



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
Επιμόρφωση και δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών
μέσω αυτοχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ
ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΠΡΑΣΣΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ

ΒΟΛΟΣ 2022

Στον Φίλιππο – Μάξιμο

Δήλωση λογοκλοπής

Η Αικατερίνη Πρασά, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Επιμόρφωση και δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών μέσω αυτοχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η Δηλούσα

Αικατερίνη Πρασά

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιδιώκεται η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση και δια βίου μάθησή τους μέσω των αυτοχρηματοδοτούμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρακολούθησαν, χρησιμοποιώντας ως πλαίσιο αναφοράς το Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης (Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Π.Θ.). Συγκεκριμένα, σκοπός της είναι η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το επιμορφωτικό πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχαν. Επιπλέον επιχειρείται να εντοπιστεί ο βαθμός ικανοποίησης σχετικά με τις αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και να καταγραφεί η στάση που διαμορφώθηκε από τους εκπαιδευτικούς για το επιμορφωτικό πρόγραμμα το οποίο παρακολούθησαν. Για την υλοποίηση της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο είχε διαμορφωθεί από το Διοικητικό Συμβούλιο του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ., το οποίο διαμοιράζεται σε όλους τους επιμορφούμενους κατά τη λήξη της επιμόρφωσής τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε 316 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στα προγράμματα τα οποία προσφέρθηκαν την χρονική περίοδο 2019-2020. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι οι επιμορφούμενοι είναι ικανοποιημένοι από την οργάνωση του προγράμματος που παρακολούθησαν, αναφορικά με τη σαφήνεια των στόχων, την ανταπόκριση που είχε στις αρχικές προσδοκίες τους και την καταλληλότητα της χρονικής διάρκειας για την κάλυψη των αναγκών τους. Επιπλέον, από τις αναλύσεις φαίνεται η ικανοποίησή τους για το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού, με περιθώρια περαιτέρω βελτίωσής του. Ακόμη, η επικοινωνία που έχουν τόσο με τους εκπαιδευτές όσο και με τα στελέχη υποστήριξης του προγράμματος είναι ικανοποιητική, ωστόσο επιθυμούν περισσότερες δια ζώσης συναντήσεις οι οποίες θα βελτιώσουν περισσότερο τη συχνότητα της επικοινωνίας κυρίως με τους εκπαιδευτές. Στη συνολική αποτίμηση της εκπαιδευτικής εμπειρίας, οι συμμετέχοντες αισθάνονται πλήρως ικανοποιημένοι και επιβεβαιώνουν ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που έχουν αποκτήσει ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους και μπορούν να τις αξιοποιήσουν στο επαγγελματικό τους περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά: δια βίου μάθηση, εκπαιδευτικοί, αυτοχρηματοδοτούμενη επιμόρφωση, Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.

Abstract

The present thesis seeks to explore the views of teachers for their education and lifelong learning through the self-funded educational programs they attended. The main part of this research was conducted at the Education & Lifelong Learning Center (E.L.L.C.) of the University of Thessaly (U.TH.). More specifically, the purpose of this thesis is to capture the views of teachers regarding the training program that they have participated. In addition, it attempts to identify the degree of satisfaction with respect to the acquired knowledge and skills, and finally to record the attitude formed by the teachers towards the educational program that they have attended. In order to evaluate our study, the quantitative approach was methodologically chosen and the questionnaire which was formulated by the board of E.L.L.C. of the U.TH. and is distributed to all trainees at the end of their education, was selected. The research sample was constituted by 316 teachers who participated in the educational programs that was offered in the period 2019-2020. The results of the study showed that the trainees are satisfied with the organization of the educational program that they attended, in terms of clarity of the objectives, their initial expectations for the educational program are met, while the duration of the program is in accordance with their needs. In addition, the analyzes showed their satisfaction with the content of the educational material, with some margins for further improvement. Moreover, the communication they have with both the educators and the administration staff of the program is satisfactory, however they want more in person meetings which can further improve the frequency of communication mainly with the educators. In the overall evaluation of the educational experience, the participants feel completely satisfied and confirm that the knowledge and skills they have acquired meet their needs and can be used in their professional environment.

Keywords: life-long learning, teachers, self-funding training, Education & Lifelong Learning Center (E.L.L.C.)

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Αριστοτέλη Ζμα, για την επιστημονική του καθοδήγηση, τη συστηματική επίβλεψη και εποπτεία της διπλωματικής μου, αλλά κυρίως για την υπομονή και κατανόηση που έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια της συνεργασίας μας. Ιδιαίτερες ευχαριστίες, οφείλω, επίσης, στην Αντιπρύτανη Έρευνας και Δια Βίου Εκπαίδευσης, κα. Ιωάννα Λαλιώτου, για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου από την αρχή μέχρι και το τέλος της εργασίας μου, όπως επίσης και στα στελέχη του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. για το χρόνο που μου αφιέρωσαν.

Πίνακας Συντομογραφιών

A.E.	=	Ανώτατη Εκπαίδευση
A.E.I.	=	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
A.I.	=	Ανώτατα Ιδρύματα
AN.A.Δ.-E.Δ.B.M.	=	Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση
Γ.Γ.Δ.B.M.	=	Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης
Γ.Γ.E.E.Κ.Δ.B.M.	=	Γενική Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης
Γ.Δ.	=	Γραφείο Διασύνδεσης
Δ.B.M.	=	Δια Βίου Μάθηση
E.C.T.S.	=	European Credit Transfer System
E.C.V.E.T.	=	European Credit for Vocational Education & Training
E.A.Π.	=	Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο
E.ΔΙ.Π.	=	Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό
E.E.	=	Ευρωπαϊκή Ένωση
E.E.Π.	=	Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό
EΘ.A.A.E.	=	Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης
E.Κ.Δ.Δ.A.	=	Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης
E.ΚΕ.ΠΙΣ.	=	Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης
E.O.Π.Π.E.Π.	=	Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων Επαγγελματικού Προσανατολισμού
E.Π.	=	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
E.Π.E.A.E.Κ.	=	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
E.Σ.	=	Ευρωπαϊκό Συμβούλιο
E.Σ.Π.A.	=	Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης
E.T.Π.A.	=	Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης
E.Υ.	=	Επιστημονικός Υπεύθυνος
I.Δ.B.E.	=	Ινστιτούτο Δια Βίου Εκπαίδευσης
I.Δ.EΚ.E.	=	Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων
I.E.Κ.	=	Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης

I.NE.ΔI.BI.M. = Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης
I.Π.Ε. = Ίδρυμα Ποιμαντικής Επιμορφώσεως
Κ.Δ.Β.Μ. = Κέντρα Δια Βίου Μάθησης
Κ.Ε.Α. = Κέντρο Εκπαίδευσης για την Αειφορία
Κ.Ε.ΔI.BI.M. = Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης
Κ.Ε.Κ. = Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης
Κ.Ε.Σ.Υ. = Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης
Κ.Σ.Ε. = Κέντρο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης
Λ.Α.Ε.Κ. = Λογαριασμός για την Απασχόληση και την Επαγγελματική Κατάρτιση
Μ.Δ.Δ.Ε. = Μαρσάλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΜΟ.ΔI.Π. = Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας
Ν.Π.Δ.Δ. = Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου
Ν.Π.Ι.Δ. = Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου
Ο.ΕΠ.ΕΚ. = Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών
Ο.Ο.Σ.Α. = Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΠΑ.ΜΑΚ. = Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Π.Δ.Ε. = Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων
Π.Ε.Κ. = Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο
ΠΕ.Κ.Ε.Σ. = Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
Π.Θ. = Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Π.Σ.Ε. = Πρόγραμμα Σπουδών Επιλογής
Σ.Δ.Β.Μ. = Σχολή Δια Βίου Μάθησης
Σ.Δ.Ε. = Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας
Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. = Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης
Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. = Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
Συ.Ε.Π. = Συμβουλευτικού & Επαγγελματικού Προσανατολισμού
Τ.Ε. = Τεχνολογική Εκπαίδευση
Τ.Π.Ε. = Τεχνολογία της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας
Τ.Σ. = Ταμείο Συνοχής
U.N.E.S.C.O. = United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
Υ.ΠΑΙ.Θ. = Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. = Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων

Περιεχόμενα

Δήλωση λογοκλοπής	2
Περίληψη	3
Abstract	4
Ευχαριστίες	5
Πίνακας Συντομογραφιών	6
Εισαγωγή	10
1^ο Κεφάλαιο: Επιμόρφωση και διά βίου μάθηση εκπαιδευτικών	14
1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	14
1.2 Φορείς επιμόρφωσης και διά βίου μάθησης	18
1.3 Διακρίσεις προγραμμάτων επιμόρφωσης και διά βίου μάθησης	26
1.4 Χρηματοδότηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και διά βίου μάθησης	32
1.5 Απόψεις για την επιμόρφωση και τη διά βίου μάθηση των εκπαιδευτικών	34
2^ο Κεφάλαιο: Επιμορφωτικά προγράμματα Πανεπιστημίου Θεσσαλίας	37
2.1 Ιστορική ανασκόπηση επιμορφωτικών φορέων σε ελληνικά Πανεπιστήμια	37
2.2 Επιμορφωτικά προγράμματα Πανεπιστημίου Θεσσαλίας	43
2.3 Το Κέντρο Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης του Π.Θ.	49
2.4 Επιμορφωτικά προγράμματα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ.	53
3^ο Κεφάλαιο: Καταβολές και δομή επιμορφωτικών προγραμμάτων	56
3.1 Φαύλος κύκλος επικοινωνίας	56
3.2 Επιμορφωτικά προγράμματα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ.	62
3.3 Αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ.	67
4^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα	72
4.1 Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας	72
4.2 Μεθοδολογία	73

4.3 Ερωτήματα και υποθέσεις	76
4.4 Επαγωγικές αναλύσεις	77
4.5 Δημογραφικά στοιχεία και ανεξάρτητες μεταβλητές	78
5^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα	82
5.1 Ζητήματα οργάνωσης	82
5.2 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού περιεχομένου	82
5.3 Αξιολόγηση εκπαιδευτών	83
5.4 Αποκτώμενες γνώσεις και δεξιότητες	83
5.5 Διαμόρφωση στάσεων	84
5.6 Κατανομή πόρων για την υλοποίηση των προγραμμάτων	84
5.7 Συνολική αποτίμηση της εκπαιδευτικής εμπειρίας	84
5.8 Δημογραφικά χαρακτηριστικά και διαφοροποίηση αποτελεσμάτων	85
6^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση	88
Βιβλιογραφία	99
Παράρτημα Α	111
Παράρτημα Β	125
Παράρτημα Γ	132

Εισαγωγή

Στο σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαθέτει κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, ερευνητική διάθεση, αλλά και ενδιαφέρον για τις εξελίξεις στην εκπαίδευση. Μελετώντας, ωστόσο, τη βιβλιογραφία θα διαπιστώσουμε ότι υπάρχει διχοτομική ταξινόμηση στον τύπο του εν ενεργεία εκπαιδευτικού. Ο πρώτος τύπος αφορά στον εκπαιδευτικό που διεκπεραιώνει μηχανιστικά τη διδακτέα ύλη, η οποία έχει οριστεί από το Υπουργείο Παιδείας. Ενώ, ο δεύτερος τύπος εκφράζεται μέσα από το προφίλ του «στοχαζόμενου εκπαιδευτικού», που αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των μαθητών και του σχολείου και διαθέτει ένα σύνολο γνωστικών εφοδίων, που χρησιμοποιεί για να ανταποκρίνεται καλύτερα στις απαιτήσεις των φορέων με τους οποίους εμπλέκεται (Goethals, Howard & Sanders, 2004: 4-7). Επειδή, όμως, ο εκπαιδευτικός δεν γεννιέται αλλά γίνεται, θα πρέπει να φροντίσει αρχικά τις βασικές σπουδές του, στη συνέχεια την επαγγελματική ένταξή του στη σχολική κοινότητα και τέλος τη δια βίου επιμόρφωσή του (Ξωχέλλης, 2006: 100-101).

Στη μεταβιομηχανική εποχή, όπου ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στην ημερήσια διάταξη των πολιτικών συζητήσεων, κρίνεται απαραίτητη η εμπλοκή του σε μια διαρκή επιμορφωτική διαδικασία προκειμένου να ανανεώνει τις υπάρχουσες γνώσεις, τον τρόπο μάθησης και τον τρόπο διδασκαλίας του (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 2002: 37). Για να μπορέσει, όμως, να ανταποκριθεί στις σύνθετες απαιτήσεις της εκπαίδευσης, θα πρέπει να επιμορφώνεται, όχι μόνο μέσω των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας, αλλά και μέσω των αυτοχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων, που τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί ιδιαίτερα. Σε αυτό το σημείο, εμφανίζεται ίσως ένας προβληματισμός σχετικά με την κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών μέσω της παρακολούθησης ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου.

Ο προβληματισμός αυτός, ίσως γίνεται πιο αντιληπτός στο ερώτημα: γιατί ο εκπαιδευτικός να επιλέξει μια διαδικασία επιμόρφωσης, εμπλεκόμενος σε ένα αυτοχρηματοδοτούμενο πρόγραμμα και να μην αρκεστεί σε ένα ενδοϋπηρεσιακό πρόγραμμα επιμόρφωσης του Υπουργείου Παιδείας; Από το ερώτημα αυτό προκύπτουν πολλά υποερωτήματα μερικά από τα οποία είναι: Η ενδοσχολική επιμόρφωση καλύπτει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών; Ένα αυτοχρηματοδοτούμενο επιμορφωτικό πρόγραμμα τί περισσότερο μπορεί να προσφέρει από ένα ενδοϋπηρεσιακό επιμορφωτικό πρόγραμμα; Ποιοι είναι οι κατάλληλοι φορείς που θα μπορέσουν να διαθέσουν τις απαραίτη-

τες υποδομές και τους άρτιους εκπαιδευτές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών; Τα παραπάνω ερωτήματα είναι μερικά από αυτά που θα μπορούσαν να τεθούν προς διερεύνηση. Στον χώρο, όμως, της επιμόρφωσης, υπάρχουν αρκετές διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με το αντικείμενό της, τον χώρο που υλοποιείται, τη χρονική διάρκειά της, τους φορείς που αναλαμβάνουν τον σχεδιασμό της, την οργάνωση και την υλοποίησή της, τις μεθόδους και τους τρόπους επιμόρφωσης, τις διαδικασίες επιλογής των επιμορφούμενων, καθώς και τα προνόμια που αποκτούν ύστερα από μια τέτοια διαδικασία. Καθώς, στη ρητορική της Ευρωπαϊκής Ένωσης προβάλλεται ο σημαντικός ρόλος των Πανεπιστημίων στην Ευρώπη της γνώσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2003), θα έχει ίσως ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διερευνήσουμε τις δυνατότητες που προσφέρει το Πανεπιστήμιο για την επίτευξη αυτού του πολυσήμαντου ρόλου του στο περιβάλλον της επιμόρφωσης μέσα από τις απόψεις των ατόμων που συμμετέχουν ως εκπαιδευόμενοι.

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι μια πρώτη προσπάθεια καταγραφής των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση και δια βίου μάθησή τους μέσω των αυτοχρηματοδοτούμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στο Κέντρο Επιμόρφωσης & Δια Βίου Μάθησης (Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Π. Θ.), από όπου προέρχεται το υπό μελέτη δείγμα, ενώ στόχο θα αποτελέσει η διαπίστωση του βαθμού ικανοποίησής του και η διατύπωση της συνολικής αποτίμησης της εμπειρίας των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους σε ένα από τα προγράμματά του. Ουσιαστικά, επιχειρείται η αποτύπωση της συνολικής εικόνας που σχημάτισαν για τον θεσμοθετημένο φορέα του Πανεπιστημίου, μέσω του οποίου μπόρεσαν να αποκτήσουν εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες τόσο σε θεωρητικό, όσο και πρακτικό επίπεδο, για να ανταποκριθούν στις τρέχουσες κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις, που έχουν καταστήσει τον ρόλο τους εξαιρετικά απαιτητικό και πολυσύνθετο.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε έξι κεφάλαια. Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης των όρων «επιμόρφωση», «δια βίου μάθησης» «εκπαίδευση ενηλίκων» «κατάρτιση», αποτυπώνοντας τη σύγχρονη βιβλιογραφία. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι φορείς που ανήκουν στο Εθνικό Δίκτυο Δια Βίου Μάθησης και γίνεται αναφορά στο διαφοροποιημένο πλαίσιο λειτουργίας τους. Ακολουθεί ένα υποκεφάλαιο στο οποίο διακρίνονται τα επιμορφωτικά προγράμματα ανάλογα με τον τόπο, τον τρόπο που υλοποιούνται και αναλύονται ως προς τα σημεία που διαφοροποιούνται. Στο προτελευταίο κεφάλαιο επιχειρείται η καταγραφή των πηγών χρηματοδότησης των Πανεπιστημίων για την ενίσχυση της δια βίου μάθησης και στο τελευταίο μέρος του

πρώτου κεφαλαίου γίνεται αναφορά στην αξία της επιμόρφωσης και αποτυπώνεται αδρομερώς η στροφή του ενδιαφέροντος προς τα Πανεπιστήμια.

Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται στο Π.Θ. Στο πρώτο μέρος του γίνεται ιστορική ανασκόπηση των επιμορφωτικών φορέων των ελληνικών Πανεπιστημίων, με περίγραμμα το θεσμικό πλαίσιο που διαμορφώθηκε στο πέρασμα των χρόνων. Ακολουθεί η παρουσίαση των φορέων επιμόρφωσης που ιδρύθηκαν ή μετονομάστηκαν από το 2011 έως και το 2017 στο Π.Θ. όπως επίσης και μια ευσύνοπτη περιγραφή των θεματικών πεδίων των προγραμμάτων του. Στη συνέχεια γίνεται εστίαση στο έτος 2018 με την ίδρυση του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. Συγκεκριμένα γίνεται προσπάθεια να περιγραφεί η λειτουργία, οι στόχοι και τα νέα θεματικά πεδία που εισήχθησαν στα προγράμματά του. Καταληκτικό τμήμα του δεύτερου κεφαλαίου αποτελεί η εκτενής αναφορά στα επιμορφωτικά προγράμματα που αυτός παρέχει και προωθεί από το 2018 έως το 2020.

Το τρίτο κεφάλαιο διαφοροποιείται ως προς το ύφος, καθώς δεν ακολουθεί την περιγραφική ανάλυση που συναντάμε στα δύο πρώτα κεφάλαια, αλλά επιχειρείται μια κριτική ανάλυση επ' αυτών. Σκοπός του είναι η ανάδειξη των δικτύων και των επιρροών που αναπτύσσονται μεταξύ Κοινωνίας, Πανεπιστημίου, Αγοράς Εργασίας και Υπουργείου δημιουργώντας έναν φάυλο κύκλο επικοινωνίας μεταξύ τους. Στη συνέχεια, διεισδύοντας στη λειτουργία του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ., γίνεται αναζήτηση του προφίλ των εκπαιδευτών, των παραμέτρων υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων του αλλά και των λόγων που οι εκπαιδευτικοί εισέρχονται σε μια δια βίου επιμορφωτική διαδικασία, διαμορφώνοντας και αναδεικνύοντας το δίκτυο Πανεπιστήμιο – Κοινωνία. Στο τέλος του κεφαλαίου, γίνεται προσπάθεια να αποτυπωθεί η αξία της αξιολόγησης όπως και των απόψεων των εκπαιδευτικών για αυτή, επιχειρώντας να αναδειχθεί η δυναμική της στην περαιτέρω βελτίωση της ποιότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, το οποίο αποτελείται από το τέταρτο και πέμπτο κεφάλαιο, παρατίθεται η μεθοδολογία της έρευνας που υιοθετήθηκε στην παρούσα εργασία. Παρέχονται αναλυτικές λεπτομέρειες για το δείγμα, την ερευνητική διαδικασία, τα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις και τέλος, γίνεται η παρουσίαση των ποσοτικών αναλύσεων των ερευνητικών δεδομένων, με τους ακόλουθους στόχους:

- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την οργάνωση, το περιεχόμενο και τους εκπαιδευτές του επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολούθησαν.
- Να καταγραφεί ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αποστηθίσεις γνώσεις και δεξιότητες μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης,

- Να καταγραφεί η στάση που διαμορφώθηκε από τους εκπαιδευτικούς για τα προγράμματα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. και γενικότερα η συνολική ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους σε αυτά.

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο επιχειρείται η συζήτηση που ουσιαστικά, μέσω των απόψεων των εκπαιδευτικών, προβάλλεται η συνολική αποτίμηση της υφιστάμενης κατάστασης των επιμορφωτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται από έναν πανεπιστημιακό φορέα, διατυπώνοντας, ωστόσο, τους περιορισμούς και στη συνέχεια τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

1^ο Κεφάλαιο: Επιμόρφωση και διά βίου μάθηση εκπαιδευτικών

1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Στις ευρωπαϊκές εκθέσεις και τις εθνικές προτάσεις για την εκπαίδευση συνηθίζεται να διευκρινίζονται σημαντικοί όροι, προσπαθώντας έτσι να αποσαφηνιστούν ή και να οριστούν εξ αρχής. Παρόλο που υπάρχει μια συνεχόμενη προσπάθεια «αποκρυστάλλωσης» των ορισμών, όπως για παράδειγμα: τι είναι εκπαίδευση, κατάρτιση, επιμόρφωση, εκπαίδευση ενηλίκων, διά βίου μάθηση, τυπική – μη τυπική εκπαίδευση κ.ο.κ., οι ορισμοί των κλασικών, πλέον, όρων της εκπαίδευσης, έχουν απασχολήσει αρκετούς θεωρητικούς και έχουν προκαλέσει σημαντικές διαφωνίες μεταξύ τους.

Αναφορικά με τους όρους «εκπαίδευση» και «κατάρτιση» υπάρχουν διαφωνίες για το αν θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι ή να υπάρχει ένας σαφής διαχωρισμός. Ο διαχωρισμός αυτός έγκειται στο βάθος και το εύρος της γνώσης, δηλώνοντας, δηλαδή, ότι η εκπαίδευση παρέχει μεγαλύτερη ελευθερία επιλογών (Κόκκος, 2005: 34-35), σε αντίθεση με την κατάρτιση που εστιάζει και στοχεύει σε συγκεκριμένο τρόπο εφαρμογής των γνώσεων και των δεξιοτήτων (Rogers, 2002: 74). Συγκεκριμένα, ο Κόκκος, αναφέρει ότι θα ήταν προτιμότερο να χρησιμοποιείται ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» αντί των εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το επιχείρημά του πίσω από αυτήν την «αντικατάσταση» είναι πως ο γενικός αυτός όρος περιλαμβάνει ταυτόχρονα στοιχεία της κατάρτισης (σχεδιασμένη μαθησιακή δραστηριότητα), αλλά και της εκπαίδευσης (απόκτηση βασικών και κοινωνικών ικανοτήτων, κατανόηση σε βάθος των διαστάσεων του μαθησιακού αντικειμένου).

Από τη μια ο Κόκκος με την πρόταση της χρήσης του γενικού όρου «εκπαίδευση ενηλίκων» ίσως να επιχειρεί να δώσει μια εναλλακτική προσέγγιση όταν γίνεται αναφορά στους δυο παραπάνω όρους, όταν μάλιστα στον χώρο της παιδείας πολλοί όροι αλληλοσυμπληρώνονται. Από την άλλη, όμως, η χρήση του όρου «εκπαίδευση ενηλίκων» δεν έχει καθολική και ευρεία αποδοχή. Ο Rogers υποστηρίζει ότι βασικός λόγος της απουσίας ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού, είναι η διαφορετικότητα των εκπαιδευτικών κουλτούρων και συνθηκών που υπάρχουν στις χώρες που εφαρμόζεται η «εκπαίδευση ενηλίκων» (Rogers, 2002: 55).

Σύμφωνα με την UNESCO (1976), ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» *«περιλαμβάνει όλες τις οργανωμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο, το επίπεδο και τη μέθοδο είτε πρόκειται για επίσημη είτε άλλη, είτε παρατείνει είτε αντικαθιστά*

στην αρχική εκπαίδευση σε σχολεία, κολλέγια και πανεπιστήμια καθώς και για μαθητεία μέσω των οποίων τα άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τη γνώση τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στη στάση ή στη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ανάπτυξη».

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (1977) (στο Rogers 2002: 55), «η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή οποιοδήποτε ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε κάθε στάδιο της ζωής του ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητα του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η σφαίρα της επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό σκοπό».

Αντίστοιχα, όπως οι ορισμοί της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της εκπαίδευσης ενηλίκων βρίσκονται σε μια διαρκή εννοιολόγηση με διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά, έτσι και ο ορισμός της «επιμόρφωσης» συναντάται στη βιβλιογραφία με διαφορετικές διατυπώσεις. Οι διαφορετικοί ορισμοί που υπάρχουν σχετίζονται με τα ενδογενή χαρακτηριστικά της, αλλά και τη θεωρητική αφετηρία προσέγγισής της (Sakkoylis et al., 2017). Αρχικά, η επιμόρφωση συνδεόταν στενά με τον όρο «κατάρτιση» αλλά αποδυναμώθηκε, καθώς δεν απέδιδε πλήρως την έννοιά της (Πανταζής και συν., 2011: 867).

Σύμφωνα με τους Porter και Henderson (στο Μαυρογιώργος, 1983: 38), η επιμόρφωση ορίζεται ως «το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους». Η Χατζηπαναγιώτου (2001: 27) ορίζει την επιμόρφωση ως «τις οργανωμένες διαδικασίες, θεσμοθετημένες και μη, που στοχεύουν στη συμπλήρωση και ανανέωση της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να είναι σε θέση, κατά τη διάρκεια της θητείας του, αφενός να βελτιώσει τις σχετικές με το διδακτικό του έργο γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις και αφετέρου να εξελίσσεται ο ίδιος ως άτομο». Ακόμη, ο Ξωχέλλης (2011: 594), διαχωρίζοντας εννοιολογικά τις έννοιες της επιμόρφωσης και της μετεκπαίδευσης διατύπωσε ότι: «η επιμόρφωση

είναι συνήθως μικρής διάρκειας συνεχής και επαναλαμβανόμενη· διεξάγεται ως επί το πλείστον εκτός διδακτικού χρόνου και απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς» προβάλλοντας, έτσι, τις τεχνικές διαδικασίες και όχι τις πνευματικές διεργασίες της. Σε παρόμοια εννοιολογική διατύπωση οι Κασσωτάκης και Αθανασοπούλου-Βραχάμη (2011: 677), προσέγγισαν την επιμόρφωση ως μια βραχεία διάρκεια συμπλήρωσης της αρχικής μόρφωσης που μπορεί να επαναλαμβάνεται περιοδικά. Αντίστοιχα, οι Καλογιαννάκη και Παπαδάκης (2011: 776), όρισαν την επιμόρφωση ως μια συστηματική προσπάθεια απόκτησης νέας γνώσης η οποία συνδέεται άμεσα με το επάγγελμα εκείνου που τη δέχεται.

Ακόμη ένας όρος που συναντάται συχνά στην παρούσα εργασία είναι αυτός της «διά βίου μάθησης». Οι πολυαναφερόμενες φράσεις «διά βίου εκπαίδευση» ή «διά βίου μάθηση» οι οποίες χρησιμοποιούνται τα τελευταία τουλάχιστον είκοσι χρόνια, διαχωρίζονται και αυτές εννοιολογικά. Οι δύο όροι άλλοτε χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι και άλλοτε εκφράζουν κάποια πολιτική διακύβευση. Δηλαδή, όταν βρίσκονται στην πολιτική ρητορεία, τότε η διά βίου μάθηση αποτελεί τη συνεχή ατομική ευθύνη για τη συνεχή μάθηση και παρακολούθηση των εξελίξεων, ενώ η διά βίου εκπαίδευση στη συλλογική ευθύνη για την ύπαρξη και λειτουργία εκπαιδευτικών δομών (Στάμελος, 2010: 219-221).

Ειδικότερα, όσο αφορά τη διά βίου μάθηση, τόσο οι «κλασικοί» ορισμοί, όσο και οι νεότερισμοί που έχουν διατυπωθεί, δημιουργούν ένα περιβάλλον που φανερώνει την πολυπλοκότητά της, όπως επίσης και τις διάφορες πολιτικές συντεταγμένες που εξυπηρετεί. Ο εννοιολογικός προσανατολισμός της διά βίου μάθησης, από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, έχει απασχολήσει μια μεγάλη μερίδα ατόμων και φορέων (διεθνείς οργανισμοί, ακαδημαϊκοί, φιλόσοφοι). Στα μέσα, περίπου, του 20^{ου} αιώνα, οι διεθνείς οργανισμοί άρχισαν να κατηγοριοποιούν τη μάθηση σε επαναλαμβανόμενη, διαρκής και διά βίου. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001), ο όρος διά βίου μάθηση αναφέρεται «σε κάθε μαθησιακή δραστηριότητα η οποία αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής οπτικής και/ή μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση», δηλώνοντας, ίσως, μια μετατόπιση από τη συλλογική ευθύνη στο άτομο. Το 2004, ο όρος αυτός εμπλουτίστηκε με μία διευκρίνιση ότι «η διά βίου μάθηση σημαίνει κάθε είδους γενική εκπαίδευση, επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, ανεπίσημη εκπαίδευση και άτυπη μάθηση...».

Σύμφωνα με την ετήσια έκθεση της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) (2013), «η διά βίου μάθηση (ΔΒΜ) περιλαμβάνει κάθε είδους μαθησιακή δραστηριότητα – τυπική, μη τυπική ή άτυπη – η οποία έχει συγκεκριμένο σκοπό, πραγματο-

ποιείται σε συνεχιζόμενη βάση και έχει στόχο τη βελτίωση της γνώσης, των προσόντων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων. Η διά βίου μάθηση μπορεί να πραγματοποιείται σε διάφορα περιβάλλοντα, εντός ή και εκτός των τυπικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η διά βίου μάθηση επενδύει στον άνθρωπο και στη γνώση, προάγει την απόκτηση βασικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, περιλαμβανομένου του ψηφιακού γραμματισμού, και διευρύνει τις ευκαιρίες για καινοτόμες και ευέλικτες μορφές μάθησης». Στόχος είναι η ισότιμη και ανοικτή πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας μαθησιακές ευκαιρίες και σε ποικιλία μαθησιακών εμπειριών για τα άτομα κάθε ηλικίας. Στο νόμο 3879/2010 που αποτελεί βασικό νομοθέτημα για τη διά βίου μάθηση, διατυπώνεται: «Όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση». Σκοπός του νόμου 3879 ήταν η αναγνώριση εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών, της δικτύωσης των φορέων διά βίου μάθησης και της διασφάλισης της διαφάνειας και της ποιότητας, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η διασύνδεση της διά βίου μάθησης με την απασχόληση, η διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας των ατόμων και γενικότερα η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη (Σχέδιο Εθνικού Προγράμματος Διά Βίου Μάθησης).

Στη συνέχεια, παρατίθενται μερικοί ορισμοί που σχετίζονται με τη διά βίου μάθηση, όπως αναφέρονται στο ν.3879/2010:

- *Τυπική Εκπαίδευση*: Η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων.
- *Μη – τυπική εκπαίδευση*: η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων.
- *Άτυπη μάθηση*: Οι μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο

πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως η αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του.

Ολοκληρώνοντας την ενότητα και ύστερα από την προσπάθεια αποσαφήνισης των παραπάνω όρων που σχετίζονται με την εκπαίδευση θα ήταν χρήσιμο να αναφερθεί ο τρόπος με τον οποίο διατυπώνονται στην παρούσα μελέτη. Παρά την εννοιολογική τους διαφοροποίηση, σε κάθε περίπτωση οι όροι αλληλοεπικαλύπτονται καθώς δεν αρκεί η ύπαρξη δημόσιας εκπαιδευτικής δομής και παροχής προγραμμάτων αν δεν υπάρχει η θέληση των ατόμων για μάθηση και το αντίστροφο. Επομένως, παρά τις διαφορετικές παραδοχές των όρων διά βίου μάθηση και διά βίου εκπαίδευση, επιμόρφωση και κατάρτιση, στην παρούσα μελέτη η χρήση τους θα ακολουθήσει τη συνώνυμη θεώρηση συμπεριλαμβάνοντας τις αμφότερες προσπάθειες εννοιολόγησης.

1.2 Φορείς επιμόρφωσης και διά βίου μάθησης

Η εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας διαμορφώνεται και καθορίζεται βάσει του εθνικού πλαισίου της, συνυπολογίζοντας κάθε φορά την κοινωνική δομή, τις πολιτιστικές συνθήκες και την οικονομική της πραγματικότητα (Παπαδάκης, 2003: 87). Τα εθνικά κράτη, όμως, παρόλο που φαίνεται να διατηρούν μια κυρίαρχη θέση στην διάρθρωση, τον σχεδιασμό και την υποστασιοποίηση του εκπαιδευτικού λόγου, δέχονται σημαντικές επιδράσεις από διεθνή ιδρύματα και υπερεθνικούς οργανισμούς (Ευρωπαϊκή Ένωση, ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα (Ζμας, 2007: 3-4). Η ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί τον δίαυλο για την δημιουργία στρατηγικών που προσανατολίζονται στο μέλλον με στόχο την αντιμετώπιση των συνεχών προκλήσεων για την κοινωνική ένταξη, την πολιτική αστάθεια και την δημογραφική αλλαγή, τηρώντας τις αρχές της επικουρικότητας και της αναλογικότητας προστατεύοντας την πολυμορφία των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης εντός των ευρωπαϊκών συνόρων (Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ, 2019:1). Με ορίζοντα το 2024, το πλαίσιο εφαρμογής του νέου στρατηγικού θεματολογίου, προσδιόρισε τον καίριο ρόλο που διαδραματίζουν η εκπαίδευση και η κατάρτιση σε όλα τα επίπεδα και τις μορφές τους, προκειμένου να υλοποιηθούν ορισμένες προτεραιότητες. Στο νέο όραμα του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης έως το 2024,

η διά βίου μάθηση αποτελεί κοινωνικό δικαίωμα, εστιάζοντας την προσοχή στη διευκόλυνση της πρόσβασης των ατόμων στην εκπαίδευση και την μετάβασή τους στη διά βίου μάθηση, έχοντας βασική επιδίωξη έως το 2025 την αύξηση του ποσοστού των ατόμων που εκπαιδεύονται για όλη τους τη ζωή στο 25% (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).

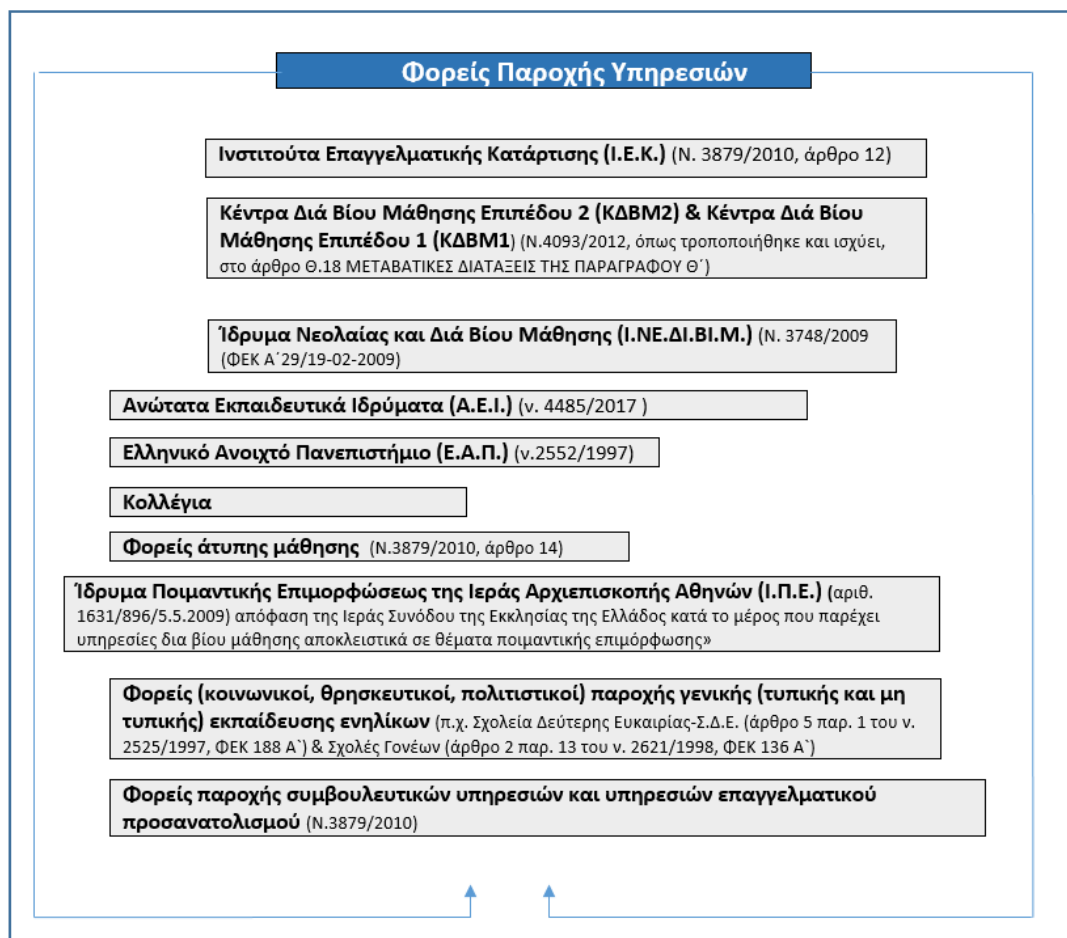
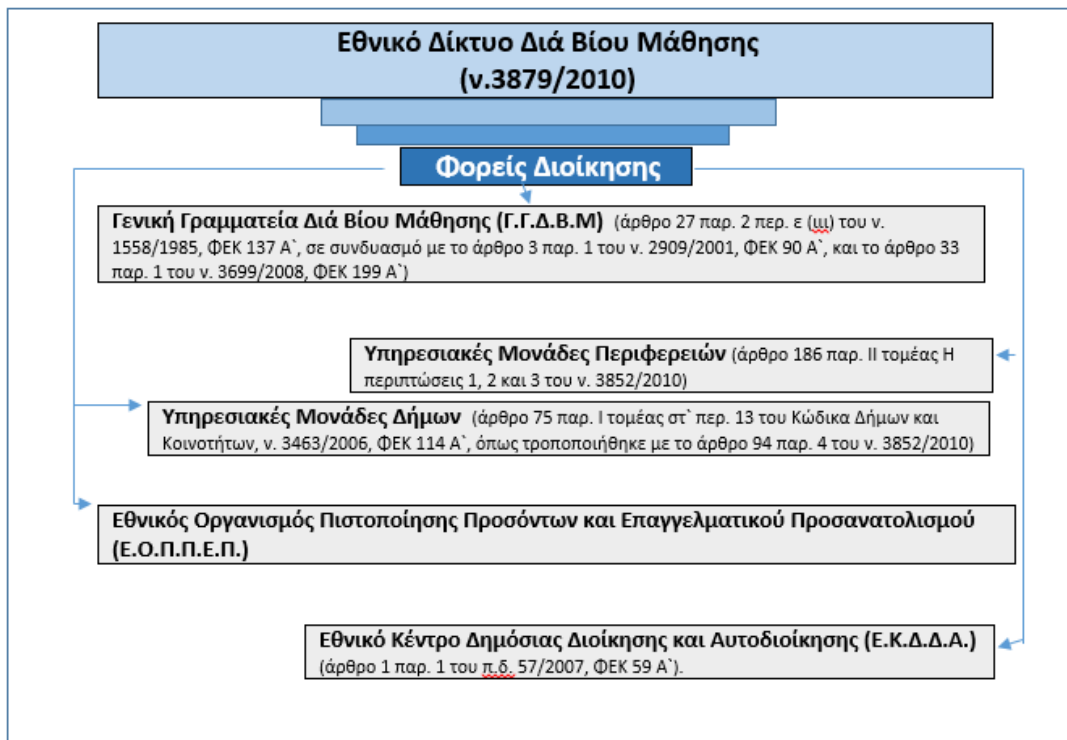
Οι νέες αυτές εξελίξεις, που αποτελούν συνέχεια των δύο προηγούμενων ευρωπαϊκών προγραμμάτων (Ε.Κ. 2010 και Ε.Κ. 2020), έχουν ως κύριους αποδέκτες τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αντιλαμβανόμενοι τον πολυδιάστατο ρόλο τους προσπαθούν να συμπληρώσουν-βελτιώσουν την αρχική τους επαγγελματική κατάρτιση μέσω των συνεχών επιμορφώσεων. Τα κράτη προσπαθώντας να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών προχώρησαν στην διαμόρφωση προγραμμάτων εκπαίδευσης και διά βίου μάθησης μέσω υφιστάμενων ή νεοϊδρυθέντων φορέων. Μία ενιαία, όμως, σχηματοποίηση των φορέων, που δραστηριοποιούνται διεθνώς, αποτελεί ένα δύσκολο και πολύπλοκο εγχείρημα, εφόσον στα κράτη υπάρχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές δομές και θεσμικό πλαίσιο. Ακόμη και το ευρωπαϊκό πλέγμα των φορέων επιμόρφωσης, αν και θα μπορούσε να παρουσιαστεί στη βάση των κοινών χαρακτηριστικών του, ωστόσο, δεν θα αποτύπωνε κατά χώρα τις ιδιαιτερότητες των φορέων. Επομένως, μια ολιστική καταγραφή τους, ίσως, επιτυγχάνεται καλύτερα, όταν αυτή προσεγγίζεται βάσει της εκάστοτε εθνικής πραγματικότητας (Παπαδιαμαντάκη, 2017: 134).

Σε μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης των φορέων επιμόρφωσης, ο Ο.Ο.Σ.Α. τους διαχώρισε στον τυπικό/επίσημο τομέα, στον οποίο περιλαμβάνονται τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, στον μη τυπικό τομέα που αποτελείται από επιχειρήσεις, επαγγελματικές ενώσεις, εργατικά σωματεία, και μη κερδοσκοπικές οργανώσεις και τέλος τον εμπορικό τομέα που στόχος του είναι η πώληση εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε επιχειρηματική βάση με στόχο το οικονομικό κέρδος (Ο.Ο.Σ.Α. 1996: 51-54). Μια άλλη διάκριση των φορέων σχετίζεται με το αν ανήκουν στον τυπικό τομέα ή όχι και αν απευθύνονται σε ενήλικες. Σε αυτήν την περίπτωση οι κατηγοριοποιήσεις είναι: α) οι φορείς τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος β) οι φορείς άτυπου εκπαιδευτικού συστήματος γ) οι φορείς εκπαιδευτικού χαρακτήρα και δ) οι φορείς μη εκπαιδευτικού χαρακτήρα (Rogers, 1999). Βέβαια, ο κάθε τύπος φορέα έχει συγκεκριμένα πλεονεκτήματα έναντι του άλλου, για παράδειγμα, τα Πανεπιστήμια διαμορφώνουν πιστοποιημένα διεπιστημονικά προγράμματα επιμόρφωσης, οι επαγγελματικοί σύλλογοι προωθούν επιμορφωτικά προγράμματα καθορισμένων προδιαγραφών βασισμένων κυρίως στα επαγγελματικά πρότυπα και τέλος, οι εργοδότες παρέχουν την εφαρμογή νέων γνώσεων στον χώρο εργασίας (Knox & McLeish, 1989: 373-378).

Στην περίπτωση της Ελλάδας, οι εκδοχές των φορέων επιμόρφωσης και διά βίου μάθησης αποδίδονται, κατά κύριο λόγο, στο διαφοροποιημένο πλαίσιο λειτουργίας τους, το οποίο μορφοποιείται βάσει της οργανωτικής και διοικητικής δομής, το περιεχόμενο και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Συγκεκριμένα, διαμορφώνεται κυρίως βάσει της νομικής υπόστασης του φορέα (δημόσιος - ιδιωτικός), του θεματικού προσανατολισμού του (ανθρωπιστικές επιστήμες - οικονομικές κ.α.), της μορφής χρηματοδότησης (επιδοτούμενα - αυτοχρηματοδοτούμενα κ.α.), του είδους της παρεχόμενης πιστοποίησης (βεβαίωση - επιμόρφωση και εξειδίκευση κ.α.) και του κοινού στο οποίο απευθύνεται (εκπαιδευτικοί - επαγγελματίες κ.α.).

Το νομοθετικό πλαίσιο, όμως, στο οποίο εντάσσεται η διά βίου μάθηση βρίσκεται σε μια διαρκή αναμόρφωση. Οι συνεχείς νομοθεσίες, οι προσθαφαιρέσεις τμημάτων – φορέων, τα προεδρικά διατάγματα που αφορούν μετονομασίες και συγχωνεύσεις φορέων είναι μερικές από τις προσπάθειες των ελληνικών κυβερνήσεων να εφαρμόσουν επίσημα τις ευρωπαϊκές προτάσεις μέσω των συνεχών εναρμονίσεων των νόμων σε αυτές. Ένας από τους νόμους περί διά βίου μάθησης, που έχει υποστεί τις προαναφερθείσες εναρμονίσεις είναι ο ν. 3879/2010 ΦΕΚ 163/Α/21-9-2010 «Ανάπτυξη και Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις». Οι φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών εντός του πλαισίου της σχολικής μονάδας και των Υπηρεσιών του Υ.ΠΑΙ.Θ. για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, με βάση τις τελευταίες τροποποιήσεις του νόμου 4547/2018 άρθρο 49, μπορεί να είναι τα σχολεία, τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.), τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) και τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.) υπό τον συντονισμό των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Μεταξύ αυτών των φορέων υπάρχουν δομές που υλοποιούν προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών έχοντας ως στόχο την ευαισθητοποίησή τους στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις του 21ου αιώνα, την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης, την υψηλή ποιότητα παρεχόμενης εκπαίδευσης, την χρήση νέων τεχνολογιών αλλά και τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνική, περιβαλλοντική, πολιτισμική και οικονομική πραγματικότητα.

Στον πίνακα που ακολουθεί επιχειρείται μια σχηματική απεικόνιση όλων των φορέων που ανήκουν στο Εθνικό Δίκτυο Διά Βίου Μάθησης το οποίο εποπτεύεται από το Υ.ΠΑΙ.Θ. Σε μερικούς από τους φορείς αυτούς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λάβουν εκπαίδευση, η οποία όμως δεν ανήκει στην κατηγορία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης.



Όπως παρατηρείται στον πίνακα, όσον αφορά το πλέγμα των φορέων που υλοποιούν προγράμματα επιμόρφωσης και διά βίου μάθησης υπάρχουν φορείς διοίκησης και φορείς παροχής υπηρεσιών που στοχεύουν στην συνεργασία, με απώτερο σκοπό την ευρύτερη εφαρμογή του θεσμικού συστήματος παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε ενήλικες μέσω της λειτουργίας δομών που θα παρέχουν διά βίου μάθηση προς όλους. Μια τέτοια συνεργασία υπενθυμίζει και τις φιλοδοξίες που διατυπώθηκαν στα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου «για έναν ευρωπαϊκό χώρο εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς» (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης C389). Στο άρθρο 3 του ν. 3879/2010, ανάμεσα στους φορείς και τις δομές παροχής υπηρεσιών, προστίθεται ένας ακόμη φορέας του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος που είναι τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (φορέας που απασχολεί την παρούσα μελέτη). Σύμφωνα με το νόμο 4485/2017, η Σύγκλητος του κάθε Ιδρύματος αποφασίζει την ίδρυση του Κέντρου Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης, μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί, και όχι μόνο, μπορούν να επιλέξουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις τους.

Τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, παρά τις όποιες αντιδράσεις της ακαδημαϊκής κοινότητας, σε συνεργασία με το Υ.ΠΑΙ.Θ., προώθησαν στόχους που απορρέουν από τη Διαδικασία της Μπολόνια και τη Στρατηγική της Λισαβόνας. Συγκεκριμένα, τα πανεπιστήμια χρηματοδοτήθηκαν για τη διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών. Στη συνέχεια, για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, το «άνοιγμα του πανεπιστημίου στον κόσμο» και τέλος, την ενίσχυση της επιχειρηματικότητας και ανταγωνιστικότητας (δημιουργία Κέντρων Επιμόρφωσης & Διά Βίου Μάθησης, spin-off εταιριών για εμπορική εκμετάλλευση και διάχυση αποτελεσμάτων έρευνας, γραφείων διασύνδεσης) (Παπαδιαμαντάκη, 2017: 136-186). Αξίζει να σημειωθεί, ότι από τη μία σε ατομικό επίπεδο η τριτοβάθμια εκπαίδευση επιχειρεί να συμβάλλει στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και να βοηθήσει στη διά βίου μάθηση και σταδιοδρομία τους. Από την άλλη, σε κοινωνικό επίπεδο επιδιώκει να θέσει τα θεμέλια για τη βιώσιμη ανάπτυξη, την οικονομική μεγέθυνση, την καινοτομία και την κοινωνική συνοχή και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των κοινωνικών προκλήσεων (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης 2017, C 429).

Η συνοπτική παρουσίαση των φορέων που εντάσσονται στο Εθνικό Δίκτυο Διά Βίου Μάθησης στον παραπάνω πίνακα, έγινε σκόπιμα για την καλύτερη σχηματοποίηση και ανάγνωση, καθώς οι φορείς είναι αρκετοί και οι νομοθετικές μεταρρυθμίσεις με τις

συγχωνεύσεις, τις μετονομασίες και την ίδρυση νέων δομών να βρίσκονται σε μια ενεργή κατάσταση. Υπό την εποπτεία του Υ.ΠΑΙ.Θ. το Εθνικό Δίκτυο Διά Βίου Μάθησης, χωρίζεται σε Φορείς Διοίκησης και Φορείς Παροχής Υπηρεσιών. Η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) είναι ο επιτελικός φορέας διά βίου μάθησης της χώρας, που σχεδιάζει τη δημόσια πολιτική Διά Βίου Μάθησης, διαμορφώνει τους σχετικούς κανόνες, εποπτεύει την εφαρμογή της δημόσιας πολιτικής των κανόνων και του προγράμματος αυτού και τέλος συντονίζει το συνολικό σύστημα διοίκησης της Διά Βίου Μάθησης. Παράλληλα, η υλοποίηση των προγραμμάτων διά βίου μάθησης της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. γίνεται μέσω του Ιδρύματος Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) που πραγματοποιεί δράσεις περί διά βίου μάθησης, καθώς επίσης και προγράμματα κινητικότητας, καινοτομίας και επιχειρηματικότητας για τη νεολαία, υποστηρίζοντας, επίσης, πρωτοβουλίες που αντιμετωπίζουν επείγουσες κοινωνικές ανάγκες σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο, παρακολουθώντας – συντονίζοντας παράλληλα το πρόγραμμα Erasmus+.

Έπειτα, οι υπηρεσιακές Μονάδες Περιφερειών που βρίσκονται στους φορείς διοίκησης, στοχεύουν στην εξειδίκευση και κατάρτιση προγραμμάτων προς υποστήριξη της διά βίου μάθησης, στο πλαίσιο των κατευθύνσεων και του σχεδιασμού του Υ.ΠΑΙ.Θ., την άσκηση λειτουργικού χαρακτήρα αρμοδιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης και της θεματικής εξειδίκευσης, για τα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) και την εκπόνηση και εκτέλεση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, Νέας Γενιάς και εκπαίδευσης ενηλίκων σύμφωνα με τον αντίστοιχο σχεδιασμό και τις εφαρμοζόμενες πολιτικές του Υπουργείου. Αντίστοιχα, οι Υπηρεσιακές Μονάδες Δήμων, σύμφωνα με τις τελευταίες αλλαγές (νόμος 4647/2019), έχουν ως αρμοδιότητα την εκτέλεση προγραμμάτων διά βίου μάθησης στο πλαίσιο του αντίστοιχου εθνικού και περιφερειακού σχεδιασμού, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία. Ο επόμενος φορέας διοίκησης με κομβικό ρόλο και σημαντικό έργο στη Διά Βίου Μάθηση, είναι ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.). Ο συγκεκριμένος φορέας αδειοδοτεί και πιστοποιεί φορείς που παρέχουν υπηρεσίες Διά Βίου Μάθησης, συμβουλευτικής σταδιοδρομίας και επαγγελματικού προσανατολισμού. Τελευταίος φορέας διοίκησης αποτελεί το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.) το οποίο υλοποιεί δράσεις συνεχιζόμενης Κατάρτισης και Παραγωγής Στελεχών Ταχείας Εξέλιξης με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αποτελεί έναν εθνικό στρατηγικό φορέα ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της δημόσιας διοίκησης και της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Περνώντας στο πλέγμα φορέων παροχής υπηρεσιών της διά βίου μάθησης του Υ.ΠΑΙ.Θ., παρατηρούνται ιδρύματα που λειτουργούν με μια τύπου αυτονομία αλλά και δομές που υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα που διαμορφώνονται από τα κέντρα διοίκησης. Αναλυτικότερα, τα πολυπληθή Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) έχουν σκοπό την παροχή υπηρεσιών αρχικής ή και συμπληρωματικής επαγγελματικής κατάρτισης σε αποφοίτους τυπικής, μη υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γενικά ή επαγγελματικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης Επιπέδου 2 (Κ.Δ.Β.Μ. 2) και Επιπέδου 1 (Κ.Δ.Β.Μ.1), βρίσκονται στην αρμοδιότητα της Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων βάσει του νέου νόμου 4547/2018 (ΦΕΚ 102 τεύχος Α'). Τα Κέντρα αυτά αποτελούν φορείς παροχής υπηρεσιών στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης που παρέχουν σε ενήλικους: α) συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, β) γενική εκπαίδευση ενηλίκων γ) επαγγελματικό προσανατολισμό, δ) επαγγελματική συμβουλευτική, και μπορεί να ανήκουν στο δημόσιο ή τον ιδιωτικό τομέα. Η διάκρισή τους σε Επίπεδο 2 και Επίπεδο 1 έγκειται στην κτιριολογική τους υποδομή. Επίσης, το Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) είναι ένα Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου και ανήκει στον ευρύτερο δημόσιο τομέα. Έχει κοινωφελή και μη κερδοσκοπικό χαρακτήρα και λειτουργεί προς εξυπηρέτηση του δημοσίου συμφέροντος εποπτευόμενο από το Υ.ΠΑΙ.Θ. Βασικές επιδιώξεις του είναι η Διά Βίου Μάθηση, η στήριξη των νέων στην εκπαιδευτική και επαγγελματική διαδρομή και κινητικότητά τους, την ανάδειξη και τη στήριξη της καινοτομίας και κινητικότητας και τέλος τη διαχείριση των θεμάτων που με οποιονδήποτε τρόπο άπτονται της μαθητικής και φοιτητικής μέριμνας. Ακόμη ένας φορέας παροχής υπηρεσιών είναι τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) που είναι Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου πλήρως αυτοδιοικούμενα και τελούν υπό την εποπτεία του Υ.ΠΑΙ.Θ. Εκτός από τα μεταπτυχιακά και διδακτορικά προγράμματα που παρέχουν, αποφασίστηκε η ίδρυση Κέντρων που οργανώνουν προγράμματα διά βίου μάθησης με μεθόδους εξ αποστάσεως αλλά και διά ζώσης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, με το άρθρο 48 του νόμου 4485/2017 σε κάθε Α.Ε.Ι. της χώρας ιδρύεται το Κέντρο Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.). Το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. αποτελεί μονάδα του Ιδρύματος που εξασφαλίζει τον συντονισμό και τη διεπιστημονική συνεργασία στην ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, κατάρτισης και εν γένει διά βίου μάθησης (Κεφάλαιο 2). Ακόμη μια επιρροή της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στην ανώτατη ελληνική εκπαίδευση, για την οργάνωση δομών με στόχο την επιμόρφωση και

την διά βίου μάθηση αποτέλεσε το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.). Με βάση τον νόμο 2552/1997 συγκροτήθηκε το Ε.Α.Π. ο οποίο αποτελεί ένα αυτοτελές και πλήρως αυτοδιοικούμενο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα και λειτουργεί με τη μορφή νομικού προσώπου δημοσίου δικαίου. Αποστολή του είναι η εξ' αποστάσεως παροχή προπτυχιακής και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης μέσω των προγραμμάτων διά βίου μάθησης και προγραμμάτων με μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αυτοτελώς ή σε συνεργασία με άλλα Α.Ε.Ι. Εκτός από τις πανεπιστημιακές δομές υπάρχουν και άλλοι φορείς παροχής υπηρεσιών άτυπης μάθησης που σύμφωνα με το άρθρο 14 του νόμου 3879/2010 περιλαμβάνει σχολεία, μουσεία, βιβλιοθήκες, κοινωνικοί, επιμορφωτικοί και πολιτιστικοί φορείς. Αυτοί εφαρμόζουν προγράμματα ή παρέχουν υπηρεσίες διά βίου μάθησης που απευθύνονται σε νέους ή σε ενήλικους ή σε άτομα της τρίτης ηλικίας, όπως είναι η διεξαγωγή ημερίδων ή σεμιναρίων, η διοργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων, η παροχή συστηματικών πληροφοριών και γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων των ατόμων, που συμβάλλουν στην εκπαίδευση ή την επιμόρφωση και στην πνευματική ανάπτυξή τους.

Ένας ιδιαίτερος φορέας παροχής υπηρεσιών διά βίου μάθησης είναι το Ίδρυμα Ποιμαντικής Επιμορφώσεως (Ι.Π.Ε.) της Ιεράς Αρχιεπισκοπής Αθηνών. Ακολουθώντας τις επιταγές της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας το Ι.Π.Ε. υλοποιεί την Πράξη με τίτλο «Ανάπτυξη ικανοτήτων ανθρωπίνου δυναμικού κοινωνικής πρόνοιας με έμφαση στις δομές της Εκκλησίας» και παρέχει υπηρεσίες μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ως Κέντρο Διά Βίου Μάθησης Επιπέδου 2. Η παροχή πιστοποιημένης επιμόρφωσης αφορά κυρίως Κληρικούς, εκκλησιαστικούς υπαλλήλους και λοιπού προσωπικού και για την εκπλήρωση του σκοπού αυτού μπορεί να συνάπτει συμφωνίες με Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Στην κατηγορία των φορέων παροχής υπηρεσιών που αποτελούν, όμως, κοινωνικές, θρησκευτικές ή πολιτιστικές δομές παροχής υπηρεσιών γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων είναι τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) και οι Σχολές Γονέων. Αυτοί οι φορείς ιδρύονται ύστερα από εισήγηση της Διεύθυνσης Διά Βίου Μάθησης της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης οι οποίοι, όμως, δεν αφορούν επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, αλλά ατόμων άνω των δεκαοκτώ ετών που δεν έχουν συμπληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση. Τέλος, οι φορείς παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών και υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού (Συ.Ε.Π.), που λειτουργούν υπό την εποπτεία του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. και αποτελούν Κέντρα Διά Βίου Μάθησης, είναι τα Ιδιωτικά Γραφεία Ευρέσεως Εργασίας και Επιχειρήσεις Προσωρινής Απασχό-

λησης τα οποία αναφέρονται κυρίως σε πολίτες όλων των ηλικιών για τον ιδιωτικό τομέα.

Η ύπαρξη όλων των παραπάνω φορέων και άλλων ακόμη που δεν έχουν καταγραφεί στην παρούσα μελέτη, καθώς υπάγονται σε άλλα υπουργεία (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων), υποδηλώνει την ύπαρξη διαφορετικών εκπαιδευτικών αναγκών. Εν ολίγοις, η ετερογένεια του εκπαιδευτικού πληθυσμού οδηγεί σε ένα ευρύ πλέγμα εκπαιδευτικών φορέων. Έτσι, οι υψηλές απαιτήσεις και η αναζήτηση εξειδικευμένων γνώσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών και όχι μόνο, οδηγούν τους φορείς παροχής υπηρεσιών διά βίου εκπαίδευσης στην υλοποίηση ποιοτικών, εξειδικευμένων, ευέλικτων, αποτελεσματικών και αναγνωρισμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων, που αναλύονται περαιτέρω στην επόμενη ενότητα.

1.3 Διακρίσεις προγραμμάτων επιμόρφωσης και διά βίου μάθησης

Ανάλογα με τους φορείς επιμόρφωσης διαχωρίζονται και οι μορφές της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα, η επιμόρφωση εκτός του σχολικού πλαισίου σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, η επιμόρφωση εντός του σχολικού πλαισίου, που διαφοροποιείται σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικού οργανισμού και τέλος η εισαγωγική επιμόρφωση για νέους εκπαιδευτικούς (Αραβανής, 2011: 625). Βέβαια, οι παραπάνω τρεις μορφές επιμόρφωσης αναδεικνύονται εξίσου σημαντικές, με την κάθε μία να έχει τις ιδιαιτερότητές της, τα αδύνατα και δυνατά σημεία της.

Σύμφωνα με το Εθνικό Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης (2010:4), στην Ελλάδα οι μορφές των μαθησιακών δραστηριοτήτων χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα είναι η τυπική εκπαίδευση που λαμβάνεται σε οργανωμένο και θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις επίσημες αρχές αποτελώντας μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Η δεύτερη είναι η μη τυπική εκπαίδευση που λαμβάνει χώρα σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και μπορεί να οδηγήσει (όχι υποχρεωτικά) στην λήψη πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο και τέλος στην τρίτη ομάδα, την άτυπη μάθηση που δεν γίνεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά είναι ενταγμένη στο πλαίσιο επαγγελματικών δραστηριοτήτων, του ελεύθερου χρόνου, κοινωνικών, αθλητικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων η οποία δεν αναγνωρίζεται και δεν πιστοποιείται.

Ο τύπος, όμως, της επιμόρφωσης που θα επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί έγκειται στην κατεύθυνση και εστίαση που επιθυμούν, έτσι ώστε να «οικοδομήσουν» νέες γνώ-

σεις στις ήδη υπάρχουσες. Τα Α.Ε.Ι. προσπαθώντας να ανταποκριθούν στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και επηρεασμένα από τις ευρωπαϊκές προτάσεις, διαμορφώνουν προγράμματα επιμόρφωσης που εξοπλίζουν στους εκπαιδευτικούς και όχι μόνο, με τις απαραίτητες εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες. Αυτή η κατεύθυνση των πανεπιστημιακών τμημάτων υποστηρίζεται στο νέο ευρωπαϊκό πρόγραμμα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017), στο οποίο αναφέρεται ότι *«τα ανώτατα ιδρύματα θα πρέπει να ενθαρρύνονται έτσι ώστε να επανεξετάζουν τις προσεγγίσεις τους που αφορούν τη μάθηση και διδασκαλία και να προωθούν μια προσανατολισμένη προσέγγιση στους φοιτητές τους, δίνοντας έμφαση στη συνεργατική και διερευνητική μάθηση, τα μαθησιακά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς και τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών»*.

Έτσι, ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάζεται και αναπτύσσεται ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πανεπιστημιακού τμήματος καθορίζεται από διάφορους παράγοντες. Αναλυτικότερα, η τυπολογία της οργάνωσης της επιμόρφωσης είναι εκτενής και έχει αρκετά κριτήρια όπως: το φιλοσοφικό υπόβαθρο, την οργανωτική δομή, τον ερευνητικό σχεδιασμό, το πλαίσιο διεξαγωγής (την επιμόρφωση εκτός ή εντός του σχολικού πλαισίου), τις επιμορφωτικές ανάγκες κ.α. (Χατζηπαναγιώτου, 2001: 39). Στην παρούσα εργασία, όμως, θα επιχειρηθεί η ανάλυση των μορφών της επιμόρφωσης και διά βίου μάθησης στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που χαρακτηρίζονται, ωστόσο, από μεγάλη ποικιλομορφία. Συγκεκριμένα, συνηθέστερες μορφές που περικλύονται στην σφαίρα της επιμόρφωσης εντός του ακαδημαϊκού χώρου αποτελούν τα μεταπτυχιακά προγράμματα, τα εντατικά επιμορφωτικά προγράμματα σεμιναριακής μορφής, οι εξ αποστάσεως σπουδές, η συνεργασία ενός ακαδημαϊκού με εκπαιδευτικούς εντός της σχολικής κοινότητας με στόχο την επιμόρφωσή τους και η μεθοδολογική υποστήριξη μιας ομάδας εκπαιδευτικών σε μια ερευνητική προσπάθεια (Χατζηπαναγιώτου, 2001: 51). Ωστόσο, οι δομές που αναπτύχθηκαν σε αρκετά Πανεπιστήμια της χώρας, ως μέρος της υλοποίησης της αποστολής τους, βασίστηκαν στη διαμόρφωση προγραμμάτων επιμόρφωσης και διά βίου μάθησης βασισμένες κατά κύριο λόγο στη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αποδεσμεύοντας τους εκπαιδευτικούς από χωροχρονικούς περιορισμούς και επιπλέον οικονομικές επιβαρύνσεις (Βεργίδης et al., 1999: 52).

Στη γενική εικόνα, οι μορφές της επιμόρφωσης χωρίζονται σε διά ζώσης, εξ αποστάσεως (e-learning) και στη μικτή μορφή εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής μάθησης σύμφωνα με τον Siller (2007, στο Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015), η εξ αποστάσεως επιμόρφωση ανήκει στο μοντέλο του εμπλουτισμού. Δηλαδή, επιτυγχάνεται η υποστήριξη της συμβατικής διδασκαλίας μέσα από τις νέες τεχνολογίες, όπως για πα-

ράδειγμα, οι βιντεοπαρουσιάσεις, η ψηφιοποίηση των αρχείων και η τοποθέτησή τους σε παροχέα του Ιδρύματος για την μετέπειτα μελέτη τους από τους καταρτιζόμενους και περιορίζεται σε αυτές. Όμως η λέξη «e-learning», δηλαδή η ηλεκτρονική μάθηση αποτελεί το μέσο και όχι μια μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για να γίνει προσπάθεια διαχωρισμού των μορφών επιμόρφωσης θα πρέπει να γίνει εξ αρχής μια εννοιολογική προσέγγιση σε συνώνυμους όρους «εκπαίδευση εξ αποστάσεως», «ηλεκτρονική μάθηση» και «διαδικτυακή εκπαίδευση». Αρχικά, η εκπαίδευση εξ αποστάσεως (distance education) ή τηλεεκπαίδευση, έχει πολλαπλούς τρόπους εφαρμογής και θεωρείται εκπαίδευση μέσω εκπαιδευτικού υλικού (π.χ. άρθρα, αλληλογραφία) με τον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο να μην δεσμεύονται μεταξύ τους ως προς τον χρόνο και τον χώρο. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συμβαδίζει με το μοντέλο πλήρους ηλεκτρονικής μάθησης του Siller (2007), που αποκαθιστά πλήρως την διά ζώσης διδασκαλία με την διαδικτυακή διδασκαλία και τους επιμορφούμενους να μπορούν να μελετήσουν χωρίς να υπάρχουν περιορισμοί τόσο ως προς τον χώρο αλλά και ως προς τον χρόνο. Στη συνέχεια, η ηλεκτρονική μάθηση διαφέρει από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως προς τα τεχνολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται, καθώς περιλαμβάνει και τεχνολογίες εκτός σύνδεσης δικτύου μέσω των CD-ROM, DVD, αλλά και τη χρήση του διαδικτύου μόνο για την αναζήτηση πληροφοριών. Τέλος, η αυθεντική διαδικτυακή εκπαίδευση αν και είναι όρος συνώνυμος, η διαφορά του έγκειται στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που αφορά την αποκλειστική χρήση του διαδικτύου για την επιμόρφωση και την επικοινωνία των επιμορφούμενων (Σοφός et al., 2015: 21-25).

Η μορφή που δεν συγχέεται με κάποια άλλη είναι αυτή της μικτής εκπαίδευσης κατά την οποία συνδυάζονται οι διά ζώσης και εξ αποστάσεως επιμορφώσεις. Μιας τέτοιας μορφής επιμόρφωση περιλαμβάνει συναντήσεις με φυσική παρουσία των καταρτιζόμενων και του εκπαιδευτή - που είναι πανεπιστημιακός καθηγητής ή κάποιος επόπτης που έχει οριστεί από τον επιστημονικά υπεύθυνο του επιμορφωτικού προγράμματος. Το υλικό που διατίθεται, βρίσκεται σε συγκεκριμένη βάση δεδομένων στην οποία έχουν πρόσβαση οι καταρτιζόμενοι ή αποστέλλεται τμηματικά σε αυτούς μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσής τους. Σε μια τέτοιας μορφής επιμόρφωση που αποκαλείται υβριδική εκπαίδευση, στην βιβλιογραφία συναντάται με τον όρο «blended learning» ή «mixed learning» (Σχήμα 1). Σε αυτού του τύπου την επιμόρφωση, η παραδοσιακή διά ζώσης με την εξ αποστάσεως (σύγχρονης – ασύγχρονης) εκπαίδευση, συνδυάζουν διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης και δραστηριότητες προσπαθώντας να καλύψουν τις ιδιαιτερότητες των καταρτιζόμενων (Staker & Horn, 2012).

Η σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελούν νέοι όροι που σχετίζονται με τις τεχνολογικές υλοποιήσεις έχοντας κύριες συνισταμένες τον χώρο, τα ηλεκτρονικά μέσα, τη μαθησιακή διδασκαλία αλλά κυρίως τον χρόνο (Μικρόπουλος, 2011: 42). Συγκεκριμένα, με την ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (asynchronous distance education), υποστηρίζεται η συνεργασία ανάμεσα στους επιμορφούμενους αλλά και μεταξύ εκπαιδευτή – επιμορφούμενο χωρίς να είναι απαραίτητη η ταυτόχρονη παρουσία τους στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Με αυτήν την μορφή, οι καταρτιζόμενοι παρακολουθούν με ευέλικτο τρόπο προσαρμοσμένο στις ατομικές τους ανάγκες και προτεραιότητες, το υλικό του προγράμματος που παρακολουθούν. Δηλαδή, μπορούν να διαχειρίζονται τα αρχεία τους και το διάβασμά τους οποιαδήποτε χρονική στιγμή επιθυμούν και να έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν με τους επόπτες – εκπαιδευτές μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή συγκεκριμένης ηλεκτρονικής πλατφόρμας που υπάρχει για τις ανάγκες του επιμορφωτικού προγράμματος. Η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (synchronous distance education) υποστηρίζει την εκπαίδευση που γίνεται σε πραγματικό χρόνο με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων. Δηλαδή, κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι επιμορφούμενοι και ο εκπαιδευτής βρίσκονται διαδικτυακά συνδεδεμένοι ταυτόχρονα. Είναι δυνατή τόσο η επικοινωνία μεταξύ επιμορφούμενων όσο και ανάμεσα σε επιμορφωτή και καταρτιζόμενο, ανταλλάσσοντας αρχεία, παρέχοντας έτσι δυνατότητες σχεδόν αντίστοιχες με αυτές που προσφέρονται στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (Hrastinski, 2008).



Εικόνα 1 Στοιχεία της μικτής μάθησης «blended learning βάσει των Wierpcke et al., 2008

Ο Keegan (2001) προσδίδει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δύο διαστάσεις, την εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά την οποία η εκπαίδευση γίνεται σε ομάδες, επιδιώκοντας την επικοινωνία επιμορφωτή και εκπαιδευόμενων μέσω των βιντεοδιασκέψεων. Η δεύτερη μέθοδος είναι εξ αποστάσεως εκπαίδευση με (ή χωρίς) τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού για ατομική χρήση, ευνοώντας την προσωπική διαχείριση του υλικού και την εξατομικευμένη μάθηση. Όπως ήδη αναφέρθηκε, το μοντέλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν είναι μοναδικό, καθώς τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν διαφορετική θεωρητική εκπαιδευτική προσέγγιση και τεχνολογική υποδομή για την εφαρμογή της. Ο Peters (2009), σε μια συνολική καταγραφή των μοντέλων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που εφαρμόζονται σε αρκετά εκπαιδευτικά ιδρύματα τα κατηγοριοποίησε ως εξής:

- *Μοντέλο προετοιμασίας εξετάσεων:* Βασική προϋπόθεση αυτού του μοντέλου είναι το πανεπιστήμιο να αποτελεί περισσότερο ως χώρος διεξαγωγής εξετάσεων παρά ως τόπος διδασκαλίας. Δηλαδή, τα πανεπιστήμια αυτά (π.χ. Πανεπιστήμιο

Λονδίνου, Πανεπιστήμιο Νέας Υόρκης), δίνουν τη δυνατότητα σε απομακρυσμένους και οικονομικά αδύναμους φοιτητές να εγγραφούν και ύστερα από την επιτυχή συμμετοχή τους στις εξετάσεις να τους χορηγείται το πτυχίο τους.

- *Μοντέλο εκπαιδευτικής αλληλογραφίας:* Η διδασκαλία σε αυτό το μοντέλο γίνεται μέσω αποστολής έντυπου εκπαιδευτικού υλικού μέσω ταχυδρομείου.
- *Μοντέλο πολλαπλών μέσων μαζικής ενημέρωσης:* Η χρήση του ραδιοφώνου και της τηλεόρασης σε συνδυασμό με το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό αποτελούν τα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτού του μοντέλου.
- *Μοντέλο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ομάδας:* Το συγκεκριμένο μοντέλο παρουσιάζει ομοιότητες με το προηγούμενο καθώς και σε αυτό αξιοποιούνται η τηλεόραση και το ραδιόφωνο. Οι διαλέξεις που μοιράζονται στους φοιτητές δεν απευθύνονται σε μεμονωμένα άτομα αλλά σε ομάδες οι οποίες τις παρακολουθούν και στις συναντήσεις αναλύουν τις θεωρίες τις οποίες διδάχθηκαν. Επομένως, δεν αποτελεί αμιγώς μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εφόσον πέραν των διαλέξεων που παρακολουθούν μέσω των τεχνολογικών μέσων, οι φοιτητές συναντώνται σε έναν καθορισμένο χώρο με τον διδάσκοντα.
- *Μοντέλο αυτόνομης μάθησης:* Από την ονοματοδοσία του μοντέλου αυτού, διαπιστώνονται και τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα. Η σχέση φοιτητή, καθηγητή και πανεπιστημίου καθορίζεται με μια σύμβαση στην οποία καθορίζονται οι αρμοδιότητες. Οι φοιτητές, δηλαδή, αυτόνομα και ανεξάρτητα καθορίζουν την μαθησιακή τους πορεία. Οι διδάσκοντες σε αυτό το μοντέλο έχουν τον ρόλο προσωπικού συμβούλου, που με τις τακτικές συναντήσεις που κάνουν με τους φοιτητές συζητούν και αναλύουν τους στόχους και τα σχέδιά τους. Ωστόσο, το μοντέλο αυτό δεν αποτελεί ένα «καθαρό» εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό μοντέλο, καθώς οι συναντήσεις των διδασκόντων και των επιμορφούμενων είναι συχνές.
- *Μοντέλο της διαδικτυακά βασισμένης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:* Στο συγκεκριμένο μοντέλο οι επιμορφούμενοι συμμετέχουν σε ασύγχρονα ή σύγχρονα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης. Η διδασκαλία από απόσταση γίνεται με πολυμεσικό τρόπο (π.χ. CD, μαγνητοφωνημένες τηλεδιδασκαλίες ή τηλεδιασκέψεις, σε εικονικά περιβάλλοντα) στα οποία οι καταρτιζόμενοι μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τον διδάσκοντα ή και με τους άλλους συνεπιμορφούμενους.
- *Μοντέλο της τεχνολογικά εκτεταμένης τάξης:* Η διδασκαλία στη συγκεκριμένη περίπτωση μεταδίδεται με τη βοήθεια ενός συστήματος τηλεδιάσκεψης και έτσι έ-

νας διδάσκον μπορεί να διδάξει την ίδια στιγμή σε πολλές αίθουσες. Η διάδραση μεταξύ των φοιτητών και καθηγητή είναι περιορισμένη έως και ανύπαρκτη και παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με μια διάλεξη σε ένα παραδοσιακό πανεπιστήμιο τόσο ως προς την αλληλεπίδραση φοιτητών-καθηγητή όσο και με το σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό που θα πρέπει να υπάρχει.

Αναμφισβήτητα, οι χώροι στους οποίους αξιοποιείται οποιαδήποτε μορφής εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι τα Πανεπιστήμια, ιδιαίτερα όταν αυτή σχετίζεται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι επιστημονικές και επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών μπορούν να καλυφθούν μέσα από την αξιοποίηση των εξ αποστάσεως προγραμμάτων επιμόρφωσης που προσφέρουν τα Α.Ε.Ι. Διότι, τα Πανεπιστήμια έχουν όλη την υλικοτεχνική δομή και το εξειδικευμένο προσωπικό για να παρέχει πολλά και διαφορετικά επιμορφωτικά προγράμματα, συμβατά με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μεγάλου αριθμού των εκπαιδευτικών (Παπαχρήστος, 2011: 42-46). Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί πως ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των εξ αποστάσεως επιμορφώσεων δεν γίνεται στη σφαίρα ατομικών προτιμήσεων και επιλογών αλλά βασίζεται σε κάποιες παιδαγωγικές θεωρίες. Οι αρχές για την ηλεκτρονική μάθηση ακολουθούν τις παιδαγωγικές αρχές που διέπουν την μάθηση γενικότερα – Συμπεριφορισμός (Behaviorism), Γνωστικισμός (Cognitivism), Εποικοδομητισμός (Constructivism), Κοννεκτιβισμός (Connectivism) (Palacios & Evans, 2013: 43). Βέβαια, υπάρχουν πολλές συζητήσεις για το αν τελικά η ηλεκτρονική μάθηση θα πρέπει πλέον να διέπεται από νέες παιδαγωγικές θεωρίες, γεγονός που καταλήγει σε προτάσεις προς μελλοντική διερεύνηση (Andrews, 2011: 104-121).

1.4 Χρηματοδότηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και διά βίου μάθησης

Στο πλαίσιο του νέου στρατηγικού θεματολογίου για την περίοδο 2019-2024, όπως καθορίστηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (Ιούνιο 2019) δίνεται έμφαση στην επένδυση για μια υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Ο στόχος προσανατολίζεται κυρίως στην ενίσχυση των ικανοτήτων, τη στρατηγική χρήση της χρηματοδότησης για την ψηφιοποίηση και την καινοτομία, τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών υποδομών, σε καινοτόμα και ασφαλή μαθησιακά περιβάλλοντα, σε βελτιωμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις καθώς και την ενίσχυση της πρόσβασης σε υπηρεσίες δια βίου επαγγελματικού προσανατολισμού αλλά και τη βελτίωση της ποιότητάς τους. Στο πλαίσιο ανάπτυξης του οράματος για έναν ευρωπαϊκό χώρο εκπαίδευσης έως

το 2025, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, λαμβάνοντας υπόψιν την αρχή της επικουρικότητας, θα προσπαθήσει να αναπτύξει νέα μέσα για την κατάρτιση και τη στήριξη των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών, των παιδαγωγών και των στελεχών της εκπαίδευσης, με μια υψηλής ποιότητας επιμόρφωση μέσα από μια διατομεακή συνεργασία των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων συντελώντας στην ανάπτυξη του πρώτου δικτύου ευρωπαϊκών πανεπιστημίων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019).

Ωστόσο, η χρηματοδότηση όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης πραγματοποιείται κατά κύριο λόγο από το κράτος μέσω του Τακτικού Προϋπολογισμού και του Προγράμματος Δημοσίων Επενδύσεων (Π.Δ.Ε.) και σε μικρότερο βαθμό από μη κρατικές πηγές και τα νοικοκυριά. Η εκπαίδευση και κατάρτιση των ενηλίκων, όμως, χρηματοδοτείται κατά βάσει από κοινοτικούς πόρους μέσα από τα διάφορα επιχειρησιακά προγράμματα. Οι κοινοτικοί πόροι – Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης (ΕΣΠΑ 2014-2020) για τη Διά Βίου Μάθηση και τη Μαθητεία με το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση & Διά Βίου Μάθηση (ΑΝΑΔ-ΕΔΒΜ) – χρηματοδοτούν την εκπαίδευση και οργανώνουν και υλοποιούν προγράμματα που χρηματοδοτούνται κατά 75%-80% από πόρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης και κατά 25%-20% από εθνικούς πόρους του ΠΔΕ. Παράλληλα, σε συνεργασία με τα άλλα Επιχειρησιακά Προγράμματα, στόχος αποτέλεσε η ισχυροποίηση της εκπαίδευσης, κατάρτισης και διά βίου μάθησης με την αγορά εργασίας.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για το 2021-2027, ανακοίνωσε ότι θα συνεχιστεί η υλοποίηση του προγράμματος Erasmus που βασίζεται στην αρχή της διά βίου μάθησης με απώτερο στόχο τη «διείσδυση» των Πανεπιστημίων στη διεθνή αγορά της εκπαίδευσης μέσα από τον σχεδιασμό καινοτόμων δράσεων και νέων προγραμμάτων επιμόρφωσης. Έτσι, το Erasmus+ στοχεύει να καλύψει την ανώτερη εκπαίδευση, την εκπαίδευση ενηλίκων, της νεολαίας και τον αθλητισμό. Το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης και το Ταμείο Συνοχής μέσω των υποδομών διά βίου μάθησης, εκπαίδευσης και κατάρτισης επιδιώκει μια πιο κοινωνική Ευρώπη με την εφαρμογή των αρχών του ευρωπαϊκού πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω η χρηματοδότηση της διά βίου μάθησης υλοποιείται κατά κύριο λόγο από τα Επιχειρησιακά Προγράμματα (ΕΠ) του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) τα οποία συγχρηματοδοτούνται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Ωστόσο, σε μια περίοδο οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής ρευστότητας τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη δεν μπορούν προχωρήσουν σε μια κρατική χρηματοδότηση για όλα τα προγράμματα διά βίου μάθησης καθώς οι κρατικές οικονομικές εκροές

είναι πολλές και ένας από τους κύριους στόχους είναι η μείωση των κρατικών εξόδων. Τα Πανεπιστήμια προσπαθώντας να ανταποκριθούν στις νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, στις προτάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των διεθνών οργανισμών αλλά και στο να εκπληρώνουν κάθε φορά την αποστολή τους οργανώνονται και λειτουργούν με κανόνες και πρακτικές (ν. 4653/2020). Επιπλέον, η άμεση ή έμμεση επιρροή της ευρωπαϊκής πολιτικής, οδήγησε στην ανάπτυξη δομών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διά βίου μάθηση, με την ίδρυση αρχικά του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και συγχρόνως την ίδρυση πανεπιστημιακών φορέων που υλοποιούν εξ αποστάσεως προγράμματα τα οποία επιβαρύνουν οικονομικά τους υποψήφιους εκπαιδευόμενους. Μια τέτοια εξέλιξη από τη μία, δέχθηκε κριτική με τον ισχυρισμό της εμπορευματοποίησης της γνώσης και την δημιουργία «επιχειρηματικών» Πανεπιστημίων (Παπαδιαμαντάκη, 2017: 279-280). Από την άλλη, τίθεται και το ερώτημα κατά πόσο είναι υπεύθυνο το κράτος και η Ευρωπαϊκή Ένωση να παρέχει δωρεάν εκπαίδευση σε ενήλικες που επιθυμούν να εμπλουτίσουν τις υπάρχουσες γνώσεις τους. Στην πραγματικότητα, λοιπόν, οι διαφορετικές πηγές χρηματοδότησης και ο πλουραλισμός των φορέων υλοποίησης των χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων, στοχεύουν στην κάλυψη των αναγκών της αγοράς εργασίας και συνοψίζονται στα Συγχρηματοδοτούμενα Προγράμματα, τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα, την Ενδοεπιχειρησιακή Κατάρτιση, μέσω των ΛΑΕΚ (Λογαριασμός για την Απασχόληση και την Επαγγελματική Κατάρτιση) και τέλος τα Αυτοχρηματοδοτούμενα Προγράμματα.

1.5 Απόψεις για την επιμόρφωση και τη διά βίου μάθηση των εκπαιδευτικών

Όπως αναφέρθηκε και στις προηγούμενες ενότητες η ταχύτατη εξέλιξη και αύξηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας οδήγησε σε σημαντικές αλλαγές στη ζωή του ανθρώπου τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και σε επαγγελματικό. Η εκπαίδευση γενικότερα, αναπόφευκτα επηρεασμένη από τις εξελίξεις τέθηκε αρκετές φορές στο επίκεντρο των συζητήσεων, εστιάζοντας ιδιαίτερα στο σημείο της επιμόρφωσης και δια βίου εκπαίδευσης. Παρότι η αρχική υποχρεωτική εκπαίδευση είναι σημαντική ωστόσο δεν μπορεί στις περισσότερες περιπτώσεις να καταστεί από μόνη της σημαντικό «εργαλείο» για την βελτίωση του ατόμου στον επαγγελματικό χώρο καθώς δεν θεωρείται επαρκής. Στην ίδια γραμμή βρίσκονται και οι βασικές σπουδές στις οποίες η ε-

πιπλέον επιμόρφωση αποτελεί εμπλουτισμός, βελτίωση, εμπάθυνση, ανανέωση ή και αντικατάσταση της υπάρχουσας γνώσης (Χατζηπαναγιώτου, 2001: 23-24).

Έτσι, ο διάλογος που έχει αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια ανάμεσα στα μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετίζεται τόσο με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης όσο και με την αντιμετώπιση των σύνθετων προβλημάτων της κάθε χώρας στον τομέα αυτό. Υπό αυτήν την προοπτική καταδεικνύεται μια προσπάθεια συνεχούς προσδιορισμού ενός επιτυχημένου προφίλ εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο ευρωπαίος εκπαιδευτικός βρίσκεται διαρκώς στο προσκήνιο των αλλαγών επιδιώκοντας και προσπαθώντας να εναρμονιστεί στις σύγχρονες συνθήκες, που απαιτούν ελιγμούς, για να αποφύγει τις «αγκυλώσεις» της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας του. Η ενδοσχολική επιμόρφωση χαρακτηρίστηκε σε αρκετές περιπτώσεις προβληματική καθώς σε αρκετές περιπτώσεις δεν υπήρχε οργάνωση, έχοντας έναν ασυντόνιστο και αποσπασματικό χαρακτήρα χωρίς ουσιαστική αποτελεσματικότητα (Χατζηπαναγιώτου, 2001:98) και έτσι η αυτενέργεια του εκπαιδευτικού τείνει να βρίσκει πρόσφορο έδαφος στον πανεπιστημιακό χώρο. Ενδεικτικά αναφέρεται η έρευνα της Παπαναούμ (2003) που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης η οποία ανέδειξε ότι η επιλογή ενός Α.Ε.Ι. ως φορέας παροχής της επιμόρφωσής τους, ήταν η καταλληλότερη. Όπως επίσης, στα ίδια επίπεδα προτίμησης παραμένει το Πανεπιστήμιο και σε ακόμη δύο έρευνες των Υφαντή και Βοζαίτη (2007) καθώς και Υφαντή και Καραντζή (2007).

Ήδη από το 1992 η λειτουργία των μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα αποτέλεσε ένα σημαντικό βήμα στον τομέα της εθνικής επιμορφωτικής πολιτικής. Σημαντική, επίσης, ήταν η ανάπτυξη των δομών εντός της πανεπιστημιακής κοινότητας οι οποίες παρείχαν και παρέχουν υπηρεσίες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μειώνοντας έτσι το κόστος και διευκολύνοντας τον κάθε ενδιαφερόμενο εκπαιδευτικό να συμμετέχει στην επιμορφωτική διαδικασία. Η συζήτηση που έχει αναπτυχθεί για τη σκοπιμότητα της παροχής δια βίου εκπαίδευσης από τα πανεπιστήμια και για την αλλοίωση του πανεπιστημιακού χαρακτήρα («επιχειρηματικό» πανεπιστήμιο) παραμένει ανοιχτή. Ωστόσο, η επιχειρηματολογία αυτή δεν εξαντλείται στην εμπορευματοποίηση που υπάρχει μεταξύ επιμορφούμενου - επιχειρήσεων και πανεπιστημίου αλλά επεκτείνεται και στη σύνδεση της εκπαίδευσης με την ανάπτυξη της καινοτομίας προωθώντας έναν από τους στόχους του πανεπιστημίου μέσω της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης (Altmann & Ebersberger, 2013: 2). Στην ουσία πρέπει τα πανεπιστήμια να συνδέσουν συμφέροντα δικά τους αναφορικά με τη διδασκαλία και τη παραγωγή της γνώσης με τα

συμφέροντα των πολιτικών, των ερευνητικών κοινοτήτων αλλά και των ομάδων των επιμορφούμενων που επιλέγουν τη διά βίου εκπαίδευση (Day, 2003: 409).

Για να μπορέσουν τα πανεπιστήμια να συνδέσουν, συνδυάσουν και εναρμονίσουν τα πολύπλευρα συμφέροντα σε ένα κοινό πλαίσιο επιδιωκόμενων στόχων θα πρέπει ίσως και οι ίδιοι ακαδημαϊκοί εκπαιδευτικοί, έχοντας εδραιώσει και υπερασπιστεί την ταυτότητα του «ειδήμονα», να προσαρμοστούν σε αυτές τις ανάγκες. Δηλαδή, το δίκτυο συνεργασίας πανεπιστημίου, κράτους και εκπαιδευτικών να προσπαθήσει να αναπτυχθεί με γνώμονα τη διαφορετικότητα, την ανάγκη ύπαρξης ενός εύρους ερευνητικών και αναπτυξιακών δυνατοτήτων, επιδιώκοντας να ακολουθήσει στόχους και επιθυμητά αποτελέσματα για το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος (Day, 2003: 373-374).

2^ο Κεφάλαιο: Επιμορφωτικά προγράμματα Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

2.1 Ιστορική ανασκόπηση επιμορφωτικών φορέων σε ελληνικά Πανεπιστήμια

Το 1981 αποτέλεσε για την Ελλάδα έτος ορόσημο λόγω της ένταξής της στην ευρωπαϊκή οικογένεια, επιτυγχάνοντας την οχύρωση των δημοκρατικών ελευθεριών της, την ενίσχυση της ανεξαρτησίας της, προσβλέποντας στην ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό της οικονομίας και κοινωνίας της, και στη συμβολή της στα δρώμενα της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Συνειρμικά, η δεκαετία του 1980 για την Ελλάδα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σαν μια «νέα εποχή» σε αρκετούς τομείς, εξαιρουμένου, όμως, του τομέα της παιδείας. Η «νέα εποχή» στην εκπαίδευση καθυστέρησε περίπου είκοσι (20) χρόνια, εξαιτίας επαναλαμβανόμενων αποτυχημένων πολιτικών προσπαθειών, όπως θα παρουσιαστούν στη συνέχεια.

Η απασχόληση, η οικονομική μεταρρύθμιση και η κοινωνική συνοχή, όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, για να μπορέσουν να ενισχυθούν, θα πρέπει τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης να επαναπροσδιοριστούν στα νέα δεδομένα και να εκσυγχρονιστούν (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2005:3). Στη βάση του νέου αυτού προσδιορισμού, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης χαρακτήρισε τους εκπαιδευτικούς, ως ουσιαστικούς συντελεστές για την επίτευξη της «κοινωνίας της γνώσης» και αναγνώρισε τον μεταβαλλόμενο ρόλο τους. Στο πλαίσιο παρόμοιων διαπιστώσεων, διατυπώθηκε η επιβεβλημένη ανάγκη βελτίωσης των τρόπων με τους οποίους οι βασικοί συντελεστές, που ήταν οι εκπαιδευτικοί, θα έπρεπε να προετοιμαστούν και να υποστηριχθούν. Έτσι, στις αρχές της δεκαετίας του 2000, τέθηκαν συγκεκριμένοι στόχοι προς αυτήν την κατεύθυνση λαμβάνοντας υπόψη, την μέχρι τότε περιορισμένη επένδυση στην εκπαίδευση και την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης, 2002: 16-17). Η συγκεκριμένη γενική προσέγγιση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως είναι λογικό, υπονοούσε μια κοινή πολιτική, η οποία, όμως, δεν θα έπρεπε να αγνοούσε τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της.

Δεδομένου ότι η Ελλάδα είχε ενταχθεί στις αναπτυσσόμενες χώρες και ως εκ τούτου όφειλε να προβάλλει μια εκπαιδευτική πολιτική ανταποκρινόμενη στο διακύβευμα της

Ευρώπης προς μια «κοινωνία της γνώσης», ωστόσο τα γεγονότα έδειξαν μια άλλη πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, επέλεξε μια μονοδιάστατη εκπαιδευτική πολιτική, που σχετιζόταν περισσότερο με τη χρηματοδότηση των Ελλήνων της διασποράς και λιγότερο με τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης εντός των συνόρων της (Στάμελος, Βασιλόπουλος, Καβασακάλης, 2015: 27-29). Η πολιτική αυτή δίνει την αίσθηση μιας πολιτικής απροθυμίας στη νομοθετική ρύθμιση εκπαιδευτικών ζητημάτων που αφορούσε στην επιμόρφωση και την κατάρτιση του ενεργού ανθρώπινου εκπαιδευτικού δυναμικού της.

Αν τοποθετήσουμε γραμμικά στον χρόνο την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, θα δούμε ότι η αδρή εφαρμογή της άρχισε τη δεκαετία του 1980 και μέχρι το 2000 υπήρχε ένα κοινό «μοτίβο» μιας ακολουθίας αποτυχημένων εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών προσπαθειών. Αν μπορούσε να γίνει ένας απολογισμός του χρονικού διαστήματος 1980 έως 2010, στο υπό συζήτηση θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, θα είχε τα ακόλουθα συμπεράσματα. Στο πρώτο μισό δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με την ίδρυση φορέων επιμόρφωσης και τη θέσπιση νόμων περί διά βίου μάθησης. Ενώ, στο δεύτερο μισό, πρώτον αναγνωρίστηκε η ανάγκη «χαρτογράφησης» των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών προωθώντας πολιτικές προς αυτήν την κατεύθυνση και δεύτερον προσφέρθηκαν πληθώρα επιμορφωτικών προγραμμάτων μέσω δημόσιων και ιδιωτικών φορέων, που ενισχύθηκαν και χρηματοδοτήθηκαν από τα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης.

Σε μια ευσύνοπτη ανασκόπηση, τη δεκαετία του 1980, συντελέστηκε η πρώτη σημαντική αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα. Με την ψήφιση των νόμων 1268/1982 (Α'87) και 1566/1985 (Α'167), τέθηκαν οι προϋποθέσεις για την ίδρυση Παιδαγωγικών Τμημάτων στα Α.Ε.Ι. και θεσμοθετήθηκαν η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Με την ψήφιση των νόμων αυτών, προβλήθηκε μια πρώτη εξέλιξη στον χώρο των Α.Ε.Ι. και έτσι παράλληλα ενισχύθηκε το αίτημα ανάληψης επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω των πανεπιστημιακών Τμημάτων (Καρράς & Οικονομίδης, 2015: 125).

Η επιμόρφωση, όμως, παρόλο που τοποθετήθηκε στο επίκεντρο της εθνικής πολιτικής, ως επιτακτική ανάγκη σύνδεσής της με την απασχόληση, εν τούτοις δεν πέτυχε τον στόχο της, περί ίδρυσης ενός μη-τυπικού φορέα επιμόρφωσης στο πλαίσιο ενός πανεπιστημιακού Ιδρύματος με τη δυνατότητα διεξαγωγής επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς. Η μοναδική προσπάθεια υλοποίησης προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ήταν εξω-πανεπιστημιακή, μέσω, κυρίως, των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.) και των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργ-

γών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.), οι οποίες αντικαταστάθηκαν από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) (ν. 1566/1985 Α'167). Η ίδρυση των φορέων αυτών, αν και έδωσε τη δυνατότητα επιμόρφωσης στο μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, ωστόσο, δεν ικανοποίησε τις προσδοκίες τους, εξαιτίας των συντηρητικών παιδαγωγικών μοντέλων, της ασυμβατότητας θεωρίας και πράξης, της υποστελέχωσης - υπολειτουργίας των προγραμμάτων, αλλά και της αδυναμίας χρήσης των νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς (Κασσωτάκης, 2002: 91).

Ως εκ τούτου, η δεκαετία του 1990 ξεκίνησε έχοντας στη βάση της ένα υπό διαμόρφωση επιμορφωτικό δίκτυο, αμφισβητούμενο από τους εκπαιδευτικούς ως προς την αποτελεσματικότητά του (Βεργίδης, 2012: 112-114) και έναν ακαδημαϊκό χώρο που επιχειρούσε να προσαρμοστεί σε προτάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη διά βίου μάθηση. Αναλυτικότερα, με τον ν. 2083/1992 (Α'159) «*Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης*» και την ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.) (παρ. 1 άρθρο 27), επιχειρήθηκε η διαμόρφωση νέων αντιλήψεων με την υιοθέτηση νέων προσεγγίσεων στον τρόπο διδασκαλίας και επιμόρφωσης. Αναφορικά στην περίπτωση του Ε.Α.Π., οι εκπαιδευτικοί της χώρας θα είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν ένα εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα, χωρίς να απαιτείται η μετακίνηση από την έδρα τους. Η λειτουργία του, όμως, καθυστέρησε καθώς στην πρώτη αυτή νομοθετική απόπειρα δεν προσδιορίστηκαν με σαφήνεια, το αυτοδιοίκητο του Πανεπιστημίου, η αποστολή, η φυσιογνωμία και ο ορισμός του, ως ένα εξ αποστάσεως Ίδρυμα. Το αποτέλεσμα ήταν, αρχικά, να διατυπωθούν προβληματισμοί στην εγχώρια ακαδημαϊκή κοινότητα, στο πλαίσιο του «*Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία*» (Λιοναράκης, 2001: 12), στη συνέχεια, να υπάρξουν αμφισβητήσεις ως προς την απόκτηση κύρους ενός συμβατικού Πανεπιστημίου και τέλος, να εκφραστούν φόβοι ότι μέσω της ίδρυσης του Ε.Α.Π., επιχειρείται η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Κωστοπούλου, 2013: 184-185).

Ανάλογο κλίμα επικράτησε και με την ψήφιση του νόμου 2009/1992 «*Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις*» (Α' 18) και συγκεκριμένα με το άρθρο 17, σύμφωνα με το οποίο ρυθμίστηκε σε νέα βάση η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Το νέο μοντέλο της υποχρεωτικής επιμόρφωσής τους μέσω των Π.Ε.Κ., στηριζόταν από καθηγητές Α.Ε.Ι., σχολικούς συμβούλους και εκπαιδευτικούς. Στο Π.Δ. 45/1999, προβλεπόταν ότι όλοι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υποχρεούνταν να παρακολουθήσουν πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης, τα οποία θα διεξάγονταν σε τρεις φάσεις στα Π.Ε.Κ. και θα διαρκούσαν συνολικά 100 ώρες. Η λειτουργία τους, όμως, ενίσχυσε τις αντιπαραθέσεις

μεταξύ των Παιδαγωγικών Τμημάτων και του Υπουργείου Παιδείας για το διπλό δίκτυο συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, το οποίο δεν είχε καμία λειτουργική σύνδεση μεταξύ τους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν ανάμεσα σε μια ατμόσφαιρα έντονης δυσαρέσκειας. Δυσαρέσκεια για την χάραξη της εθνικής πολιτικής σχετικά με την κάλυψη των επιμορφωτικών τους αναγκών, η μη δυνατότητα επιλογής των επιμορφωτικών προγραμμάτων από τους ενδιαφερόμενους, οι υποχρεωτικές μετακινήσεις τους προς τα κέντρα επιμόρφωσης και τέλος το μη επιδιωκόμενο αποτέλεσμα που μεγέθυνε την αρνητική στάση τους στην επιμορφωτική διαδικασία (Βεργίδης, 1995: 483-488).

Στη συνέχεια, με τον ν. 2327/1995 «*Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας Ρύθμιση θεμάτων Έρευνας Παιδείας και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών*» (Α'156), νέα στοιχεία «εισχωρούν» στον χώρο του Πανεπιστημίου. Μερικά από αυτά είναι: ο διαφορετικός τρόπος εισαγωγής των φοιτητών, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η διαφορετική διδακτική προσέγγιση, το σύστημα των διδασκτρων, η οργάνωση σπουδών με θεματικές ενότητες και τέλος η απόκτηση πιστοποιητικών επιμόρφωσης μέσα από τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.) (ν. 2327/1995). Στον ίδιο νόμο προβλεπόταν η ίδρυση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) που στόχευε στη μελέτη, την έρευνα, την παροχή πληροφοριών και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων σε θέματα που αφορούσαν την εκπαίδευση ενηλίκων και την οργάνωση συστημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα ήταν να δημιουργηθεί η αίσθηση ότι η διά βίου μάθηση αρχίζει να θεμελιώνεται, να οργανώνεται και να αποκτάει μια πιο σταθερή δομή. Ένα από τα Ιδρύματα που ανέλαβε σχετικές δράσεις με την εκπαίδευση ενηλίκων στη βάση του Ι.Δ.ΕΚ.Ε, ήταν το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (ΠΑ.ΜΑΚ) (Πανισίδου, 2013: 59). Επιπλέον, σχεδόν σε όλα τα Πανεπιστήμια ιδρύθηκαν Κ.Ε.Κ. ή Κέντρα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης (Κ.Σ.Ε.), όπως στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο το οποίο λειτουργούσε επιμορφωτικά προγράμματα από το 1992 σε αποφοίτους Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι. (Platsidou et al., 2003:195). Επιπρόσθετα, από το 1995 το Μαρσάλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Δ.Δ.Ε.) εντάχθηκε στα Πανεπιστήμια, για παράδειγμα στα Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων, Πατρών, Αιγαίου, Κρήτης και Θράκης με διαφορετικές χρονολογικές ενάρξεις (Καρράς & Οικονομίδης, 2015: 126), προσφέροντας νέες προοπτικές εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

Η προσαρμογή της εθνικής πολιτικής στην ατζέντα της ευρωπαϊκής πολιτικής, για τη δεκαετία του 1990 συνεχίστηκε με την ψήφιση του ν. 2525/97 «*Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*» (Α'188) και του ν. 2552/97 «*Ελληνικό ανοικτό Πανεπιστήμιο*

και άλλες διατάξεις» (Α'266), που επιχειρήθηκε μια ακόμη προσπάθεια νομοθέτησης της διά βίου μάθησης στον πανεπιστημιακό χώρο. Το Ε.Α.Π. παρόλο που έγινε αποδεκτό από την κοινωνία, δεν επηρέασε τα ελληνικά Πανεπιστήμια, τα οποία διατήρησαν τον παραδοσιακό τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους. Βέβαια, δημιούργησε «πρόσφορο έδαφος» για την ίδρυση νέων δομών εντός των πανεπιστημιακών «συνόρων», όπως, για παράδειγμα, τα Προγράμματα Σπουδών Επιλογής (Π.Σ.Ε.) (ν.2525/97).

Στον ακαδημαϊκό χώρο, το νομικό καθεστώς των Π.Σ.Ε. αναμορφώθηκε, με τον ν. 2752/1999 «*Αναμόρφωση του νομικού καθεστώτος των Προγραμμάτων Σπουδών Επιλογής στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι.*» (Α' 248), στον οποίο ρυθμίστηκαν θέματα που σχετιζόνταν κυρίως με τη λειτουργία τους. Τα παρεχόμενα επιμορφωτικά προγράμματα για να μπορέσουν να έχουν μια αξιοπιστία και μια συμβατότητα αντιστοίχισης εκπαίδευσης και πιστοποίησης θα έπρεπε να αξιολογούνται από κάποιον κεντρικό κρατικό φορέα. Έτσι, το 2002 ιδρύθηκε ο Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) (ν. 2986/2002 Α'24), δίνοντας την εντύπωση ενός υποσχόμενου Οργανισμού στην οργάνωση, τον συντονισμό και την αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ωστόσο, όλες οι προσδοκίες «ναυάγησαν» εξαιτίας της υποστελέχωσης και της επικάλυψης των αρμοδιοτήτων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, οδηγώντας τον Οργανισμό σε εγκατάλειψη από το πρώτο έτος λειτουργίας του (Καρράς & Οικονομίδης, 2015: 133).

Αντίστοιχη κατάληξη είχε και η ίδρυση και λειτουργία των Ινστιτούτων Διά Βίου Εκπαίδευσης (Ι.Δ.Β.Ε.) στα Α.Ε.Ι. της χώρας (ν.3369/05). Στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II του μέτρου 2.5 «*Διά Βίου Εκπαίδευση*» τα Ι.Δ.Β.Ε. θα μπορούσαν να έχουν οικονομική αυτοτέλεια και να υλοποιούν αυτοχρηματοδοτούμενα επιμορφωτικά προγράμματα. Τα Ινστιτούτα παρόλο που προσπάθησαν να εναρμονιστούν με τη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική στα Α.Ε.Ι. είχαν βραχύβια διάρκεια. Ως εκ τούτου, ακόμη μια εκπαιδευτική νομοθέτηση «έπεσε στο κενό», καθώς τα Ινστιτούτα δεν λειτούργησαν ποτέ σε Α.Ε.Ι. παρά μόνο σε κάποια Τ.Ε.Ι. της χώρας (Θεσσαλονίκης, Λάρισας, Δυτικής Μακεδονίας και το Ηπείρου).

Όπως διαπιστώνεται από τα παραπάνω, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν είχε ακόμη εδραιωθεί στους πανεπιστημιακούς χώρους, έστω και με τη μορφή βραχύβιων εκπαιδευτικών - επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η ανανέωση και η συμπλήρωση των γνώσεων των εκπαιδευτικών στις μονάδες των Πανεπιστημίων υλοποιούνταν κυρίως μέσω των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών σε αυτά.

Νέες προσδοκίες, όμως, για την ανάπτυξη της διά βίου μάθησης στην Ελλάδα στο πλαίσιο της αναβάθμισης των υπαρχουσών εκπαιδευτικών δομών εκπαίδευσης ενηλίκων,

εμφανίστηκαν με την ψήφιση του ν. 3879/2010 «*Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και Λοιπές διατάξεις*» (Α'163). Στα Πανεπιστήμια δημιουργήθηκαν δομές Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.), οδηγώντας στην ποσοτική επέκταση των επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα προσφέρονταν στους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων. Η αξιολόγηση των επιμορφωτικών αυτών προγραμμάτων θα γίνονταν από το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.) και έτσι για πρώτη φορά ένας φορέας που άνηκε στο Πανεπιστήμιο θα εποπτεύονταν και θα πιστοποιούνταν από έναν εξωτερικό (Καραλής, 2002: 102).

Η αποστολή των Α.Ε.Ι. συμπληρώθηκε και με ακόμη έναν νόμο τον 4009/2011 (Α'195) που σύμφωνα με την παρ. 1β του άρθρου 4 τα Α.Ε.Ι. θα είχαν ως αποστολή: «*να προσφέρουν ανώτατη εκπαίδευση και να συμβάλουν στη δια βίου μάθηση με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, περιλαμβανομένης και της διδασκαλίας από απόσταση, με βάση την επιστημονική και τεχνολογική έρευνα στο ανώτερο επίπεδο ποιότητας κατά τα διεθνώς αναγνωρισμένα κριτήρια*» και την παρ. 1δ): «*να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και των επαγγελματικών πεδίων, καθώς και στις αναπτυξιακές ανάγκες της χώρας, και να προωθούν τη διάχυση της γνώσης, την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και την καινοτομία, με προσήλωση στις αρχές της επιστημονικής δεοντολογίας, της βιώσιμης ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής*».

Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι από τη νέα χιλιετία, τα Πανεπιστήμια προσπαθούν να προσαρμοστούν στην προοπτική των εκάστοτε πολιτικών εκπαιδευτικών επιταγών, όπως είναι η σύνδεση των Πανεπιστημίων με την σύγχρονη αγορά εργασίας, την ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου και επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, συμβαδίζοντας, όσο αυτό είναι εφικτό, με τα προτάγματα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στον χώρο της διά βίου μάθησης. Τα Κ.Ε.Κ ιδρύονται και απλώνονται στον ακαδημαϊκό ιδρυματικό χάρτη της Ελλάδας. Για παράδειγμα, στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, το Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, το Πανεπιστήμιο Πατρών, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, προσφέρθηκαν στους εκπαιδευτικούς της χώρας, δυνατότητες επιλογής αυτοχρηματοδοτούμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Εκτός της ευελιξίας που προσέφερε αυτή η μορφή εκπαίδευσης, επιπλέον έδινε την επιλογή ενός επιμορφωτικού προγράμματος που άπτονταν στο επιστημονικό γνωστικό πεδίο τους και καθόριζαν κατά ένα μεγάλο ποσοστό τη διαχείριση του χρόνου της επιμορφωτικής διαδικασίας με βάση τις δικές τους υποχρεώσεις.

Τα τελευταία χρόνια, τα περισσότερα ελληνικά Πανεπιστήμια έχουν ιδρύσει τα Κέντρα Επιμόρφωσης & Διά Βίου Μάθησης (Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.), φορείς μη-τυπικής εκπαίδευσης. Σε αυτά υλοποιούν προγράμματα ασύγχρονης και σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης δια ζώσης και μεικτού τύπου εκπαίδευσης, παρέχοντας διαφορετικού τύπου πιστοποιητικών επιμόρφωσης ανάλογα με τις προϋποθέσεις που καθορίζονται στον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας της κάθε Δομής. Επιπλέον, κάποιες δομές των Ιδρυμάτων της χώρας έχοντας υπογράψει Μνημόνια Συνεργασίας με ιδιωτικά Κ.Ε.Κ. επιχειρούν να προωθήσουν μια πιο εξωστρεφή και εμπορική πορεία. Ωστόσο, το γεγονός ότι ένα ιδιωτικό Κ.Ε.Κ. καθορίζει το εκπαιδευτικό υλικό και την επιμορφωτική πορεία των προγραμμάτων του πανεπιστημιακής δομής με την οποία συνεργάζεται, ίσως να σχολιαστεί ποικιλοτρόπως, αν λάβει κανείς υπόψη του, ότι στο παρελθόν προγράμματα που διεξήχθησαν από ιδιωτικούς οργανισμούς δεν θεωρήθηκαν αξιόπιστα και οι συμμετέχοντες δήλωσαν έλλειψη καταξίωσης και κοινωνικής αναγνώρισης των σπουδών τους (Κακανά και συν., 2001: 566).

Επιτελικά, θα μπορούσαμε να διαπιστώσουμε ότι οι προσπάθειες των ελληνικών κυβερνήσεων να καταστήσουν ένα ή περισσότερα σταθερά δίκτυα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, και να χαράξουν μια ενιαία εθνική εκπαιδευτική πολιτική, δεδομένου της ανομοιογένειας των εκπαιδευτικών της χώρας, δεν ήταν εύκολη διαδικασία. Το αποτέλεσμα όλων σχεδόν των κυβερνητικών προσπαθειών ήταν ως επί το πλείστον απογοητευτικό, και η όλη διαδικασία στο σύνολό της θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σαν «αδύνατη αποστολή».

2.2 Επιμορφωτικά προγράμματα Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Η υλοποίηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης από έναν φορέα που δεν ανήκει στο τυπικό σύστημα εκπαίδευσης, ήταν ένα ζήτημα το οποίο είχε αρχίσει να απασχολεί την Ευρωπαϊκή Ένωση από τις αρχές του 2000. Η έκδοση «European guidelines for validating non-formal and informal learning» το 2009, η οποία αναθεωρήθηκε το 2015, δείχνει τον προσανατολισμό της Ε.Ε. προς μια πιο συστηματική προσέγγιση της μάθησης εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος (Cedefop, 2009). Επιπλέον, αναφορικά με τις θέσεις εργασίας στην Ευρώπη, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2017, ανακοίνωσε ότι μέχρι το 2025 οι μισές από αυτές θα απαιτούν προσόντα υψηλού επιπέδου. Σημειώνει, επίσης πως στην περίπτωση που τα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι αναποτελεσματικά σε τομείς έρευνας, καινοτομίας και εκπαίδευσης, τότε η Ευρώπη θα οδηγούνταν σε

αδυναμία ανταπόκρισης στις αυξανόμενες προκλήσεις της κοινωνίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017: 2).

Στο πλαίσιο των εθνικών νομοθετικών ρυθμίσεων που αφορούσαν, μεταξύ άλλων, στην ίδρυση ενός φορέα μη – τυπικής εκπαίδευσης, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Π.Θ.) ως ένα νεοσύστατο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, αποτέλεσε ενεργό συντελεστή εφαρμογής. Το 2011 ίδρυσε το Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.) ως αυτοτελή και αποκεντρωμένη δομή του Ιδρύματος πιστοποιημένο από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) με την αριθμ. 5859-10 (Βεβαίωση 3056/08.06.2011) (Β' 433/2011). Το Κ.Ε.Κ. προσπαθώντας να υιοθετήσει τις «τάσεις» της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την κατάρτιση, αναλογιζόμενο τις αυξημένες ανάγκες εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών και προκειμένου να τους εφοδιάσει με τα απαραίτητα εκπαιδευτικά «εργαλεία», έγινε η βάση και ο χώρος δράσης από όπου θα προέκυπταν νηπιαγωγοί, δάσκαλοι και καθηγητές που θα κατείχαν την πυξίδα της σχολικής τάξης. Έτσι, όταν είχαν γίνει οι απαραίτητες «ζυμώσεις» και οι εθνικές πολιτικές διόρθωναν λάθη του παρελθόντος, ο χώρος της διά βίου μάθησης άρχισε να παίρνει μια πιο συμπαγής μορφή και να απομακρύνεται από την εικόνα της «κινούμενης άμμου».

Η ίδρυσή του έδωσε εναλλακτικές εκπαιδευτικές διαδρομές στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιδίωκαν την επικαιροποίηση, την ποιοτική αναβάθμιση και την αναγνωρισμένη πιστοποίηση των γνώσεών τους. Γενικότερα, στο χρονικό διάστημα 2011-2017, το αντικείμενο δράσης του φορέα ήταν η οργάνωση, ο συντονισμός, η εκτέλεση, η διαχείριση, η παροχή συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης, καθώς και συναφών προς αυτήν δραστηριοτήτων. Κύριοι σκοποί του ήταν, η κατάρτιση μέσω θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, καθώς και η διαμόρφωση πρακτικής εξάσκηση των επιστημών στους αντίστοιχους επιστημονικούς τομείς (Β' 433/2011).

Οι δράσεις του, ήταν προσανατολισμένες στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών και την αναβάθμιση των προσόντων συμπεριλαμβανομένων και των παρακάτω ομάδων στόχου, ανταποκρινόμενο στο στρατηγικό πλαίσιο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», ως ακολούθως:

- Μακροχρόνια άνεργοι - νέοι (ανώτερης - ανώτατης και μέσης εκπαίδευσης).
- Μακροχρόνια άνεργες γυναίκες.
- Άτομα που κινδυνεύουν από Κοινωνικό Αποκλεισμό (άτομα με ειδικές ανάγκες, άτομα που διαμένουν σε απομακρυσμένες ορεινές περιοχές, παλιννοστούντες - μετανάστες - πρόσφυγες, αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών).

- Εργαζόμενοι σε επιχειρήσεις του ιδιωτικού φορέα, επιχειρηματίες και αυτοαπασχολούμενοι.

Σύμφωνα με τον εσωτερικό κανονισμό του, τα επιστημονικά πεδία στα οποία παρείχε υπηρεσίες επαγγελματικής κατάρτισης ήταν τα εξής:

- Επαγγέλματα Περιβάλλοντος.
- Επαγγέλματα Υγείας – Πρόνοιας.
- Επαγγέλματα Πολιτισμού και Αθλητισμού, ΜΜΕ και επικοινωνιών.
- Παιδαγωγικά Επαγγέλματα.
- Επαγγέλματα Οικονομίας και Διοίκησης.
- Επαγγέλματα Πληροφορικής.
- Επαγγέλματα Τουριστικά και Παροχής Υπηρεσιών.
- Αγροτικά Επαγγέλματα.
- Επαγγέλματα Τεχνικά και Μεταφορών.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.1 (βλ. Παράρτημα Α), το Κ.Ε.Κ. λειτούργησε μια χρονιά και το 2012 μετονομάστηκε σε Κέντρο Δια Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.2) βάσει του ν. 4093/2012 (Α΄222) και μέχρι και το 2015 υλοποίησε συνολικά 52 επιμορφωτικά προγράμματα. Σε κάθε χρονιά τα μισά τουλάχιστον προγράμματα απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς αυτά είχαν τη μεγαλύτερη ζήτηση. Αναλυτικότερα, το 2011 από τα έξι (6) εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν, τα τέσσερα (4) απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς, προσφέροντάς τους δυο θεματικά πεδία, το ένα ήταν «Διαπολιτισμικότητα – Ειδική Αγωγή» και το άλλο ήταν η «Ψυχοπαιδαγωγική – Ειδική Αγωγή». Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε μαθησιακά περιβάλλοντα της διαπολιτισμικότητας, ήταν επιβεβλημένη, διότι, η είσοδος της ετερότητας στη σχολική τάξη, ως αποτέλεσμα κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών αλλαγών, οδήγησε σε δονήσεις. Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να έχουν μια επιτυχημένη διαπολιτισμική αγωγή προϋποθέτει να είναι διαπολιτισμικά εκπαιδευμένοι και επιμορφωμένοι (Πανταζής και συν., 2011: 86). Ο παιδαγωγός πρέπει να διαχειριστεί διαφορετικούς πολιτισμούς, συνήθειες, διαλέκτους, συμπεριφορές και ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση που ενσωματώνει διαφορετικές κουλτουραστικές εκδοχές (Β΄303/2003). Έτσι, όταν η διαχείριση της σχολικής ετερότητας αποτέλεσε μια ιδιαιτέρως απαιτητική πρόκληση για τον νηπιαγωγό, τον δάσκαλο ή τον καθηγητή, η επιμόρφωσή του ήταν μια δυναμική και απαιτητική διαδικασία στο πεδίο της παραγωγής της γνώσης. Μέσα από κάποια στοιχεία όπως είναι η γνώση, οι αξίες, η ενσυναίσθηση και η επικοινωνιακή ικανότητα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οικοδομή-

σουν την διαπολιτισμική ικανότητα (Γκόβαρης, 2019: 7). Έτσι, προσφέρθηκαν δύο (2) προγράμματα, τα οποία διατηρούνται μέχρι σήμερα και είναι: α) Διγλωσσία και Ειδική Αγωγή, β) Αρχές και μέθοδοι Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας.

Το άλλο πεδίο ήταν η «Ψυχοπαιδαγωγική-Ειδική Αγωγή» με δύο προγράμματα: α) Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα στη γλώσσα: Παθολογία, Διδακτική παρέμβαση και αποκατάσταση, β) Αναπτυξιακές Διαταραχές Παιδιών και Εφήβων. Οι εκπαιδευτικοί των δύο πρώτων βαθμίδων γενικής κατηγορίας βρίσκονται συνεχώς αντιμέτωποι με τις ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, καθιστώντας το έργο τους και πάλι αρκετά περίπλοκο. Η ανυπαρξία απαραίτητων γνώσεων διαχείρισης της συμπεριφορικής διάστασης των μαθητών έχει αμφίπλευρα αρνητικά αποτελέσματα, κάνοντας την επιμόρφωσή τους αναγκαία.

Το 2012, από τα εννέα (9) επιμορφωτικά προγράμματα τα έξι (6) απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς με το θεματικό πεδίο της «Ψυχοπαιδαγωγικής – Ειδικής Αγωγής» να εμπλουτίζεται με δυο ακόμη προγράμματα: α) Διδακτικής της Γλώσσας και των Μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή, β) Εξειδίκευση στις αναπτυξιακές διαταραχές παιδιών και εφήβων (συμπτωματολογία-αξιολόγηση-παρέμβαση). Το 2013 προσφέρθηκαν συνολικά 10 προγράμματα εκ των οποίων τα μισά απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς. Ένα νέο επιμορφωτικό πρόγραμμα το «Ειδική Αγωγή & Ψυχολογία» παίρνει τη σκυτάλη των δύο άλλων «Αναπτυξιακές διαταραχές παιδιών και εφήβων (συμπτωματολογία-αξιολόγηση-παρέμβαση) κατάρτιση στην ειδική αγωγή και την ψυχολογία» και το «Εξειδίκευση στις αναπτυξιακές διαταραχές παιδιών και εφήβων (συμπτωματολογία-αξιολόγηση-παρέμβαση)».

Το 2014 καθώς η ζήτηση είχε αυξηθεί οδήγησε και στην αύξηση της προσφοράς και έτσι από τα δεκατέσσερα (14) προγράμματα, τα εννέα (9) απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς. Τη χρονιά αυτή εισάγεται νέο θεματικό πεδίο «Συμπεριφορά-Δικαιώματα» με τα εξής προγράμματα: α) 1st Greek Australian Summer Antibullying School β) Ενδοσχολική Βία και Εκφοβισμός γ) Εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Τα Δικαιώματα Παιδιών, Γυναικών, Προσφύγων, ΑΜΕΑ: Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις. Η εισαγωγή νέων θεματικών ήταν μια ανάγκη η οποία δεν είχε εμφανιστεί τότε, αλλά υπήρχε για αρκετά χρόνια. Η ευαισθητοποίηση του Υπουργείου Παιδείας με την παρουσίαση της έρευνας του «Παρατηρητηρίου για την Πρόληψη της Ενδοσχολικής Βίας και του Εκφοβισμού», που διεξήχθη εκείνη τη χρονιά κατέδειξε το μέγιστο πρόβλημα της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών. Το πρόβλημα της ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού

πύκνωσε προκαλώντας πολλά προβλήματα τόσο στην ψυχολογία των παιδιών όσο και τις σχολικές τους επιδόσεις, δημιουργώντας νέες ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για μια πιο άμεση και δραστική επίλυση των προβλημάτων που δημιουργούσε (Ανακτήθηκε από: <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy-files/bia.pdf>).

Το 2015 από τα δεκατρία (13) προσφερόμενα προγράμματα, τα οκτώ (8) απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς, διατηρώντας ένα μεγάλο ποσοστό των προγραμμάτων των προηγούμενων ετών και με την Ειδική Αγωγή να βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Στην τετραετή λειτουργία του φορέα, αρχικά ως Κ.Ε.Κ. και στη συνέχεια ως Κ.Δ.Β.Μ. επιμορφώθηκαν περίπου 1.520 εκπαιδευτικοί με το 80% να επιλέγει το θεματικό πεδίο της «Ψυχοπαιδαγωγικής-Ειδικής Αγωγής». Δυστυχώς, τα στοιχεία αυτών επιμορφούμενων αναφορικά με το φύλλο, την ηλικιακή ομάδα, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, όπως επίσης και η αξιολόγηση των προγραμμάτων, διατηρούνταν για κάποια σε φυσικό αρχείο, το οποίο πλέον δεν υπάρχει στο σύνολό του και δεν γίνεται να διεξαχθεί ολοκληρωμένη μελέτη με ασφαλή συμπεράσματα.

Το 2016, ιδρύθηκε στο Π.Θ. η Σχολή Διά Βίου Μάθησης (Σ.Δ.Β.Μ.) σύμφωνα με απόφαση της Συγκλήτου (συνεδρίαση 173^{ης}/16-9-2016) (Β'4102/2016). Τα προγράμματα που υλοποιούνταν μέσω του Κ.Δ.Β.Μ. του Π.Θ. συνέχισαν μέχρι τη λήξη του κύκλου τους. Με την ολοκλήρωση των κύκλων από το Κ.Δ.Β.Μ. η λειτουργία του, οι αρμοδιότητες και υποχρεώσεις του μεταφέρθηκαν στη Σ.Δ.Β.Μ., σύμφωνα με την αρ. πρωτ. 17792/16/ΓΠ απόφαση της Συγκλήτου του Π.Θ. Σκοπός της Σ.Δ.Β.Μ. σύμφωνα με το Φ.Ε.Κ. ίδρυσης, ήταν:

- Η αξιοποίηση του επιστημονικού δυναμικού και των υποδομών του Π.Θ. σε προγράμματα που απευθύνονταν στην ελληνική και διεθνή κοινότητα και ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των πολιτών για κατάρτιση, επιμόρφωση και εξειδίκευση.
- Η ενίσχυση των δεσμών του Π.Θ. με την τοπική κοινωνία και η εξασφάλιση της δυνατότητας να έχει υψηλού επιπέδου επιμόρφωση, κατάρτιση και εξειδίκευση.
- Το άνοιγμα του Π.Θ. στη διεθνή αγορά της εκπαίδευσης με τη διοργάνωση προγραμμάτων που απευθύνονται στο διεθνή χώρο.
- Η συμβολή του Π.Θ. στο γενικότερο εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαίδευση (Β'4102/2016).

Το 2016 όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 2.2 (βλ. Παράρτημα Α), παρουσιάζεται μείωση των προσφερόμενων προς τους εκπαιδευτικούς προγραμμάτων επιμόρφωσης και αύξηση προγραμμάτων που απευθύνονται σε Επαγγέλματα Υγείας – Πρόνοιας και Πλη-

ροφορικής. Από τα είκοσι (20) επιμορφωτικά προγράμματα, τα οκτώ (8) απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το επόμενο έτος (2017) ο διπλασιασμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων φανερώνει το ενδιαφέρον από την πλευρά των Επιστημονικών Υπευθύνων, μελών Δ.Ε.Π. του Π.Θ. για την υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τα προσφερόμενα προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς ανήλθαν πάλι στα προηγούμενα επίπεδα, με το ποσοστό να ανέρχεται πάνω από το 50%. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή από το 2012 είχε ανακοινώσει μια νέα «δέσμη ικανοτήτων» για τους εκπαιδευτικούς που σχετίζεται με την μηχανική, την τεχνολογία και τα μαθηματικά (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012: 5). Έτσι, για πρώτη φορά το 2017 προσφέρθηκαν εκπαιδευτικά προγράμματα ρομποτικής-STEM, διαμορφώνοντας ένα νέο πλαίσιο ικανοτήτων, βοηθώντας στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή τους, όμως, κατά την πρώτη περίοδο υλοποίησής τους δεν ήταν ικανοποιητική, καθώς το ενδιαφέρον τους συνέχιζε να είναι αυξημένο προς τα προγράμματα του θεματικού πεδίου της «Ψυχοπαιδαγωγικής – Ειδικής Αγωγής».

Όλες οι πληροφορίες της ενότητας αυτής αποτελούν προκαταρκτική βάση για να φανεί η προσπάθεια του Π.Θ. να ακολουθήσει το εκάστοτε εθνικό πολιτικό πρόγραμμα για τη διά βίου μάθηση. Η ποικιλομορφία των προτεινόμενων προγραμμάτων αναπτύχθηκε προοδευτικά. Η εξέλιξη αυτή ήταν αποτέλεσμα μιας διαδικασίας συνεχούς αναζήτησης των αναγκών των εκπαιδευτικών και της αξιολόγησης των προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς που τα παρακολούθησαν. Στη διετή λειτουργία της η Σ.Δ.Β.Μ. επιμόρφωσε και πιστοποίησε περίπου 1.600 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αριθμός διπλάσιος σε σύγκριση με την προηγούμενη τετραετία. Ο διπλασιασμός των προγραμμάτων και των επιμορφούμενων ίσως αντικατοπτρίζει την ευρύτητα των αναγκών και των προβλημάτων των εκπαιδευτικών, αλλά και τη δημιουργία μιας άλλης κουλτούρας, αυτής της δια βίου μάθησης. Σε αυτό το σημείο πρέπει να υπογραμμιστεί, ότι τα προβλήματα των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας ήταν και είναι πολλά, οι προκλήσεις συνεχώς αλλάζουν με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να απαντούν με συνεχείς επιμορφώσεις και εξειδικεύσεις, έτσι ώστε να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά στο χώρο εργασίας τους. Επωμιζόμενοι το κόστος της επιμόρφωσης, «θυσιάζουν» ένα σημαντικό ποσό του οικογενειακού τους προϋπολογισμού, αφενός για την βελτίωση της αρχικής τους εκπαίδευσης και αφετέρου για την εξειδίκευση και απόκτηση περισσότερων πιστοποιήσεων βελτιώνοντας έτσι το επαγγελματικό τους προφίλ.

Ο φορέας διά βίου μάθησης του Π.Θ. διαθέτοντας πλέον την εμπειρία των προηγούμενων ετών, συνέχισε δυναμικά, πολλαπλασίασε τα εκπαιδευτικά προγράμματα, βελ-

τίωσε την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (επικαιροποίηση εκπαιδευτικού υλικού-τεχνικής υποστήριξης) στοχεύοντας στην εδραίωσή του στον χώρο της διά βίου μάθησης με όσο το δυνατόν άριστα αποτελέσματα. Το Κέντρο Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) του Π.Θ. το 2018 παίρνει την «σκυτάλη» και μια νέα πορεία διαγράφεται στον χώρο της διά βίου μάθησης, όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα.

2.3 Το Κέντρο Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης του Π.Θ.

Το Κέντρο Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. ιδρύθηκε το 2018 (Β' 1775/2018), βάσει των διατάξεων του ν. 4485/2017 (Α' 114) και αποτελεί μονάδα που εξασφαλίζει το συντονισμό και τη διεπιστημονική συνεργασία στην ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης, συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, εκπαίδευσης ενηλίκων και γενικότερα όλων των εν γένει προγραμμάτων σπουδών Διά Βίου Μάθησης, τα οποία οδηγούν στην απονομή αντιστοίχων πιστοποιητικών μη τυπικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.

Σύμφωνα με το ΦΕΚ ίδρυσης, βασικός στόχος του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. είναι *«να αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι της ολοκληρωμένης εξυπηρέτησης τόσο των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας (φοιτητές, απόφοιτοι, ερευνητές, μέλη ΔΕΠ) όσο και του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος τόσο σε περιφερειακό, εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Σκοπός του είναι η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιμόρφωσης και συνεχιζόμενης κατάρτισης στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης. Η διευκόλυνση της πρόσβασης και η μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαίδευση αποτελεί υψηλή προτεραιότητα»*. Για να μην χαρακτηριστούν, όπως αναφέρει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017) *«απρόσιτοι πύργοι, αλλά κοινωνικού χαρακτήρα μαθησιακές κοινότητες»* το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. απευθύνεται σε απόφοιτους όλων των βαθμίδων και σε όλες σχεδόν τις κοινωνικοοικονομικές ομάδες μέσω της παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων προς όφελος της προσωπικής ανάπτυξης και της ενίσχυσης των δυνατοτήτων πλήρους και ποιοτικής απασχόλησης.

Σύμφωνα με τον κανονισμό λειτουργίας του, *«τα Όργανα Διοίκησης του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. είναι ο Πρόεδρος και το Συμβούλιο του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. Το Συμβούλιο του Κέντρου αποτελείται από τον Πρόεδρο του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ., έναν (1) εκπρόσωπο κάθε Σχολής του Ιδρύματος (Μέλος Δ.Ε.Π. της Σχολής ή μέλος του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) ή μέλος του Εργαστηριακού Διδακτικού Προσωπικού (Ε.ΔΙ.Π.) με ελάχιστο την κατοχή διδακτορικού τίτλου σπουδών και τον Διευθυντή Επιμόρφωσης και Δια*

Βίου Μάθησης. Οι αρμοδιότητες του Συμβουλίου του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. είναι η διαμόρφωση και η εισήγηση της πολιτικής του για την ανάπτυξη των έργων και των προγραμμάτων επιμόρφωσης, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, κατάρτισης και εν γένει δια βίου μάθησης, στο πλαίσιο των αποφάσεων της Συγκλήτου. Επίσης, εποπτεύει τη λειτουργία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιμόρφωσης, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, κατάρτισης και εν γένει δια βίου μάθησης και εισηγείται προς το Πρυτανικό Συμβούλιο τα προς έγκριση έργα και εκπαιδευτικά προγράμματα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ., τα οποία μετά την έγκριση τους κοινοποιούνται στο Υπουργείο Παιδείας».

Το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. από την ίδρυσή του μέχρι και σήμερα επιδιώκει να αποτελέσει έναν εκπαιδευτικό οργανισμό ο οποίος οφείλει να ενισχύεται και να βελτιώνεται συνεχώς και να επιδιώκει ένα προφίλ εξωστρέφειας για να μπορέσει να επιτύχει επιμέρους στόχους οι οποίοι είναι:

- Να οργανώνει προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης στοχεύοντας στις ανάγκες της κοινωνίας, της οικονομίας και της εκπαίδευσης.
- Να έχει τη δυνατότητα οργάνωσης όλων των μεθόδων εκπαίδευσης (δια ζώσης, ασύγχρονη, σύγχρονη) και να μπορεί να απευθυνθεί σε όλους τους ενδιαφερόμενους εντός και εκτός της ελληνικής επικράτειας.
- Να μπορεί να αξιολογεί και να συνάπτει προγραμματικές συμφωνίες με φορείς Δημοσίου και Ιδιωτικού Δικαίου αλλά και κάθε ενδιαφερόμενο φορέα. Οι συμφωνίες αυτές να προκύπτουν έπειτα από μελέτη και αξιολόγηση των επιμορφωτικών αναγκών του συνόλου από το Συμβούλιο του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.
- Να διαθέτει εκπαιδευτικό υλικό (σημειώσεις, συγγράμματα, εξοπλισμό) έπειτα από την έγκριση του Συμβουλίου του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών.
- Να πιστοποιεί τα προσόντα και τις γνώσεις στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Αναλύοντας τους επιμέρους στόχους, το κύριο «εργαλείο» του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. είναι η παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων από επιστημονική ακαδημαϊκή ομάδα, τόσο του Π.Θ. όσο και άλλων ημεδαπών και αλλοδαπών Ιδρυμάτων. Το κάθε έργο αξιολογείται και εγκρίνεται από το Συμβούλιο του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. με κριτήριο τη θεματική σύνδεσή του με τον Ε.Υ., τη συνάφεια των θεματικών ενοτήτων του με τους σκοπούς που υποδεικνύονται στην πρόταση, τη σύνδεσή του με την αγορά εργασίας, τη διερεύνηση των χώρων υλοποίησης της εκπαίδευσης στην περίπτωση των διά ζώσης συνα-

ντήσεων, τα δίδακτρα, την εκπαιδευτική πολιτική και τέλος τη διατήρηση της αποστολής και του κύρους του Π.Θ. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα δημοσιεύονται στην επίσημη ιστοσελίδα του (<https://learning.uth.gr/>) και απευθύνονται σε οποιαδήποτε ηλικιακή ομάδα που στοχεύει να επιτύχει τη βέλτιστη επαγγελματική αποκατάσταση ή θέλει να αναβαθμίσει τις δεξιότητές του προκειμένου να παρέχει καλύτερη παροχή υπηρεσιών.

Τα υλοποιούμενα προγράμματα, όπως αναφέρθηκε στον δεύτερο επιμέρους στόχο, δύνανται να προσφέρονται σε όλες τις μορφές τους. Συγκεκριμένα, τα διά ζώσης μαθήματα μπορούν να διεξάγονται σε δομές του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. όπου υπάρχει ο απαραίτητος εξοπλισμός, αλλά και σε δομές του Π.Θ. όταν το πρόγραμμα σπουδών απαιτεί πιο εξειδικευμένο εργαστηριακό εξοπλισμό, τηρώντας όλους τους όρους ασφάλειας, υγιεινής αλλά και πρόσβασης για ΑμΕΑ. Οι εγκαταστάσεις είναι σύγχρονες και πιστοποιημένες και τα εργαστηριακά μαθήματα γίνονται σε θερμοθετημένα εργαστήρια του Π.Θ. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση γίνεται μέσω των ειδικών πλατφορμών ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης E-class και Moodle και για τη σύγχρονη εκπαίδευση μέσω του MsTeams. Ο τύπος αυτός της εκπαίδευσης, όπως είδαμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, αποτελεί ευέλικτη μορφή επιμόρφωσης, καθώς δεν υφίσταται περιορισμός χρόνου και τόπου για τη μελέτη των μαθημάτων από τους επιμορφούμενους. Όλος ο υλικοτεχνολογικός εξοπλισμός αναβαθμίζεται συνεχώς επιδιώκοντας την ποιοτικότερη παροχή υπηρεσίας στους επιμορφούμενους του.

Ένας εκπαιδευτικός για να μπορέσει να εφαρμόσει τη θεωρητική του γνώση και να επιτύχει μια πιο πλήρη και σαφή προσέγγιση σε αυτή, χρειάζεται και την πρακτική εφαρμογή της σε πραγματικό χρόνο εντός της σχολικής τάξης. Ο εκπαιδευτικός όταν υπάρχει σύνδεση θεωρίας και πράξης, αισθάνεται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση καθώς προβαίνει σε έναν αυτοσχεδιασμό εφαρμογής της θεωρίας σε διαφορετικές κάθε φορά σχολικές προκλήσεις που συναντά (Λιακοπούλου, 2012: 2-4). Έτσι, το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. συμβάλλοντας στο ποιοτικότερο αποτέλεσμα μιας επιμορφωτικής διαδικασίας και θέλοντας ο επιμορφούμενος του να αποκτήσει εμπειρία από το εργασιακό περιβάλλον, δίνει τη δυνατότητα πρακτικής εξάσκησης σε επιχειρήσεις, φορείς δημόσιου και ιδιωτικού συμφέροντος κ.α.

Στο πλαίσιο της πρακτικής εξάσκησης αλλά και της απομάκρυνσης από μια μονοδιάστατης και αποκλειστικής επιμόρφωσης, το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. υλοποιεί συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα ΕΣΠΑ, προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης καθώς και σύναψη μνημονίων συνεργασίας με αναγνωρισμένους φορείς που συνάδουν με τη λειτουργία ενός πανεπιστημιακού φορέα κατάρτισης. Τα τελευταία χρόνια το

Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. προσπαθώντας να επεκταθεί στη διεθνή αγορά δύναται να συνεργάζεται με Ιδρύματα του εξωτερικού και να υλοποιεί ευρωπαϊκές δράσεις στο πλαίσιο της κινητικότητας των εκπαιδευτικών αλλά και άλλων επαγγελματικών κλάδων.

Η ολοκλήρωση ενός προγράμματος αντιστοιχεί με την απονομή πιστοποιητικού επιμόρφωσης το οποίο και βεβαιώνει την επιτυχή προσπέλαση όλων των θεματικών εννοτήτων, πρακτικών εφαρμογών και εργασιών. Σε καμία περίπτωση το πιστοποιητικό αυτό δεν είναι ενιαίο για όλα τα προγράμματα, καθώς οι απαιτήσεις του κάθε σεμιναρίου είναι διαφορετικές και ο τελικός αποδέκτης που μπορεί να είναι ένας δημόσιος φορέας να έχει συγκεκριμένες προδιαγραφές. Σίγουρα υπάρχει ένας γενικός διαχωρισμός, όπως για προγράμματα άνω των 100 ωρών να δίνεται «Πιστοποιητικό Εξειδικευμένης Επιμόρφωσης», κάτω των 100 ωρών «Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης», όταν υπάρχει πρακτική εξάσκηση διάρκειας 30% έως 40% επί του συνόλου των ωρών να απονέμεται «Πιστοποιητικό Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης» και τέλος σε προγράμματα κάτω των 30 ωρών «Βεβαίωση Παρακολούθησης». Όταν το επιμορφωτικό πρόγραμμα προσφέρεται με τη συνεργασία άλλου φορέα τότε το πιστοποιητικό μπορεί να τροποποιηθεί με απόφαση του Συμβουλίου του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. το οποίο έχει προαποφασισθεί στην αρχική συμφωνία που έχει υπογραφεί.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς και την απονομή του πολυπόθητου πιστοποιητικού, αυτό θα πρέπει να τηρεί συγκεκριμένες προδιαγραφές έπειτα και από τη δημοσίευση του ν. 4547/2018 (Α' 102) που αφορά στη μοριοδότησή τους. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να αναγράφεται ο τύπος του πιστοποιητικού, ο ακριβής τίτλος του προγράμματος, το ονοματεπώνυμο και το πατρώνυμο του πιστοποιημένου εκπαιδευτικού, η ημεροχρονολογία έναρξης και λήξης του προγράμματος καθώς και οι συνολικές ώρες επιμόρφωσης.

Επιπλέον, τα προγράμματα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. που πληρούν τις απαιτούμενες ευρωπαϊκές προδιαγραφές για την εκπαίδευση και κατάρτιση, εφαρμόζεται το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Πιστωτικών Μονάδων στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ECVET) ή Πιστωτικές Μονάδες ECTS (European Credit Transfer System). Έτσι, οι επιμορφούμενοι ωφελούνται από την *«καταχώριση των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων και την σώρευσή τους και την απόκτηση ενός τίτλου προσόντων»* βοηθώντας στη διακρατική κινητικότητά τους στον ευρωπαϊκό χώρο (Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ, 2009: 11-13).

Στο πλαίσιο της διαχείρισης και της διασφάλισης της ποιότητας το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. με κεντρικό στόχο την ικανοποίηση των επιμορφούμενων από τις παρεχόμενες υπηρε-

σίες και για τη διασφάλιση της συνεχούς βελτίωσης των υπηρεσιών του, εφαρμόζει το Σύστημα Διαχείρισης Ποιότητας και πιστοποιείται σύμφωνα με τα πρότυπα του ISO 9001:2015. Επιπλέον, αξιολογείται ανά διετία από την Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟ.ΔΙ.Π. Π.Θ.), σύμφωνα με τις διατάξεις της παραγράφου 12 του άρθρου 48 του ν. 4485/2017. Η εξωτερική αξιολόγηση και η πιστοποίηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών/επιμορφωτικών προγραμμάτων του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. πραγματοποιείται, επιπλέον, από την Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘ.Α.Α.Ε.), σύμφωνα με τις διατάξεις της παραγράφου 1 του άρθρου 2 του ν. 4653/2020. Σύμφωνα με την τελευταία αξιολόγηση από τα μέλη της ΜΟ.ΔΙ.Π. του Π.Θ., αποφασίστηκε «ότι, η λειτουργία του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. είναι σε πλήρη εναρμόνιση με την Πολιτική και τις διαδικασίες διασφάλισης Ποιότητας που ακολουθεί το Πανεπιστήμιο και εισηγείται θετικά για τη συνέχιση της λειτουργίας του» (απόφαση 16^η/24.03.2021 συνεδρίαση μελών ΜΟ.ΔΙ.Π. Π.Θ.).

2.4 Επιμορφωτικά Προγράμματα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ.

Το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. με την εμπειρία των προηγούμενων ετών, διευρύνει την τεχνογνωσία και προσπαθεί να ικανοποιήσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και όχι μόνο, προσφέροντας ένα σύνολο καινοτόμων επιμορφωτικών προγραμμάτων επαγγελματικής επιμόρφωσης και εξειδίκευσης σε αρκετά επιστημονικά πεδία. Τα θεματικά πεδία, στα οποία παρέχει υπηρεσίες επαγγελματικής κατάρτισης, σχετίζονται με όλα τα γνωστικά πεδία των Τμημάτων του Π.Θ., τα οποία διευρύνθηκαν έπειτα και από τη συγχώνευση του Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και μέρους του Τ.Ε.Ι. Στερεάς Ελλάδας στη δυναμική του Π.Θ., αλλά και έπειτα από την ίδρυση νέων Τμημάτων σε αυτό (ν. 4589/2019).

Η διεύρυνση του Π.Θ. συνεπάγεται με αύξηση του επιστημονικού και ερευνητικού δυναμικού της δίνοντας τη δυνατότητα υλοποίησης πρόσθετων προγραμμάτων, συνδυάζοντας τη φιλοσοφία και τον υλικοτεχνολογικό εξοπλισμό τόσο των υπάρχοντων τμημάτων όσο και των νεοεισερχόμενων τμημάτων των πρώην Τ.Ε.Ι. Από την ίδρυση του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. μέχρι και τον Δεκέμβριο του 2020 υλοποιήθηκαν πάνω από 90 προγράμματα επιμόρφωσης παρέχοντας εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες με την προοπτική καλύτερων ευκαιριών επαγγελματικής αποκατάστασης, εξέλιξης στον εργασιακό τους χώρο αλλά και εμπλουτισμό γνώσεων και γενικότερα ενίσχυση της αυτοβελτίωσης των συμμετεχόντων.

Αναλυτικότερα, το έτος 2018 όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.3 (βλ. Παράρτημα Α), το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. υλοποίησε νέα επιμορφωτικά προγράμματα όπως και επαναληπτικούς κύκλους εγκεκριμένων εκπαιδευτικών σεμιναρίων. Στο πρώτο έτος της λειτουργίας του Κέντρου υλοποιήθηκαν συνολικά 26 εκπαιδευτικά προγράμματα με τη μέθοδο είτε της δια ζώσης, της εξ αποστάσεως είτε της υβριδικής εκπαιδευτικής μεθόδου. Αναλυτικότερα, από τα 26 προγράμματα τα 9 χρησιμοποίησαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα 3 την δια ζώσης διδασκαλία και τα υπόλοιπα την υβριδική μέθοδο. Η διεξαγωγή των μαθημάτων όλων των μεθόδων συνδυάζουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την διά ζώσης διδασκαλία με την σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσπαθώντας να καλύψουν όλες τις εκπαιδευτικές ανάγκες των επιμορφούμενων. Τα δίδακτρα των επιμορφωτικών προγραμμάτων διαμορφώθηκαν κυρίως από την εξειδίκευση που παρέχονταν, καθώς, επίσης και από τον αριθμό του επιστημονικού προσωπικού που συμμετείχαν σε αυτά. Ο μέσος όρος των διδασκτρών για το έτος 2018 κυμάνθηκε περίπου στα 440 ευρώ, δίνοντας στον κάθε συμμετέχοντα δυνατότητα έκπτωσης εφόσον άνηκε σε κάποια ειδική κατηγορία (π.χ. άνεργος, φοιτητής, πολύτεκνη οικογένεια, ΑμεΑ κ.α.). Στον πίνακα 2.3 (βλ. Παράρτημα Α) με τα αυτοχρηματοδοτούμενα προγράμματα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. για το ακαδημαϊκό έτος 2018, διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία (εικοσιένα (21) από τα εικοσιέξι (26)) των προγραμμάτων απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στον πίνακα 2.4 (βλ. Παράρτημα Α), βλέπουμε για το έτος 2019 ότι τα εγκεκριμένα και υλοποιούμενα επιμορφωτικά προγράμματα ήταν 20 εκ των οποίων τα 17 απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς. Τα 14 προσφέρθηκαν με την υβριδική μορφή, τα 7 εξ αποστάσεως και τα υπόλοιπα 3 περιλάμβαναν στο πρόγραμμά τους διά ζώσης συναντήσεις. Ο μέσος όρος των διδασκτρών διαμορφώθηκε στα 530 ευρώ ανά συμμετέχοντα με δυνατότητα έκπτωσης όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο έτος.

Το έτος 2020, όπως διαπιστώνεται στον Πίνακα 2.5 (βλ. Παράρτημα Α), τα επιμορφωτικά προγράμματα έχουν αυξηθεί σε σύγκριση με τα προηγούμενα έτη περίπου στο διπλάσιο. Το γεγονός αυτό οφείλεται τόσο στην συγχώνευση των Τ.Ε.Ι. και του Π.Θ. όσο και στις προσπάθειες εξωστρέφειας και διασύνδεσης του Κέντρου με το επιστημονικό προσωπικό του Ιδρύματος. Μέχρι το τέλος του 2020 ξεκίνησαν 32 προγράμματα επιμόρφωσης, εκ των οποίων τα περισσότερα προσφέρθηκαν με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, λόγω των νέων μέτρων λειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών στο πλαίσιο της προστασίας της δημόσιας υγείας από τον κίνδυνο περαιτέρω διασποράς του κορωνοϊού SARS-COV-2 (ΚΥΑ Αριθμ. Δ1α/Γ.Π.οικ.: 71342). Αναλυτικότερα, από τα

32 εκπαιδευτικά προγράμματα τα 23 πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως, τα 7 με την υβριδική και μόλις 2 εκπαιδευτικά προγράμματα να προλάβουν να ολοκληρωθούν υλοποιώντας διά ζώσεις συναντήσεις. Το γεγονός της αναστολής της δια ζώσης εκπαιδευτικής λειτουργίας του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. οδήγησε τις περισσότερες περιπτώσεις στην αναπροσαρμογή της δομής της εκπαίδευσης ενός προγράμματος και σε ελάχιστες στην αναστολή εκκίνησης του προγράμματος καθώς απαραίτητη προϋπόθεση ήταν η πρακτική εξάσκηση και οι διά ζώσεις συναντήσεις.

Το υψηλό ποσοστό, ωστόσο, της διαδικτυακής διδασκαλίας δεν επηρέασε αρνητικά τη λειτουργία του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. καθώς η τεχνογνωσία σε θέματα χρήσης συστημάτων τηλεκπαίδευσης και το αυτοδιοίκητο της λειτουργίας του επέτρεψε την ταχύτατη επιτυχημένη αναπροσαρμογή σε αυτήν την μετάπτωση. Είναι χαρακτηριστικό πως τα περισσότερα Πανεπιστήμια από την πρώτη κιόλας εβδομάδα μετά την ανακοίνωση των μέτρων αποφυγής εξάπλωσης του κορωνοϊού, είχαν ανακοινώσει την ολοκληρωμένη αλλαγή της διδασκαλίας τους σε σύγχρονη και ασύγχρονη σε ποσοστό 96,5% (Γούλας et al., 2020: 5).

Μια πιο γενική εικόνα είναι ότι κατά το χρονικό διάστημα 2018-2020 το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ., στοχεύοντας στην δημιουργία προγραμμάτων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της κοινωνίας και εξασφαλίζουν υψηλού επιπέδου κατάρτιση και επιμόρφωση, συνέχισε με εντατικούς ρυθμούς την υλοποίηση προγραμμάτων διά βίου μάθησης. Τα προγράμματα που η έναρξή τους τοποθετείται στο 2019 καθώς και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που τα παρακολούθησαν, θα τα δούμε αναλυτικά στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας.

Μία σφαιρική αποτύπωση των ετών λειτουργίας του φορέα, αναφορικά με τα επιστημονικά πεδία είναι ότι μέχρι την εξάπλωση του κορωνοϊού COVID-19, τα περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα προέρχονταν κυρίως από τις Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες απευθυνόμενα κυρίως σε εκπαιδευτικούς. Έπειτα, εξαιτίας των νέων συνθηκών υγειονομικής κρίσης και της ένταξης νέων Τμημάτων στο ενεργητικό του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. το γνωστικό αντικείμενο και το ενδιαφέρον των ενηλίκων στράφηκε σε προγράμματα των Επιστημών Υγείας, φανερώνοντας ότι ο φορέας «αφουγκράζεται» τον παλμό της κοινωνίας και προσπαθεί συνεχώς να παρέχει τις καλύτερες υπηρεσίες εκπαίδευσης σε όλους τους τομείς.

3^ο Κεφάλαιο: Καταβολές και δομή επιμορφωτικών προγραμμάτων

3.1 Φαύλος κύκλος επικοινωνίας

Μολονότι, ο λόγος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση πήρε τα χαρακτηριστικά μιας «lingua franca», εντούτοις σε εθνικό επίπεδο υπήρξε διαφορετική αντανάκλαση στην πολιτική περί δια βίου μάθησης σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Στη χώρα μας, οι εναλλαγές των κυβερνήσεων με διαφορετικό πολιτικό προσανατολισμό αποσυντόνισαν τη διαμόρφωση μιας συνεκτικής θεσμικής βάσης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου, η καθυστερημένη ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου νομοσχεδίου, δημιούργησε αρνητικό κλίμα στην προοπτική της επαγγελματικής βελτίωσής τους. Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, ο επαναλαμβανόμενος και αλληλοτροφοδοτούμενος χαρακτήρας των προβλημάτων που υπήρχαν, συνέθεσαν έναν παθογενή φαύλο κύκλο επικοινωνίας μεταξύ Υπουργείου Παιδείας, Πανεπιστημίου, κοινωνίας και αγοράς εργασίας.

Ένα από τα χαρακτηριστικά παραδείγματα της μη καθολικής αποδοχής ενός νομοσχεδίου αποτέλεσε ο ν. 3369/2005 για τον οποίο η ελληνική κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας (Ν.Δ.) δέχθηκε τις αντιδράσεις του κόμματος της αντιπολίτευσης (ΠΑ.ΣΟ.Κ.), κατηγορώντας την για πολιτικές που δεν συνάδουν με τις σύγχρονες ανάγκες της αγοράς εργασίας. Επιπλέον, οι αντιδράσεις ενισχύθηκαν από τα υπόλοιπα κόμματα της αριστεράς, που κατέκριναν την κυβέρνηση για υποταγή στα οικονομικά συμφέροντα και συγκεκριμένα στα συμφέροντα των Βρυξελλών. Ακολουθώντας το ίδιο πνεύμα αντίδρασης, οι αντιευρωπαϊκές συνδικαλιστικές οργανώσεις, κατήγγειλαν την κυβέρνηση για υποταγή στο κεφάλαιο και προώθηση της γνώσης μιας χρήσης, με απώτερο στόχο την επιβολή διδασκτρών στα Πανεπιστήμια και την ιδιωτικοποίηση της παιδείας (Πανδής, 2009: 335).

Κάνοντας, επίσης, μία γρήγορη ανάγνωση των προηγούμενων κεφαλαίων στα σημεία που αφορούν στις κυβερνητικές προσπάθειες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, θα διαπιστώσουμε το θολό τοπίο που είχε διαμορφωθεί ως προς την αποτελεσματικότητα των υλοποιούμενων αυτών σεμιναρίων. Ένα στοιχείο που εύκολα μπορούμε να διακρίνουμε είναι πως τα διαδοχικά κοινοτικά προγράμματα που είχαμε τη δυνατότητα να αξιοποιήσουμε σε ουσιαστικές αλλαγές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, δυστυχώς οδήγησαν σε προγράμματα αμφιβόλου εγκυρότητας και αξιοπιστίας, εξαιτίας της μη σωστής διαχείρισής τους (Μαυρογιώργος, 2011: 42). Ενδεικτικά, οι επιμορφωτικές δραστηριότητες που έλαβαν χώρα στις Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. / Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., στα Π.Ε.Κ. και στα διά-

φορα προγράμματα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. του Υπουργείου Παιδείας, βρυχούσαν από έλλειψη συστηματικού σχεδιασμού, αποτελεσματικού συντονισμού και ορθολογικής αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων (Αραβανής, 2011: 625). Πράγματι, οι εναλλαγές της ηγεσίας των αρμόδιων Υπουργείων, ο συγκεντρωτισμός, η γραφειοκρατία, οι πελατειακές σχέσεις και η απουσία υψηλού επιπέδου καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού (Καλομοίρης, 2011: 1139-1140) οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς στην απαξίωση της ποιότητας των επιμορφώσεων και την αύξηση του αιτήματος για περισσότερη εμπλοκή των μελών Δ.Ε.Π. και των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων.

Έτσι, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτέλεσε ένα περίπλοκο και ακανθώδες ζήτημα, τόσο για τους διεθνείς οργανισμούς και τις εθνικές κυβερνήσεις όσο και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Πράγματι, από τις συνεχείς αναθεωρήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος της επιμόρφωσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, συμπεραίνουμε ότι η δια βίου ανάπτυξή τους αναδείχθηκε σε μια υπόθεση αρκετά προβληματική. Με την αρθρογραφία των ακαδημαϊκών στον Τύπο, τις αποφάσεις των συλλογικών οργάνων των Πανεπιστημίων και των Συνόδων των Πρυτάνεων, φάνηκε ότι συγκροτήθηκε ένας αντίλογος έναντι του λόγου της εκάστοτε κυβέρνησης περί καταστρατήγησης του «δημοκρατικού» Πανεπιστημίου και της δημιουργίας ενός «επιχειρηματικού» Πανεπιστημίου.

Μπροστά, λοιπόν, στο αίτημα που υπήρχε για πανεπιστημιακού επιπέδου επιμόρφωση και με τη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών να αποτελεί θέμα ήσσονος σημασίας στην ημερήσια διάταξη των διεθνών οργανισμών και των εθνικών κυβερνήσεων, θα ήταν ίσως αδιανόητη η απουσία συμμετοχής των Πανεπιστημίων από τη διαβούλευση αυτού του πολύπλοκου ζητήματος. Οι εξελίξεις που ακολούθησαν - με την ίδρυση του Ε.Α.Π. και την ίδρυση των Κ.Ε.Κ. στα πανεπιστημιακά Ιδρύματα - αν και έδωσαν το παρόν στη μη τυπική και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εντούτοις δεν βρήκαν εύφορο έδαφος από μια μερίδα ακαδημαϊκών, διαταράσσοντας έτσι τη σχέση μεταξύ Υπουργείου και Α.Ε.Ι. Η αρνητική στάση τους, ως ένα βαθμό, να βρίσκει εξήγηση στο γεγονός ότι η εισαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν έγινε έπειτα από έντονους προβληματισμούς και διεργασίες, αλλά μέσα από συγκεκριμένες αναγκαιότητες. Πράγματι, τα Πανεπιστήμια βρέθηκαν από τη μία μπροστά σε κείμενα τα οποία είχαν την ρητορική της οργανωτικής και θεσμικής αλλαγής της εκπαίδευσης στο όνομα του εκσυγχρονισμού και από την άλλη μπροστά σε εκπαιδευτικούς αποφοίτους τους, που κύριο αίτημά τους ήταν η κάλυψη των αναγκών τους. Όπως γίνεται αντιληπτό και τα δύο θέματα αποτέλεσαν έναν εκρηκτικό συνδυασμό τον οποίο κλήθηκε να διαχειριστεί η ακαδημαϊκή κοινότητα

και να προχωρήσει σε μια διαδικασία κριτικού ελέγχου, που όπως φάνηκε ήταν διατεθειμένη να επιδοθεί.

Για παράδειγμα η απόφαση της 67ης Συνόδου των Πρυτάνεων (01-02.07.2011) αναφέρει: «Επί της ουσίας, βάσει των επαναλαμβανόμενων διακηρύξεων της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου, θεωρούμε ότι είναι επιζήμιες για τα Πανεπιστήμια και την κοινωνία: Η αλλοίωση της φύσης των σπουδών μέσω των ταχύρρυθμων προγραμμάτων κατάρτισης (μονοετή, 2/ετή, 3/ετή) μεταλυκειακού χαρακτήρα στο Πανεπιστήμιο. Η έμφαση στα τριετή προγράμματα σπουδών οδηγεί σε ταυτόχρονη υποβάθμιση της ικανότητας άσκησης του επαγγέλματος και βλάπτει το δημόσιο συμφέρον». Αντιστοίχως, σε απόφαση της Συγκλήτου του Πανεπιστημίου Κρήτης στην 290η Συνεδρίασή της (07.07.2011) αναφέρει: «Προβλέπονται «ευέλικτα» προγράμματα σπουδών μονοετούς ή διετούς φοίτησης. Τέτοιου τύπου προγράμματα δεν αρμόζουν στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση βασικών σπουδών πρέπει να απευθύνεται αποκλειστικά σε ολοκληρωμένους επιστήμονες, με ενδεχόμενες ειδικεύσεις, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα κάθε επιστήμης και για όσα χρόνια φοίτησης πραγματικά απαιτούνται. Μονοετής ή διετής φοίτηση θα μπορούσε να προβλεφθεί αποκλειστικά στην περίπτωση της δια βίου μάθησης, με κανονισμούς που δεν καταστρατηγούν τις απαιτήσεις για τις βασικές πανεπιστημιακές σπουδές» (στο Παπαδιαμαντάκη: 2017: 265).

Στην περίπτωση του Κ.Ε.Κ. του Π.Θ., η απουσία αυξημένου αριθμού προγραμμάτων - μόλις 6 - κατά τα πρώτα χρόνια της ίδρυσής του (2011), φάνηκε να εκδηλώνει την αποστασιοποιημένη πρόθεση των ακαδημαϊκών του ιδρύματος. Η στάση αυτή θα μπορούσε να ερμηνευτεί, είτε ως άρνηση εισαγωγής της εγchρήματης επιμόρφωσης, καθώς αντιβαίνει στη φιλοσοφία του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης είτε ως άρνηση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, εξαιτίας της αμφισβήτησης του αποτελέσματός της. Η ερμηνεία, βέβαια, θα μπορούσε να τοποθετηθεί σε έναν πιο απλό ισχυρισμό, όπως είναι η απουσία των απαραίτητων ζυμώσεων (π.χ. ελλιπή στοχευμένη ενημέρωση των μελών Δ.Ε.Π., απουσία διασφάλισης της ποιότητας, προσαρμογή στα νέα δεδομένα, έλλειψη χρόνου λόγω φόρτου εργασίας).

Πάντως, οι φόβοι για ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης ήταν υπαρκτοί και ενισχύθηκαν περισσότερο από την κρίση στη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και παραγωγής με τις επελθούσες μεταβολές του εκπαιδευτικού συστήματος και των επιμέρους θεσμών του αλλά και τις αλματώδεις εξελίξεις στην αγορά εργασίας. Η πορεία αυτή συνηγόρησε υπέρ ενός σχήματος στο πλαίσιο του οποίου μπορούσε να περιγραφεί ως κίνηση από το κράτος στην αγορά εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, το κράτος, μέσω των Υπουργείων, ως

ρυθμιστής φάνηκε να υποχωρεί από το πεδίο της εκπαίδευσης επικαλούμενο τη δημοσιονομική κρίση και την παρεπόμενη στενότητα χρηματοδοτικών πόρων, αφήνοντας περισσότερα περιθώρια στην ιδιωτική οικονομία. Πλέον, υιοθετώντας με μεγαλύτερη συχνότητα ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια ως προς τη λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών, δημιουργήθηκε μια νέα σχέση και η κίνηση άλλαξε μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και της αγοράς εργασίας (Γράβαρης, 2005: 28-31).

Τα Πανεπιστήμια σε αυτήν την κίνηση δεν έμειναν αμέτοχα, αλλά παρασύρθηκαν σε αυτήν την πορεία. Η κριτική σκέψη και η αμφισβήτηση έτειναν να αντικατασταθούν από ιδιωτικοποιημένες εργαλειακές αντιλήψεις για τη γνώση (Παπαδημητρίου, 2003: 153). Με λίγα λόγια, τα τελευταία χρόνια η λογική που πρέσβευε ήταν αυτή της παραγωγικότητας και της οργανωτικής σύνδεσης των Α.Ε.Ι. με τις επιχειρήσεις (Φουντεδάκη & Σαραφιανός, 2000: 48). Ως εκ τούτου, εξαιτίας της στενότητας των χρηματοδοτικών πόρων, άρχισαν να οργανώνονται αυτοχρηματοδοτούμενα προγράμματα, διαμορφώνοντας κάποια χαρακτηριστικά επιχείρησης που θα απευθύνονταν σε πελάτες τους οποίους επιδίωκε να προσελκύσει. Το άνοιγμα των επιμορφωτικών προγραμμάτων μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ανέδειξε, επίσης, την αμφίδρομη σχέση εκπαίδευσης - κοινωνίας. Τα προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης, όπως γνωρίζουμε συνιστούν, έναν νευραλγικό θύλακα της επιμορφωτικής δράσης των πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων ανταποκρινόμενα στις ανάγκες της κοινωνίας. Ταυτόχρονα, η δημιουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων είχε και έχει μια πολυπαραγοντική αφετηριακή βάση, ενώ πολλές φορές παρατηρούμε ενδιαφέροντες συσχετισμούς μεταξύ πανεπιστημιακών κύκλων σπουδών και επιμορφωτικών πρωτοβουλιών - όπως για παράδειγμα η περίπτωση της Ειδικής Αγωγής, της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης κ.α. ενδυναμώνοντας τη σχέση Πανεπιστήμιο και κοινωνία, εξαιτίας της «ακαμψιάς» των πολιτικών μεταρρυθμίσεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της Ειδικής Αγωγής. Πράγματι, η κωλυσιεργία του Υπουργείου να αναγνωρίσει τα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων σε συνδυασμό με την προσαρμοστική ευελιξία αυτής της ειδικότητας και σε άλλους εκπαιδευτικούς κλάδους (Φιλολογοί ειδικής αγωγής, Μαθηματικοί ειδικής αγωγής κ.λπ.), οδήγησε σε μία έξαρση επιμορφωτικών δράσεων στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Έτσι, λοιπόν, -εκτός από τον περιορισμένο αριθμό μεταπτυχιακών προγραμμάτων στην Ειδική Αγωγή (μάλλον μοναδική περίπτωση αναγνώρισης ειδικότητας μέσω μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών)- αναδύθηκαν προγράμματα επιμόρφωσης που υπόσχονταν να συνεισφέρουν καθοριστικά στη θεμελίωση επαγγελματικών δικαιωμάτων και να διευκολύνουν την προσβασιμότητα στους ενδιαφερόμενους. Επεκτείνοντας τον συλλογισμό μας,

θα μπορούσαμε να αναφερθούμε και στην περίπτωση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που βρίσκεται στην επικαιρότητα λόγω του αναδυόμενου αιτήματος για την αυτονόμησή της ως ξεχωριστής ειδικότητας. Μολονότι το οργανωτικό πλαίσιο γύρω από τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση φαίνεται να είναι άμεσα εφαπτόμενο με εκείνο της Ειδικής Αγωγής, εντούτοις υπάρχει μία σημαντική διαφορά που αναδεικνύει έμμεσα αλλά με σαφήνεια τη βαρύνουσα σημασία και τη δυναμική των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Πράγματι, η πλήρης απουσία προγραμμάτων προπτυχιακών σπουδών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, μετατοπίζει τη διεκδίκηση των επαγγελματικών κεκτημένων αποκλειστικά στην επιλογή μεταξύ μεταπτυχιακών και επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Και οι δύο προαναφερθείσες περιπτώσεις (Ειδική Αγωγή και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση) διαμορφώνουν μια ιδιόζουσα ανταγωνιστική ατμόσφαιρα μεταξύ των επιλογών που παρέχουν τα ίδια τα Πανεπιστήμια, καθιστώντας τα επιμορφωτικά προγράμματα απαραίτητα, με χαρακτηριστικά ευελιξίας, ελκυστικότητας και προσβασιμότητας όχι μόνο εξαιτίας του μεγάλου εύρους των επιλογών, αλλά κυρίως λόγω της παρεχόμενης γνώσης μέσα από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση που εισήλθε και εφαρμόστηκε στο παραδοσιακό Πανεπιστήμιο με πολλαπλές αντιστάσεις και δυσκολίες. Οι κύριες, «προσλαμβάνουσες παραστάσεις» ήταν η εμπορευματοποίηση της γνώσης και η μετάβαση από το παραδοσιακό στο «επιχειρηματικό» Πανεπιστήμιο που στόχευε στην κάλυψη εξατομικευμένων αναγκών μέσω της αγοράς των υπηρεσιών από τους ενδιαφερόμενους (McCowan, 2016: 505-523). Βέβαια, οι αντιδράσεις που μπορούσε να συναντήσει η ψήφιση ενός νόμου - που δεν αποτελεί επαρκή συνθήκη για την εφαρμογή της πολιτικής της - θα μπορούσαν να λειτουργήσουν σαν ντόμινο και να οδηγούσαν σε εγκατάλειψη των πρακτικών θεσμοθέτησης (Παπαδιαμαντάκη 2017: 279-280). Στην περίπτωσή μας, όμως, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως κύριο στοιχείο της δια βίου μάθησης δεν αποτέλεσε ένα ζήτημα που θα έμενε στις «ελληνικές καλένδες». Η εισαγωγή της εξ αποστάσεως, άλλαξε τη νοοτροπία που είχε διαμορφωθεί αναφορικά με το «πώς» και «πού» επιμορφώνεται ο εκπαιδευτικός. Πλέον, ο χρόνος είναι διαχειρίσιμος, ο τόπος αυτοκαθορίζεται και το κόστος ρυθμίζεται (Μέγγου & Καλογιαννάκης, 2018: 22-38). Ακολουθώντας, λοιπόν, την πορεία των νομοθετικών ρυθμίσεων της δια βίου μάθησης και φτάνοντας στην ίδρυση των πανεπιστημιακών Κ.Ε.Κ. και σημερινών Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. ως απόρροια της πολιτικής διεύρυνσης της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης, αν και καθυστερημένα, συναντάμε σήμερα κυρίως μέλη Δ.Ε.Π. να έχουν προχωρήσει στην οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Υπάρχει, βέβαια, πιθανότητα να εντοπίσουμε αναντιστοιχία ανάμεσα σε αυτό που προσβλέπουν οι Ε.Υ. και σε αυτό που στην πραγματικότητα συμβαίνει. Οι ανα-

ντιστοιχίες αυτές τροφοδοτούν σε μεγάλο βαθμό τον αρνητικό σχολιασμό και αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος, διότι η επιμορφωτική ανάγκη των εκπαιδευτικών είναι άμεσα συνυφασμένη με τις τάχιστες εξελίξεις της αγοράς εργασίας και οι Ε.Υ. μέσω των σεμιναρίων οφείλουν να μεριμνούν για την κάλυψή τους. Αν σε μεγάλο ποσοστό ο στόχος δεν επιτευχθεί, τότε τα Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. των Πανεπιστημίων θα έχουν την ίδια κατάληξη με τους δημόσιους επιμορφωτικούς φορείς που καταργήθηκαν και οι εκπαιδευτικοί να βρεθούν για ακόμη μία φορά σε δυσμενή θέση.

Εκτός, όμως, από την κριτική που δέχεται το εκάστοτε κυβερνητικό σχήμα που νομοθετεί και την αξιολόγηση που δέχεται ο φορέας που επιμορφώνει, στο στόχαστρο συμπεριλαμβάνονται και οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν. Η παραδοσιακή αντίληψη σχετικά με την αυθεντία του εκπαιδευτικού και την αντιμετώπισή του ως ειδήμονα και φωτεινού παντογνώστη έχει περάσει στο παρελθόν. Η στείρα μετάδοση γνώσεων δεν βρίσκει πλέον αντίκρισμα στον μαθητικό πληθυσμό που προέρχεται από ένα κοινωνικό περιβάλλον που είναι γεμάτο ερεθίσματα και πληροφορίες και ταυτόχρονα από ένα οικογενειακό περιβάλλον που είναι ενημερωμένο, απαιτητικό και έχει λόγο στην ποιότητα εκπαίδευσης του παιδιού του. Έτσι ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται διαρκώς πιο απαιτητικός, καθώς το έργο του έχει εισέλθει στη σφαίρα της καθημερινής αξιολόγησης και θα πρέπει ως σύγχρονος επαγγελματίας να συμπεριλάβει τη διερεύνηση, τον στοχασμό και τη διαρκή επιμόρφωσή του (Hollingsworth, 1995: 16-19). Καθώς έχει γίνει αντιληπτό πως η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καθίσταται ανεπαρκής στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Παπαναούμ, 2003: 57), καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι θα πρέπει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να βρίσκονται σε διαρκή επαγρύπνηση για τη βελτίωση των γνώσεών τους ακόμη και αν υποχρεώνονται να επωμιστούν το κόστος και να αποτελεί μέλημα όλων όσοι εμπλέκονται στα ζητήματα επιμόρφωσης τους να εκσυγχρονίζουν τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές τους (Μαυρογιώργος, 2011: 50-51).

Μια αναζήτηση, τελικά στο ποιος διαμορφώνει την εκπαιδευτική πραγματικότητα μεταξύ Υ.ΠΑΙ.Θ. – Πανεπιστημίων – Κοινωνίας – Αγορά Εργασίας και ποιος καθορίζει την εξέλιξή του, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι: βρίσκει εκκίνηση στην αγορά εργασίας που ανάλογα με τις ανάγκες της οριοθετεί το πλαίσιο, το οποίο καθορίζεται νομοθετικά από το αρμόδιο Υπουργείο, και το Πανεπιστήμιο να ακολουθεί μια, ναι μεν, αυτόνομη λειτουργία αυτού του νομοσχεδίου, αλλά είναι άμεσα εξαρτώμενη από την κοινωνία που υπό το πρίσμα της επιλογής φορέα επιμόρφωσης, ενισχύει οικονομικά και κα-

θορίζει την ύπαρξή του, συντηρώντας έναν φαύλο κύκλο επικοινωνίας με τα εμπλεκόμενα υποκείμενα, φορείς, Υπουργεία.

3.2 Επιμορφωτικά προγράμματα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ.

Η διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας σχεδιασμού ενός επιμορφωτικού προγράμματος στο Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ., διότι καθορίζει και κατά ένα μεγάλο ποσοστό την επιτυχία του. Αν και ο τρόπος λειτουργίας των Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. στα Πανεπιστήμια προσιδιάζει σε κανόνες επιχείρησης, ωστόσο γίνεται προσπάθεια να συνδυαστούν οι δύο φιλοσοφίες, του δημόσιου Πανεπιστημίου και της ιδιωτικής επιχείρησης. Έτσι, λοιπόν, το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. προσπαθώντας, να συμφωνεί με το κύρος του Π.Θ. και ενισχύοντας την ταυτότητά του αξιοποιώντας το ακαδημαϊκό προσωπικό των Παιδαγωγικών Τμημάτων που έχει το Ίδρυμα στο ενεργητικό του, υλοποιεί επιμορφώσεις που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων και βαθμίδων.

Παρόλο που στα πρώτα του βήματα ο φορέας αντιμετώπισε προβλήματα αποδοχής από τους καθηγητές των Τμημάτων του Π.Θ. για την υλοποίηση σεμιναρίων, εντούτοις κάποιοι καθηγητές, κυρίως των Παιδαγωγικών Τμημάτων (Δημοτικής Εκπαίδευσης – Ειδικής Αγωγής), είχαν ανιχνεύσει το κενό που υπήρχε στην κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. προσπαθώντας να καλύψει παραλείψεις των προηγούμενων ετών αναφορικά με τις εξειδικεύσεις και τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών που συνεχώς αναδύονταν, απευθύνθηκε στους καθηγητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Ίδρυματος, οι οποίοι βρίσκονταν διαρκώς σε μια δυναμική και μεταβαλλόμενη εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, ο τρόπος προσέγγισης του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. προς το ακαδημαϊκό προσωπικό του Ίδρυματος, έγινε κατά διαστήματα με ενημερωτικές παρουσιάσεις στα τμήματα κυρίως της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, επιδιώκοντας πέρα από την πληροφόρηση, αφενός τη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής της όλης διαδικασίας από καθηγητές που δεν εμπλέκονταν στις μέχρι τότε επιμορφώσεις και αφετέρου τη διατύπωση νέων προτάσεων επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς.

Στη συνέχεια η συνεργασία μεταξύ Ε.Υ. και διοικητικού προσωπικού του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. για την αρχική διαμόρφωση της πρότασης του επιμορφωτικού προγράμματος αποτέλεσε την πρώτη ουσιαστική επαφή δημιουργώντας το συνδετικό κρίκο μεταξύ Πανεπιστημίου (καθηγητές) και Κοινωνίας (εκπαιδευτικοί). Από τη μια ο

Ε.Υ. που είχε την πλήρη εικόνα του επιστημονικού διδακτικού προσωπικού, του υλικού που θα διαμοίραζε καθώς και το επιστημονικό υπόβαθρο γνώσεων και τεχνικών εκπαίδευσης σε ενήλικα άτομα, επιδιώκοντας να καλύψει και τον πιο απαιτητικό εκπαιδευτικό. Από την άλλη, το διοικητικό προσωπικό του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. με την πολυετή εμπειρία του γνωρίζοντας τις αγκυλώσεις και τις δυσλειτουργίες των προγραμμάτων κατά την υλοποίησή τους, κατηύθυνε τον Ε.Υ. έτσι ώστε να οργανωθεί εξ αρχής ένα πρόγραμμα που η τελική αποτύπωση να οδηγούσε στα βέλτιστα αποτελέσματα για το σύνολο των εκπαιδευτικών που θα συμμετείχε σε αυτό. Τα βασικά ερωτήματα κατά την έναρξη οργάνωσης ενός προγράμματος επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς ήταν τα εξής: ποιοι θα διδάξουν; πώς θα διδάξουν (δια ζώσης – εξ αποστάσεως); ποιους στόχους θα καλύψουν; ποιο το εκπαιδευτικό χρονοδιάγραμμα; ποιο υλικό θα διαμοιράσουν; πώς θα αξιολογηθούν οι συμμετέχοντες, καθώς και αν θα υπάρχει οικονομική διευκόλυνση;

Σε μια πρώτη προσπάθεια καταγραφής της διαδικασίας σχεδιασμού, στα αρχικά στάδια συμπεριλαμβάνονταν η διαμόρφωση του προφίλ της ομάδας των εκπαιδευτών. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι κατά τη χρονική περίοδο 2020-2021 στα έντεκα μοριοδοτούμενα επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν στο Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ., το ποσοστό των μελών Δ.Ε.Π. / Ε.Ε.Π. / Ε.ΔΙ.Π. του Π.Θ. κυμάνθηκε στο 70% και το υπόλοιπο 30% από μέλη Δ.Ε.Π. άλλων Α.Ε.Ι. και εξωτερικών συνεργατών κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Προβλήματα που θα μπορούσε να συναντήσει η διαχειριστική ομάδα και το Δ.Σ. του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. στα συγκεκριμένα προγράμματα θα ήταν μία συνεργασία με κάποιο εξωτερικό συνεργάτη, όπως για παράδειγμα, ένα ιδιωτικό Κ.Ε.Κ. ή η βασική ομάδα των εκπαιδευτών να αποτελούνταν από υποψήφιους διδάκτορες. Σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο, όπως εξάλλου έχει προκύψει με προγράμματα άλλων επιστημονικών τομέων (π.χ. Επιστήμες Υγείας – Πληροφορική/Τεχνολογικές Επιστήμες), για την κάλυψη κάποιων θεματικών ενοτήτων, πριν την υπογραφή ενός Συμφωνητικού Συνεργασίας, ο υποψήφιος συνεργάτης καλούνταν να προσκομίσει στη γραμματεία και στο Δ.Σ. του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. όλα τα απαραίτητα έγγραφα νομιμότητας και αξιολόγησης της ποιότητάς του. Καθώς, όμως, μια τέτοια διαδικασία δεν έχει προκύψει ακόμη στα προγράμματα που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, δείχνει ίσως μια «εμμονή» και ένα πείσμα των καθηγητών του Π.Θ. στην παροχή γνώσεων υπό την εποπτεία και τον έλεγχό τους, προσπαθώντας να διατηρήσουν το ακαδημαϊκό status του προγράμματός τους μη υποκύπτοντας σε αναμφίβολες συνεργασίες στο βωμό της αύξησης του κέρδους τους.

Η ίδια, όμως, στάση σχετικά με την αύξηση του κέρδους, δεν ίσχυσε και στην μορφή της παρεχόμενης δια ζώσης εκπαίδευσης. Δηλαδή, οι επιμορφώσεις που ήταν α-

ποκλειστικά μέσω των δια ζώσης συναντήσεων δεν είχαν την ίδια ανταπόκριση με αυτά που προσφέρονταν εξ αποστάσεως. Αν και τα μαθήματα προγραμματίζονταν σε ημέρες που δεν ήταν εργάσιμες για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (Σάββατο – Κυριακή) ωστόσο υπήρχαν εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια (φροντιστήρια, κέντρα μελέτης, ιδιαίτερα) και η πρόσβασή τους στον Βόλο ή στην περιοχή όπου υπήρχε μεγαλύτερη ανταπόκριση, ήταν ανέφικτη. Το αποτέλεσμα ήταν κάποιοι να διακόπτουν την επιμορφωτική διαδικασία εξαιτίας της έλλειψης χρόνου και της απόστασης που έπρεπε να διανύσουν. Έτσι, η ομάδα αποδοχής ήταν μόνο από τη Θεσσαλία καθώς η απόσταση ήταν σημαντικός λόγος απόρριψης του προγράμματος. Μπροστά σε αυτό το πρόβλημα και προσπαθώντας να αυξήσουν το ποσοστό των συμμετεχόντων προσάρμοσαν τη διδασκαλία τους και το υλικό τους στους κανόνες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς αποτελούσαν τους σημαντικότερους πυλώνες επιτυχίας των προγραμμάτων. Αυτή η αλλαγή, βέβαια, δεν βρήκε καθολική υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς, καθώς στις τελικές αξιολογήσεις των προγραμμάτων υπήρξε σημαντικός αριθμός επιμορφούμενων που καλούσαν τους Ε.Υ. να εισάγουν δια ζώσης συναντήσεις. Ένα παράδειγμα που συμφωνεί με αρκετούς εκπαιδευτικούς είναι το ακόλουθο σχόλιο: «Θα επιθυμούσα δια ζώσης & περισσότερες σύγχρονες διδασκαλίες με τους πλέον ειδικούς επιστήμονες ανά ενότητα».

Προσπαθώντας το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. να ανταποκριθεί σε αυτό που το κάθε πρόγραμμα υπόσχεται, διαμορφώνει έναν αναλυτικό οδηγό σπουδών που αναφέρει τους στόχους και το προκαθορισμένο σχεδιάγραμμα των μαθημάτων, χωρίς να συμπεριλαμβάνονται εκφυλιστικές διαφημιστικές νοοτροπίες. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίσουν το πρόγραμμα που θα καλύψει τις περισσότερες επιμορφωτικές ανάγκες τους και θα έχουν τη δυνατότητα να το παρακολουθήσουν. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί ένα παράδοξο, ότι παρόλο που τα προγράμματα είχαν μετατραπεί, ως επί το πλείστον, σε εξ αποστάσεως για να δέχονται μεγαλύτερης απήχησης, δεν βρήκαν τελικά την αναμενόμενη ανταπόκριση. Ίσως, οι υποχρεωτικές σύγχρονες διαδικτυακές συναντήσεις, οι προκαθορισμένες ημερομηνίες διεκπεραίωσης των εργασιών ή η υποχρεωτική τελική εργασία να προβλημάτιζε τους εν δυνάμει συμμετέχοντες. Διακρίνουμε επομένως, ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρόλο που έχει αντιμετωπίσει τη δυσκολία της μετάβασης από τη μία τοποθεσία στην άλλη, συνεχίζει να έχει προβλήματα καθώς ο εκπαιδευτικός πλέον έχει ιδιαιτέρως πιεσμένο καθημερινό πρόγραμμα εντός σχολείου (διοικητικά – διδακτικά καθήκοντα) και έπειτα οικογενειακές υποχρεώσεις ή παρακολούθηση κάποιου μεταπτυχιακού προγράμματος ή ακόμη και κάποια άλλη επιμόρφωση. Μια συ-

χνή ερώτηση που δέχεται η γραμματεία του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. είναι κατά πόσο είναι απαιτητικό το πρόγραμμα αναφορικά με την αξιολόγηση των επιμορφούμενων και τον τρόπο που αυτή εφαρμόζεται. Συνήθως, όταν υπάρχει πρακτική άσκηση, για όσους δεν έχουν εμπλακεί στην εκπαίδευση (δημόσια – ιδιωτική) με τον ρόλο του δασκάλου-καθηγητή, εκδηλώνεται ένα άγχος του κατά πόσο μπορούν να την υλοποιήσουν καθώς έχουν την ιδιότητα του ανέργου, που όπως δείχνουν τα στατιστικά αποτελεί μια σημαντική μερίδα των επιμορφούμενων (20% - 30%). Σε αυτούς τους προβληματισμούς, οι Ε.Υ. των επιμορφωτικών προγραμμάτων επέλεξαν να γίνουν ελαστικοί κυρίως σε δύο σημεία: ως προς το αυστηρό χρονοδιάγραμμα παραδόσεων δίνοντας περισσότερο χρόνο διεκπεραίωσης των εργασιών και δυνατότητα απουσίας από τις υποχρεωτικές σύγχρονες διαδικτυακές συναντήσεις σε ποσοστό 10% ή 20% επί του συνόλου. Με αυτή την ευελιξία επιχειρήθηκε τόσο να διατηρηθεί η ποιότητα του πανεπιστημιακού επιμορφωτικού προγράμματος όσο και η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που θα συμμετείχαν σε αυτό.

Υπήρχαν, όμως, και οι περιπτώσεις προγραμμάτων που αν και ήταν απαιτητικά τόσο σε επίπεδο μελέτης όσο και σε επίπεδο κριτηρίων αξιολόγησης (εργασία ανά ενότητα/τελική εργασία – πρακτική άσκηση), δεν αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα παρακολούθησής τους. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα στοιχεία της φοίτησης καθώς μόλις το 1,4% των επιμορφούμενων διέκοψε τη φοίτηση κατά τη διάρκεια υλοποίησης κατά τη χρονική περίοδο 2018-2020. Αυτό που παρατηρείται, ωστόσο, είναι ότι παρά την αμφιβολία που υπήρχε στους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με τη δυνατότητά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σεμιναρίου που θα επέλεγαν, ακόμη και αν αυτό ήταν απαιτητικό, κατάφεραν εν τέλει να το ολοκληρώσουν και να παραμείνει, όπως είδαμε, χαμηλό το ποσοστό εκροής. Μια πρώτη εξήγηση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αν και αρχικά αμφισβήτησαν τη δυνατότητά τους να προσαρμόσουν στο ήδη απαιτητικό καθημερινό τους πρόγραμμα μια εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όταν το ξεκίνησαν να το παρακολουθούν ανταποκρίθηκαν σε αυτό με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Αυτό ίσως συσχετίζεται είτε με το ότι τα μεθοδολογικά εργαλεία και οι παιδαγωγικές πρακτικές που διδάχθηκαν και στη συνέχεια προσάρμοσαν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκονταν, τους βοήθησαν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις καθημερινές προκλήσεις που συνάντησαν είτε εισήλθαν σε μια διαδικασία εξαναγκαστικής προσαρμογής του σεμιναρίου στο καθημερινό τους πλανόγραμμα εξαιτίας της μη ύπαρξης πολιτικής επιστροφής χρημάτων στην περίπτωση που ο συμμετέχοντας είχε παρακολουθήσει το 10% του προγράμματος και έχει λάβει εκπαιδευτικό υλικό.

Επεκτείνοντας περαιτέρω τη διερεύνηση των λόγων που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να επιμορφωθούν, θα αναφέρουμε αρχικά την προσπάθεια θωράκισης του βιογραφικού τους και βελτίωσης του επαγγελματικού τους status. Πέραν του ότι κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση των τεχνικών διδασκαλίας και η αύξηση των γνώσεών τους, για κάποιους ωστόσο που δεν έχουν ενταχθεί ακόμη σε κάποια σχολική μονάδα, ένα μοριοδοτούμενο πρόγραμμα αποτελεί το σκαλοπάτι που θα τους βοηθήσει να ανέβουν στους πίνακες κατάταξης (γενικής-ειδικής) του Υ.ΠΑΙ.Θ. Βέβαια, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η επιλογή του αυτοχρηματοδοτούμενου επιμορφωτικού προγράμματος αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς ένα ρίσκο, καθώς βρίσκονται ανάμεσα από πληθώρα πανεπιστημιακών επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρονται εξ αποστάσεως. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν αυτοχρηματοδοτούμενα προγράμματα τα οποία άλλα έχουν εξειδικευμένη στόχευση και άλλα που έχουν σφαιρικό/γενικό «χαρακτήρα», άλλα είναι μοριοδοτούμενα και άλλα όχι, άλλα είναι πλήρως εξ αποστάσεως και άλλα έχουν σύγχρονες και δια ζώσης συναντήσεις. Οι εκπαιδευτικοί, επιπλέον, επιμορφώνονται καθώς βρίσκονται σε έναν δια βίου αναστοχασμό και προβάλλοντας την προσωπική επαναδιαπραγμάτευση των γνώσεών τους που λειτουργούν στις περισσότερες περιπτώσεις συνδυαστικά. Με άλλα λόγια, επιμορφώνονται και διευρύνουν τις γνώσεις τους - επιμορφώνονται και διαμορφώνουν ένα πιο ισχυρό βιογραφικό. Έτσι, ο εκπαιδευτικός σήμερα ως επαγγελματίας που πρέπει να κατέχει εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις και άρτια ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση, αναλαμβάνει το κόστος ακόμη και σε περιόδους οικονομικής κρίσης. Το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. σε μια προσπάθεια διευκόλυνσής τους παρέχει πολλαπλά οικονομικά κίνητρα για τη διευκόλυνση της παρακολούθησης υπό την μορφή υποτροφιών και εκπτώσεων (μονογονεϊκές/πολύτεκνες οικογένειες, ΑμΕΑ, χαμηλό ετήσιο εισόδημα κ.α.) και αυτό επιβεβαιώνεται από τα 2/3 των συμμετεχόντων που απαλλάχθηκαν από ένα σημαντικό ποσό των διδάκτρων (περίοδος 2018-2020). Επιπλέον, με την έναρξη υποβολής των αιτήσεων για το πρόγραμμα, η διαχειριστική ομάδα είναι υπεύθυνη για να προσελκύσει περισσότερους ενδιαφερόμενους και να τους ενημερώσει σχετικά με την πιστοποιημένη επιμόρφωση, την οικονομική πολιτική και αναλυτικές πληροφορίες γενικότερα δημιουργώντας παράλληλα μια εικόνα υπευθυνότητας και οργάνωσης. Κατά την εκκίνηση βέβαια των προγραμμάτων, η ομάδα αυτή, πολλές φορές διαχειρίστηκε ζητήματα τεχνικής φύσεως καθώς οι γνώσεις κάποιων εκπαιδευτικών σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές ήταν ελάχιστες. Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω δεχόμενοι την άποψη, ότι οι διδακτικές αντιλήψεις και οι παιδαγωγικές μέθοδοι μετασχηματίζονται, εφόσον επανεξετάζουμε κριτικά τα γιατί και τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευ-

τικοί επιμορφώνονται, τότε σε αυτό το σημείο εντοπίζεται και το δίκτυο Πανεπιστήμιο – Κοινωνία που συνεχώς διαμορφώνεται και βελτιώνεται μέσω της συνεχούς αξιολόγησής του.

3.3 Αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ.

Μολονότι η αξιολόγηση περιήλθε στα Α.Ε.Ι. από το 2005 και θεμελιώθηκε με το ν. 3374 ως μια διαδικασία διασφάλισης ποιότητας στη βάση μιας συστηματικής, τεκμηριωμένης και λεπτομερής αποτίμησης του έργου τους, εντούτοις η εφαρμογή της καθυστέρησε σε σχέση με τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη. Με τον όρο αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων εννοούμε τη διαδικασία εκείνη με την οποία γίνεται έλεγχος και εκτίμηση της επιμόρφωσης που παρέχεται στους συγκεκριμένους αποδέκτες (Χατζηπαναγιώτου, 2001: 92). Η αποτίμηση των αποτελεσμάτων ενός επιμορφωτικού προγράμματος, η εκτίμηση της ωφελιμότητάς του αλλά και η διερεύνηση της ικανοποίησης των αποδεκτών του αποτελούν έναν έγκυρο απολογισμό του βαθμού επιτυχίας του, δικαιώνοντας την αξία της αξιολόγησης.

Όπως, λοιπόν, τα πανεπιστημιακά Τμήματα λογοδοτούν για το ερευνητικό και το διδακτικό τους έργο, την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών τους αλλά και όλων των υπηρεσιών που παρέχουν μέσω των εκθέσεων των εσωτερικών και εξωτερικών αξιολογήσεων, έτσι και το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. αντίστοιχα ως δομή του Π.Θ. μέσα από την εξωτερική αξιολόγηση ISO 9001: 2015 και την εσωτερική μέσω της ΜΟ.ΔΙ.Π. επιδιώκει την καταγραφή της αποτελεσματικής λειτουργίας των προγραμμάτων επιμόρφωσης, τον συντονισμό και την υποστήριξη της διαδικασίας υλοποίησής τους. Κάνοντας ανάγνωση των εννοιολογικών προσεγγίσεων της αξιολόγησης που κατά καιρούς διατυπώθηκαν θα διαπιστώσουμε μια κεντρική αρτηρία εστίασης την εξασφάλιση της ποιότητας. Το ερώτημα, όμως, που προκύπτει είναι, κατά πόσο μια αξιολόγηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος μπορεί να θεωρηθεί επαρκής και αποτελεσματική όταν ο βαθμός ανταπόκρισης των επιμορφούμενων σε αυτή είναι ελάχιστος. Για παράδειγμα, στο Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. υπήρχαν προγράμματα που η τελική ανατροφοδότηση δεν ανταποκρίνονταν στο ποσοστό που θα διαμόρφωνε μια σαφή εικόνα για την ποιότητα του προγράμματος, τόσο από άποψη παροχής υπηρεσιών όσο και από άποψη εκπαιδευτικού υλικού. Το γεγονός αυτό εντάθηκε κυρίως όταν τα επιμορφωτικά προγράμματα μετατράπηκαν από δια ζώσης σε εξ αποστάσεως, με αποτέλεσμα η τελική αξιολόγηση να χάνει τη σημασία της καθώς υπήρχε μικρή και σε ορισμένα σχεδόν μηδενική συμμετοχή των επιμορφούμενων σε αυτή.

Για παράδειγμα, το ποσοστό συμμετοχής στην τελική αξιολόγηση για την χρονική περίοδο 2018-2020 έφτασε περίπου στο 26%, που για τη διαμόρφωση μιας έγκυρης εικόνας ήταν χαμηλό.

Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού, τόσο το ενδιαφέρον των Ε.Υ. για την διατύπωση της άποψης των επιμορφούμενων όσο και η αυξανόμενη πίεση για ανατροφοδότηση από την πλευρά της γραμματείας του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ., έγινε προσπάθεια εντοπισμού αυτής της αποχής, μέσω της επικοινωνίας (τηλεφωνικής ή υπενθυμιστικού ηλεκτρονικού μηνύματος) με τους αποδέκτες των προγραμμάτων. Διερευνώντας τους λόγους της μη ανατροφοδότησης εντοπίστηκαν τα εξής: υπήρξε καθυστερημένη αποστολή του ερωτηματολογίου μετά τη λήξη του προγράμματος, άρνηση κάποιων εκπαιδευτικών στο να συμμετάσχουν σε αυτή, όπως και ότι εξαιτίας της εξ αποστάσεως αλληλεπίδρασης (προγράμματος – εκπαιδευτικών) και της σχεδόν απρόσωπης επικοινωνίας (κυρίως για τα ασύγχρονα προγράμματα) δεν θεώρησαν πως ο λόγος τους θα αρκούσε για να διορθωθούν οι τυχόν παραλείψεις ή αστοχίες του προγράμματος που παρακολούθησαν.

Το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. από την πρώτη κιόλας στιγμή, θεωρώντας την αξιολόγηση ως μια πρωτεύουσα δραστηριότητα, επιχείρησε να διορθώσει τις παραλείψεις, τα λάθη και να εντοπίσει εκείνες τις ενέργειες που θα άλλαζαν το ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην τελική ανατροφοδότηση. Στο σύνολο των διορθωτικών ενεργειών της περιλήφθηκαν τα κάτωθι:

- αναδιατύπωση ερωτηματολογίου,
- εξ αρχής ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη σημασία της ανταπόκρισής τους σε αυτό καθώς στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας του προγράμματος,
- συνεχή υπενθύμιση των Ε.Υ. στους εκπαιδευτικούς για τη σημασία της τελικής αξιολόγησης,
- αποστολή του ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς πριν τη αποστολή του πιστοποιητικού επιμόρφωσης,
- τηλεφωνική υπενθύμιση

Έπειτα και από αυτές τις διορθωτικές ενέργειες, η ανταπόκριση σαφώς βελτιώθηκε, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις δεν έφτασε στο επιθυμητό αποτέλεσμα, γεγονός που προβλημάτισε περισσότερο την ομάδα διαχείρισης αυτών των προγραμμάτων. Σε μια επόμενη προσπάθεια διατύπωσης νέων ενεργειών ήταν η πρόταση να αποστέλλεται το πιστοποιητικό επιμόρφωσης στον εκπαιδευτικό που ολοκλήρωσε τις εκπαιδευτικές και

οικονομικές υποχρεώσεις του, μόνο υπό την προϋπόθεση συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Όπως ήταν, ίσως, αναμενόμενο αυτή η άποψη απορρίφθηκε, καθώς αρχικώς δεν οριζόταν κανονιστικά μια τέτοια προϋπόθεση και εν συνεχεία θα προσέκρουε σε αντιδράσεις και παράπονα για την εν λόγω υποχρεωτικότητα και προϋπόθεση λήψης του πιστοποιητικού τους. Έτσι, αποφασίστηκε ότι η αναθεωρημένη δραστηριότητα για την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών στη συμπλήρωση του τελικού ερωτηματολογίου, να παρέμενε ως είχε, αναζητώντας παράλληλα νέους τρόπους πειθούς, υπενθύμισης και διαμόρφωσης της κουλτούρας της αξιολόγησης.

Ωστόσο, ο καίριος ρόλος της αξιολόγησης στην εξασφάλιση της ποιότητας των προγραμμάτων – εφόσον αναδεικνύονται τα θετικά και τα αρνητικά χαρακτηριστικά της λειτουργίας τους (Bee & Bee, 2003: 173) – ήταν εμφανής τόσο μέσα από την απλή μηχανιστική συμπλήρωσή του όσο και από το πεδίο που ο εκπαιδευτικός κλήθηκε να συμπληρώσει προαιρετικά τα σχόλιά του. Σε αυτό το πεδίο συμπλήρωσης σχολίων εντοπίζονταν ακριβώς το πρόβλημα που υπήρχε στο επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Για παράδειγμα κάποια θετικά και αρνητικά σχόλια σε προγράμματα που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί ήταν:

«Το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες μου. Απέκτησα πολλές γνώσεις, τις οποίες σίγουρα θα αξιοποιήσω και με βοήθησε σημαντικά στην προσπάθειά μου για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη».

«Έχω ήδη υιοθετήσει και προσαρμόσει στάσεις και συμβουλές του προγράμματος στη καθημερινή μου πρακτική».

«Θα σας έγραφα πολύ ευχαρίστως αν είχα εντοπίσει κάποια. Το μόνο πράγμα το οποίο θα μπορούσα να σκεφτώ είναι πως ίσως δίνεται λίγος χρόνος για την εκπόνηση της τελικής εργασίας. Για την ακρίβεια, σαν χρόνος είναι αρκετός, όμως φαντάζομαι πως δεν είμαι η μόνη που κουβαλάω πολλές υποχρεώσεις στην πλάτη μου».

«Θα πρότεινα ορισμένες δια ζώσης διδασκαλίες σε όσους το επιθυμούν. Κάτι σαν πρακτικά εργαστήρια καθώς το πρόγραμμα ήταν αρκετά θεωρητικό».

«Θα προτιμούσα κάποιες ενότητες να διδάσκονται μέσω ασύγχρονου οπτικοακουστικού υλικού (π.χ. μέσω βίντεο) ώστε να αναλύονται κάποια σημεία περισσότερο, χρησιμοποιώντας περισσότερα παραδείγματα. Έτσι, η κατανόηση της θεωρίας θα απαιτούσε λιγότερο χρόνο και η εμπέδωση της από τους διδασκόμενους θα ήταν ευκολότερη».

Σε κάθε περίπτωση κεντρικός σκοπός όλων αυτών ήταν η εισαγωγή νέων πρακτικών που θα άμβλυαν τις όποιες υπάρχουσες γωνίες, στοχεύοντας στη συνέχεια, στη βελτίωση της επαγγελματικής γνώσης και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, χωρίς να διακυβεύονταν από πειραματισμούς που πιθανά να κλώνιζαν την ύπαρξη του επιμορφωτικού προγράμματος. Μια πρόταση αναφορικά με τη αύξηση των αξιολογήσεων, που ταυτόχρονα θα αποτελούσε καλή πρακτική για τη βελτίωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, θα ήταν η προσθήκη μιας επιπλέον ενδιάμεσης αξιολόγησης. Επεξηγώντας περαιτέρω αυτήν την πρόταση, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι στα προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς, που η χρονική τους περίοδος εκτείνεται περισσότερο σε σύγκριση με προγράμματα άλλων ειδικοτήτων (π.χ. Διοίκηση Επιχειρήσεων / Γεωπονία), η προσθήκη μιας αξιολόγησης στο μέσο του σεμιναρίου ή η ύπαρξη μιας διαμορφωτικής αξιολόγησης που θα αναπτυσσόταν παράλληλα (στο τέλος κάθε ενότητας). Αυτή θα μπορούσε ίσως να εντοπίσει περισσότερα στοιχεία που έχρηζαν διόρθωσης, καθώς θα βρίσκονταν σε μια συνεχή ανατροφοδότηση και θα ωφελούσε να εντοπιστούν έγκαιρα οι όποιες στρεβλώσεις και να πραγματοποιηθούν άμεσα οι βελτιωτικές παρεμβάσεις, πριν την ολοκλήρωση του προγράμματος και την συμπλήρωση της τελικής αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς.

Ακόμη ένα στοιχείο το οποίο θα μπορούσε να συμβάλλει αποτελεσματικά θα ήταν η επανάληψη της τελικής αξιολόγησης και αυτό γιατί θα είχε παρέλθει ένα εύλογο χρονικό διάστημα κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός θα είχε δοκιμάσει τα «εργαλεία» από την επιμορφωτική διαδικασία, σε μία ομάδα μαθητών και θα είχε ξεκάθαρη εικόνα για την αποτελεσματικότητά τους. Βέβαια, η επανάληψη της τελικής αξιολόγησης αν και έχει έναν πιο μόνιμο και πραγματικό χαρακτήρα, έχει δύο σημαντικά αρνητικά στοιχεία: πρώτον ότι η ανατροφοδότηση καθυστερεί με αποτέλεσμα να μην γίνουν έγκαιρα οι τυχόν διορθώσεις και δεύτερον ότι βάσει της μέχρι τώρα εμπειρίας αν η ανατροφοδότηση δεν είναι αρκετά ικανοποιητική ως προς τον αριθμό της παρόλο που οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε επαφή με την επιμορφωτική διαδικασία, σε ένα ενδεχόμενο επανάληψης της τελικής αξιολόγησης μετά από ένα μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από την ολοκλήρωση του προγράμματος, θα είχε ίσως χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής και θα ήταν αισθητά περιορισμένη.

Συνοψίζοντας, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους έχουν από μόνες τους μια δυναμική η οποία επιβεβαιώνει, αναιρεί, διαμορφώνει το τελικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Αποτελούν κομμάτι και αναπόσπαστο μέρος του διαλόγου μεταξύ του δικτύου Πανεπιστημίου και κοινωνίας και συμβάλλουν ενεργά στη διαμόρφωση

ποιοτικών προγραμμάτων που θα ανταποκρίνονται στους κανόνες, αξίες, αρχές, ιδέες, διατηρώντας αυτήν την αμφίδρομη σύνδεση, που θα έχει ως αποτέλεσμα τον εκσυγχρονισμό και την αναβάθμιση των υπηρεσιών του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. και παράλληλα την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

4^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα

Προκειμένου να γίνει κατανοητή η συνολική πορεία της συγκεκριμένης μελέτης κρίθηκε απαραίτητο να γίνει μια εισαγωγική παρουσίαση του πλαισίου που διεξήχθη. Ως υπάλληλος του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. με καθήκοντα διαχειριστικής υποστήριξης των επιμορφωτικών προγραμμάτων του, υπήρχε η δυνατότητα πρόσβασης στα αρχεία της υπηρεσίας αλλά και της καθοδήγησης – εποπτείας της υλοποίησης των προγραμμάτων αυτών. Ως εκ τούτου η μελέτη πραγματοποιήθηκε, στη γραμμική πορεία των εργασιακών μου καθηκόντων, γεγονός που διευκόλυνε -από άποψη προσβασιμότητας- τη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης του ερευνητικού μέρους, έχοντας λάβει επίσημα άδεια χρήσης και επεξεργασίας των αρχείων του Φορέα από την Πρόεδρο του Δ.Σ. του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. και Αντιπρύτανη Έρευνας και Δια Βίου Εκπαίδευσης του Π.Θ. για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Περνώντας σε μια ευσύνοπτη παρουσίαση του τέταρτου κεφαλαίου, θα παρουσιαστεί αναλυτικά ο σκοπός και η αναγκαιότητα της έρευνας καθώς και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Στη συνέχεια, θα περιγραφεί η δομή και το περιεχόμενο του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε και η σχετική αναφορά στην εγκυρότητα και η αξιοπιστία των μετρήσεων. Επιπλέον, θα παρουσιαστούν τα ερωτήματα και οι υποθέσεις που προέκυψαν και τέλος, θα παρουσιαστούν οι στατιστικές τεχνικές της επαγωγικής στατιστικής που χρησιμοποιήθηκαν για την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων.

4.1 Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας

Η ανανέωση και η επικαιροποίηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, κατά γενική ομολογία, θεωρούνται απαραίτητες, ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή που ο ρυθμός των αλλαγών είναι ταχύς και οι επιρροές απρόβλεπτες. Πράγματι, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απασχολεί τις εκπαιδευτικές αρχές και την επιστημονική κοινότητα (Καρράς & Οικονομίδης, 2015:114-115) και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους αποτελούν κύριο παράγοντα ανίχνευσης και διαπίστωσης των αναγκών τους. Επιπλέον, τα επιμορφωτικά προγράμματα βρίσκονται σε μια ενεργή κατάσταση διατήρησης, αναπροσαρμογής και βελτίωσης που στόχο έχουν την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των συμμετεχόντων τους. Ως εκ τούτου, η διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησαν στο Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. θα αποτελέσουν τον βασικό σκοπό της παρούσας μελέτης. Ανα-

λυτικότερα, θα διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν τα προγράμματά του, σε ζητήματα που άπτονται της οργάνωσης, της ποιότητας του εκπαιδευτικού υλικού και της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτές, της εξυπηρέτησης του τμήματος υποστήριξης, αλλά και της αποτελεσματικότητας της επιμορφωτικής διαδικασίας, μελετώντας συγκεκριμένες μεταβλητές αντίστοιχα.

Όπως παρουσιάστηκε στο θεωρητικό μέρος της διπλωματικής, έχουν γίνει προσπάθειες έτσι ώστε να διαμορφωθεί ένα εθνικό δίκτυο δια βίου μάθησης, προσπαθώντας να ιδρυθούν φορείς που παρέχουν προγράμματα επιμόρφωσης διαφορετικών μορφών. Τα Πανεπιστήμια, στην προσπάθειά τους να εναρμονιστούν και να διαμορφώσουν ένα δίκτυο επιμόρφωσης, που δεν ανήκει σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο, ίδρυσαν κέντρα επιμόρφωσης στα οποία μπορούσαν να απευθύνονται οι εκπαιδευτικοί. Το Π.Θ. μέσω του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. ακολούθησε αυτή την πορεία υλοποιώντας από το 2011 μέχρι και σήμερα επιμορφωτικά σεμινάρια, τα οποία συνεχώς αναδιαμορφώνονται λόγω των κοινωνικών – οικονομικών – παιδαγωγικών αλλαγών. Έτσι, η αναγκαιότητα της έρευνας έγκειται, στην προσπάθεια να μελετηθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά προγράμματα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας μέσω του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ., ώστε να γίνει μια προσπάθεια καταγραφής της ικανοποίησής τους, τόσο ως προς την οργάνωση των προγραμμάτων όσο και την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Επιπλέον, οποιαδήποτε έρευνα που εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα επιμορφωτικά προγράμματα, είναι σημαντική και πάντα επίκαιρη, καθώς μπορεί να συνεισφέρει στη βελτίωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, τόσο από πλευράς θεματολογίας όσο και από πλευράς παρεχόμενης ποιότητας διδασκαλίας. Βασικότερος, όμως, παράγοντας επιλογής της συγκεκριμένης εργασίας ήταν η απουσία αντίστοιχης μελέτης που να σχετίζεται με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στα επιμορφωτικά προγράμματα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π. Θ.

4.2 Μεθοδολογία

Η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν η ποσοτική, η οποία περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων από ένα συγκεκριμένο δείγμα που στοχεύει στη συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων, έτσι ώστε να αναλυθούν οι συσχετίσεις που υπάρχουν μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών. Κατά τον σχεδιασμό υλοποίησης της διπλωματικής, αποφασίστηκε εξ αρχής ότι ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, θα χρησιμοποιούνταν το ερωτηματολόγιο που είχε διαμορφωθεί και εγκριθεί από το Δ.Σ. του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. Το

ερωτηματολόγιο αυτό κατασκευάστηκε από μέλη Δ.Ε.Π. του Δ.Σ., βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης άλλων ερευνών που αφορούσαν την αποτύπωση των απόψεων για τα επιμορφωτικά προγράμματα. Ο λόγος επιλογής και χρήσης του ήταν γιατί είχαν ελεγχθεί οι δείκτες εγκυρότητας και η αξιοπιστίας σε πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 12 εκπαιδευτικούς που είχαν ολοκληρώσει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα στον φορέα. Επιπλέον, στην περίπτωση που θα είχε δημιουργηθεί ένα άλλο ερωτηματολόγιο, δεν θα ήταν δόκιμο κάθε φορά που οι εκπαιδευτικοί ολοκλήρωναν το επιμορφωτικό τους πρόγραμμα να λάμβαναν δυο ερωτηματολόγια – ένα του φορέα και ένα που να αφορά ερευνητική εργασία. Σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο, το ποσοστό των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων θα ήταν μάλλον απογοητευτικό αν υπολογίσουμε και τη γενική τάση που ισχύει, ότι παρά το γεγονός αυτός ο τρόπος έχει πολλά πλεονεκτήματα, ένα σημαντικό μειονέκτημα που παρουσιάζει είναι ότι ένα υψηλό ποσοστό των ερωτηματολογίων να μην επιστρέφεται.

Το ερωτηματολόγιο, λοιπόν, που χρησιμοποιήθηκε είναι δομημένο και χωρίζεται σε δύο μέρη, το πρώτο μέρος το οποίο περιλαμβάνει τις ανεξάρτητες μεταβλητές, αποτελείται από δύο τμήματα με ερωτήσεις κλειστού τύπου διχοτομικές. Το πρώτο τμήμα περιέχει δημογραφικά στοιχεία όπως φύλο, ηλικιακή ομάδα, επίπεδο εκπαίδευσης, επαγγελματική ιδιότητα, μεθοδολογία εκπαίδευσης και το δεύτερο τμήμα περιλαμβάνει τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως παρακολούθηση άλλων προγραμμάτων στο Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ., παρακολούθηση σε προγράμματα άλλων πανεπιστημιακών Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. και τέλος την πηγή πληροφόρησής τους για αυτά (π.χ. συνάδελφο, διαφήμιση κ.λπ.), για να μετρηθούν οι υφιστάμενες συμπεριφορές. Το δεύτερο μέρος το οποίο περιλαμβάνει τις εξαρτημένες μεταβλητές, αποτελείται συνολικά από είκοσιεννέα (29) ερωτήσεις οι οποίες χωρίζονται σε επτά (7) κύριες κατηγορίες. Από την πρώτη μέχρι και την τέταρτη κατηγορία οι ερωτήσεις βασίζονται σε πολυμεταβλητές κλίμακες τύπου Likert όπου ζητείται από τον ερωτώμενο να απαντήσει σε κλίμακα πέντε βαθμών (από 1-5) με κάθε δήλωση και συγκεκριμένα, οι τιμές της κλίμακας είναι «Καθόλου», «Λίγο», «Μέτρια», «Πολύ», «Πλήρως». Αναλυτικότερα, η πρώτη κατηγορία εστιάζει στον βαθμό ανταπόκρισης – ικανοποίησης των επιμορφούμενων σχετικά με την οργάνωση του προγράμματος και αποτελείται από έξι (6) ερωτήσεις. Η δεύτερη κατηγορία διερευνά την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού αποτελούμενη από πέντε (5) ερωτήσεις. Η τρίτη κατηγορία σχετίζεται με την ανταπόκριση των εκπαιδευτών αλλά και τη σαφήνειά τους στις απορίες των επιμορφούμενων αποτελούμενη από πέντε (5) ερωτήσεις. Η τέταρτη κατηγορία εστιάζει στη διερεύνηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησαν οι επιμορ-

φούμενοι, αποτελούμενη από δύο (2) ερωτήσεις. Η πέμπτη κατηγορία διερευνά τη διαμόρφωση στάσεων μετά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος, αποτελούμενη από δύο (2) ερωτήσεις όπου βασίζονται σε πολυμεταβλητές κλίμακες τύπου Likert (πεντάβαθμη) και μία (1) ερώτηση ανοιχτού τύπου εξασφαλίζοντας στον ερωτώμενο να εκφράσει την άποψή του, χωρίς ο ερευνητής να τον κατευθύνει ή να τον περιορίζει. Η έκτη κατηγορία εστιάζει στη διερεύνηση της αποτελεσματικής υλοποίησης του προγράμματος από τη γραμματεία, την ιστοσελίδα και την πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης, αποτελούμενη από επτά (7) ερωτήσεις όπου βασίζονται σε πολυμεταβλητές κλίμακες τύπου Likert (πεντάβαθμη), όπως και η τελευταία έβδομη κατηγορία που ολοκληρώνεται με μια (1) γενική ερώτηση σχετικά με τη συνολική αποτίμηση της εμπειρίας των επιμορφούμενων από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Καθώς ο υπό μελέτη πληθυσμός ήταν διάσπαρτος σε όλη την ελληνική, κυρίως, γεωγραφική έκταση, η αξιοποίηση του διαδικτύου για τον διαμοιρασμό των ερωτηματολογίων ήταν μια ασφαλής επιλογή για την εξασφάλιση μεγάλου όγκου πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα. Για το λόγο αυτό, όπως όλα τα αυτοσυμπληρούμενα ερωτηματολόγια μοιράζονται από την υπηρεσία στους επιμορφούμενους στο τέλος κάθε προγράμματος, έτσι και αυτό ήταν σε ηλεκτρονική μορφή το οποίο δημιουργήθηκε μέσω του λογισμικού Google Forms και διανεμήθηκε στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο όλων των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών (κάθε επαγγελματικής ιδιότητας π.χ. άνεργος, δημόσιος υπάλληλος, ιδιωτικός υπάλληλος κ.λπ.), που συμμετείχαν στα έντεκα υπό μελέτη (11) εκπαιδευτικά προγράμματα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. Σχετικά με το χρονικό περιθώριο συμπλήρωσής τους, δεν υπήρχε προκαθορισμένος περιορισμός, ωστόσο στο διάστημα της μιας εβδομάδας μετά την αποστολή τους έγινε υπενθύμιση για την σημαντικότητα συμπλήρωσής τους. Επιπλέον, προκειμένου να αποφευχθούν παρερμηνεύσεις από πλευράς δείγματος και να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, υπήρχε δυνατότητα διευκρινίσεων και επεξηγήσεων, είτε μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας είτε μέσω ανταλλαγής μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Εξαιτίας των διαφορετικών χρονοδιαγραμμάτων έναρξης-λήξης¹ των επιμορφώσεων η αποστολή των ερωτηματολογίων ήταν σταδιακή, καθώς το κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα είχε διαφορετική ημερομηνία ολοκλήρωσης. Ως μήνας έναρξης αποστολής τους ήταν ο Απρίλιος του 2019, όπου ολοκληρώθηκε το πρώτο πρόγραμμα που απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς και ως μήνας λήξης

¹ Τα προγράμματα που μελετήθηκαν στην παρούσα εργασία για το έτος 2019, είχαν διαφορετική μεταξύ τους χρονική διάρκεια με τη μικρότερη να είναι τρεις (3) και η μεγαλύτερη δώδεκα (12) μήνες.

της αποστολής τους ο Οκτώβριος του 2020. Έτσι, η συνολική διάρκεια διανομής και συλλογής των ερωτηματολογίων διήρκησε περίπου ενάμιση (1,5) χρόνο.

Από τα είκοσι (20) επιμορφωτικά προγράμματα που είχαν έναρξη την χρονική περίοδο 2019-2020, επιλέχθηκαν τα έντεκα (11) καθώς τα συγκεκριμένα αποτελούσαν επιμορφώσεις που απευθύνονταν αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς και ως εκ τούτου τα κύρια υποκείμενα της μελέτης για την διεξαγωγή της μελέτης. Το δείγμα που συγκεντρώθηκε ήταν 316 ερωτηματολόγια επιμορφούμενων, από τα 1.327 που διανεμήθηκαν, δηλαδή απαντήθηκε περίπου το 24% των ερωτηματολογίων. Αφού συγκεντρώθηκαν όλα τα ερωτηματολόγια, ακολουθήθηκε η στατιστική ανάλυση των δεδομένων, η οποία έγινε με την εφαρμογή του στατιστικού πακέτου SPSS version 25. Τέλος, ο έλεγχος της αξιοπιστίας των ερωτήσεων έγινε με τον δείκτη Cronbach's Alpha, ο οποίος βρέθηκε ίσος με 0.927. Ο δείκτης μπορεί να θεωρηθεί σημαντικά αξιόπιστος, καθώς το κατώτερο επιτρεπτό όριο είναι 0,7 μονάδες ($\alpha \geq 0,7$).

4.3 Ερωτήματα και υποθέσεις

Σύμφωνα, λοιπόν, με το διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο, τα βασικά ερωτήματα που προέκυψαν είναι τα ακόλουθα:

1. Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την οργάνωση του επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολούθησαν στο Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ.;
2. Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολούθησαν στο Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ.;
3. Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τους εκπαιδευτές του επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολούθησαν στο Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ.;
4. Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν από την παρακολούθηση του επιμορφωτικού προγράμματος στο Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ.;
5. Ποια η στάση που διαμορφώθηκε από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα επιμορφωτικά προγράμματα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ.;
6. Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γραμματειακή υποστήριξη του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. καθ' όλη τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος που συμμετείχαν;
7. Ποια η άποψη και η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συνολική αποτίμηση της εμπειρίας τους από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολούθησαν;

Οι ερευνητικές υποθέσεις που συγκεκριμενοποιούν τον σκοπό της έρευνας είναι:

1. Η άποψη και η αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος διαφοροποιείται με βάση την επαγγελματική ιδιότητα.
2. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού περιεχομένου οδήγησε στη θετική στάση των επιμορφούμενων με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης.
3. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτών διαφοροποιείται ανάλογα τον τρόπο διεξαγωγής του επιμορφωτικού προγράμματος.
4. Η χρησιμότητα των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν διαφοροποιείται με βάση την επαγγελματική ιδιότητα.
5. Η χρησιμότητα των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν από τους επιμορφούμενους είναι ανεξάρτητες από το επίπεδο εκπαίδευσης.
6. Ο βαθμός ικανοποίησης από την υποστήριξη της γραμματείας του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. δεν διαφοροποιείται με βάση την ηλικιακή ομάδα.
7. Η συνολική αποτίμηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται με βάση την επίπεδο εκπαίδευσης.

4.4 Επαγωγικές αναλύσεις

Προκειμένου να διερευνηθούν διαφορές ανάμεσα σε υπό-ομάδες επιμορφούμενων καθορισμένες με βάση τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά και την συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά προγράμματα εντός και εκτός του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ., πραγματοποιήθηκαν μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης που αφορούν την επαγωγική στατιστική. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος T-Test για ανεξάρτητα δείγματα για συγκρίσεις μεταξύ δύο ομάδων (δηλαδή στις περιπτώσεις που η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν κατηγορική με δύο κατηγορίες) και χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ANOVA για συγκρίσεις άνω των δύο ομάδων (δηλαδή στις περιπτώσεις που η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν κατηγορική με τρεις ή και παραπάνω κατηγορίες).

Οι δημογραφικές μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στις αναλύσεις του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών, ήταν οι εξής:

- Φύλο
- Ηλικιακή Ομάδα
- Επίπεδο Εκπαίδευσης
- Επαγγελματική Ιδιότητα

Πέρα από τις δημογραφικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν και οι εξής μεταβλητές:

- Μεθοδολογία εκπαίδευσης
- Τρόπος ενημέρωσης σχετικά με το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ
- Παρακολούθηση άλλου προγράμματος στο Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ.
- Παρακολούθηση άλλου προγράμματος σε Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. εκτός Π.Θ

4.5 Δημογραφικά στοιχεία και ανεξάρτητες μεταβλητές

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δημογραφικών στοιχείων και των υπολοίπων ανεξάρτητων μεταβλητών. Αντίστοιχα, στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι μέσοι όροι των απαντήσεων του δείγματος, καθώς και οι διαφοροποιήσεις που διαπιστώθηκαν από την ποσοτική επεξεργασία κάθε ερωτήματος σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας των επιμορφούμενων που συμμετείχαν στην έρευνα. Στην έρευνα συμμετείχαν 316 επιμορφούμενοι, 49 άνδρες και 267 γυναίκες όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.1.

Πίνακας 4.1 Φύλο επιμορφούμενων

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ανδρας	49	15,5
Γυναίκα	267	84,5
Σύνολο	316	100,0

Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων το 13,9% είχε ηλικία 18-24 χρόνια, το 26,3% 25-29 χρόνια, το 44,9% δήλωσε ότι είναι 30-44 ετών, το 14,9% είχε ηλικία 45-64, ενώ κανείς δεν είχε ηλικία 65 & άνω όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.2.

Πίνακας 4.2 Ηλικία επιμορφωμένων

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
18-24	44	13,9
25-29	83	26,3
30-44	142	44,9
45-64	47	14,9

65 & άνω	0	0
Σύνολο	316	100,0

Σχετικά με το επίπεδο μόρφωσης του δείγματος όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.3, παρατηρούμε ότι το 2,5% είναι απόφοιτος Δευτεροβάθμιας, το 1,9% είναι απόφοιτος Μεταδευτεροβάθμιας, το 51,3% κατέχει πτυχίο Πανεπιστημίου, το 41,5% Μεταπτυχιακό δίπλωμα, ενώ τέλος το 2,8% έχουν Διδακτορικό.

Πίνακας 4.3 Επίπεδο εκπαίδευσης

Επίπεδο Εκπαίδευσης	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Δευτεροβάθμια	8	2,5
Μεταδευτεροβάθμια	6	1,9
Πτυχίο Πανεπιστημίου	162	51,3
Μεταπτυχιακό	131	41,5
Διδακτορικό	9	2,8
Σύνολο	316	100,0

Τέλος, σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία και την επαγγελματική ιδιότητα του δείγματος παρατηρούμε τα εξής: το 24,4% δήλωσε άνεργος/η, το 33,5% ήταν δημόσιος υπάλληλος, το 26,6% ιδιωτικός υπάλληλος, το 8,2% ελεύθερος επαγγελματίας, ενώ το 7,3% δήλωσε άλλη ιδιότητα, όπως καταγράφεται στον Πίνακα 4.4.

Πίνακας 4.4 Επαγγελματική ιδιότητα

Επάγγελμα	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Άνεργος	77	24,4
Δημόσιος Υπάλληλος	106	33,5
Ιδιωτικός Υπάλληλος	84	26,6
Ελεύθερος Επαγγελματίας	26	8,2
Άλλο	23	7,3

Σύνολο	316	100,0
--------	-----	-------

Ακόμη σχετικά με τη μεθοδολογία εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού προγράμματος παρατηρούμε στον Πίνακα 4.5 ότι το 42,7% έγινε με υβριδική μέθοδος (εξ αποστάσεως & δια ζώσης), ενώ το 57,3% μόνο εξ αποστάσεως. Τέλος, η αποκλειστικά δια ζώσης μέθοδος δεν χρησιμοποιήθηκε σε κανένα πρόγραμμα του δείγματος.

Πίνακας 4.5 Μεθοδολογία εκπαίδευσης

Μεθοδολογία Εκπαίδευσης	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Εξ αποστάσεως	181	57,3
Δια ζώσης	0	0
Υβριδική (εξ αποστάσεως & δια ζώσης)	135	42,7
Σύνολο	316	100,0

Σε συνέχεια της ανάλυσης των δημογραφικών στοιχείων παραθέτουμε τα στατιστικά των υπόλοιπων ανεξάρτητων μεταβλητών. Στον Πίνακα 4.6 φαίνεται ο τρόπος ενημέρωσης του δείγματος σχετικά με το πρόγραμμα εκπαίδευσης που παρακολούθησαν. Πιο συγκεκριμένα, το 37,0% δήλωσε ότι ενημερώθηκε από συνάδελφο/φίλο/συγγενή, το 7,9% δήλωσε ότι ενημερώθηκε από διαφημίσεις σε ιστοσελίδες, το 26,3% από την ιστοσελίδα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ., το 24,1% από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, και το 4,7% με άλλο τρόπο.

Πίνακας 4.6 Τρόπος ενημέρωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Τρόπος Ενημέρωσης	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Από συνάδελφο/φίλο/συγγενή	117	37,0
Από διαφήμιση σε ιστοσελίδες	25	7,9
Από την ιστοσελίδα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.	83	26,3
Από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης	76	24,1
Άλλο	15	4,7

Σύνολο	316	100,0
--------	-----	-------

Τέλος, στους Πίνακες 4.7 και 4.8 φαίνεται εάν οι επιμορφούμενοι έχουν παρακολουθήσει άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Π.Θ. ή σε άλλο Α.Ε.Ι. αντίστοιχα. Το 91,8% δήλωσε πως δεν έχει παρακολουθήσει άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εντός του Π.Θ., ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα άλλα Ιδρύματα ήταν 66.1%. Άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρακολούθησε το 8,2% εντός του Π.Θ. και το 33,9% σε άλλο Α.Ε.Ι.

Πίνακας 4.4 Συμμετοχή σε άλλο πρόγραμμα στο Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ.

Συμμετοχή σε άλλο πρόγραμμα στο Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ.	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Όχι	290	91,8
Ναι	26	8,2
Σύνολο	316	100,0

Πίνακας 4.5 Συμμετοχή σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα άλλου Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος

Συμμετοχή σε πρόγραμμα Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. άλλου Α.Ε.Ι.	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Όχι	209	66,1
Ναι	107	33,9
Σύνολο	316	100,0

5^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου, που διαμοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς των έντεκα επιμορφωτικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με την οργάνωση, το εκπαιδευτικό υλικό και τους εκπαιδευτές του επιμορφωτικού προγράμματος στο οποίο συμμετείχαν. Επιπλέον, κλήθηκαν να αποτυπώσουν την άποψή τους σχετικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν και τη στάση που διαμόρφωσαν μετά και την ολοκλήρωση του προγράμματος που παρακολούθησαν. Τέλος, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με την υποστήριξη που έλαβαν καθ' όλη τη χρονική διάρκεια από τη γραμματεία του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.

5.1 Ζητήματα οργάνωσης

Στον Πίνακα 5.1 (βλ. Παράρτημα Β) παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα για τις 6 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούσαν στην οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος, με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τον συντονισμό του. Συγκεκριμένα, από τους εκπαιδευτικούς ζητήθηκε να διατυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με την οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρακολούθησαν. Οι επιμορφωμένοι, κατά μέσο όρο συμφώνησαν ότι υπήρχε σαφήνεια ως προς τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος που συμμετείχαν (Μ.Τ.=4,37, Τ.Α.=0,75), το οποίο ανταποκρίθηκε στις αρχικές τους προσδοκίες (Μ.Τ.=4,16, Τ.Α.=0,88), έχοντας κατάλληλη διάρκεια για την κάλυψη των στόχων του προγράμματος (Μ.Τ.=4,34, Τ.Α.=0,74). Παράλληλα, οι απόψεις του δείγματος έδειξαν ότι έμειναν ικανοποιημένοι από τον συντονισμό (Μ.Τ.=4,35, Τ.Α.=0,82) και την συνέπεια, από την μεριά των υπευθύνων του προγράμματος, στην τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων (Μ.Τ.=4,55, Τ.Α.=0,74), μπορώντας, έτσι, εύκολα να το ακολουθήσουν στη μελέτη τους (Μ.Τ.=4,34, Τ.Α.=0,78).

5.2 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού περιεχομένου

Στον Πίνακα 5.2 (βλ. Παράρτημα Β) παρουσιάζονται τα αναλυτικά αποτελέσματα για τις 5 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούσαν στην ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού που αξιοποιήθηκε στα επιμορφωτικά προγράμματα του

Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. Διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα του περιεχομένου του εκπαιδευτικού υλικού, κατά μέσο όρο συμφωνούν ότι η επάρκειά του ήταν πολύ καλή (Μ.Τ.=4,26, Τ.Α.=0,77), με λίγα λάθη και ασάφειες (Μ.Τ.=1,83, Τ.Α.=1,22). Παράλληλα, δήλωσαν ότι το εκπαιδευτικό υλικό ήταν πολύ καλό στην οργάνωση-δομή (π.χ. εισαγωγή, ασκήσεις αυτοαξιολόγησης κ.λπ.) (Μ.Τ.=4,31, Τ.Α.=0,72), έχοντας πολύ καλή συνοχή (π.χ. λογική αλληλουχία νοημάτων - σωστή διάταξη εννοιών) (Μ.Τ.=4,34, Τ.Α.=0,66). Τέλος, ελαφρώς μικρότερος αλλά υψηλός είναι ο βαθμός ικανοποίησης τους ως προς τα κίνητρα μάθησης που τους δόθηκαν, ώστε να διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Μ.Τ.=4,16, Τ.Α.=0,90).

5.3 Αξιολόγηση εκπαιδευτών

Στον Πίνακα 5.3 (βλ. Παράρτημα Β) παρουσιάζονται τα αναλυτικά αποτελέσματα για τις 5 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούσαν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτών που δίδαξαν στα έντεκα (11) επιμορφωτικά προγράμματα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτών τους, το σύνολο του δείγματος συμφωνεί ότι η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων ήταν πολύ ικανοποιητική (Μ.Τ.=4,43, Τ.Α. = 0,83) με αντίστοιχα αποτελέσματα στην συχνότητα επικοινωνίας (Μ.Τ.=4,41, Τ.Α. = 0,82). Ακόμη, κατά μέσο όρο θεωρούν πολύ αποτελεσματική την ικανότητα των εκπαιδευτών στην επίλυση αποριών (Μ.Τ.=4,46, Τ.Α. = 0,76), εντός πολύ ικανοποιητικού χρόνου απόκρισης (Μ.Τ.=4,41, Τ.Α. = 0,77). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ μεγάλη ικανοποίηση από τη γενική ποιότητα των εκπαιδευτών που δίδαξαν στα προγράμματα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. (Μ.Τ.=4,46, Τ.Α. = 0,76).

5.4 Αποκτώμενες γνώσεις και δεξιότητες

Στον Πίνακα 5.4 (βλ. Παράρτημα Β) παρουσιάζονται τα αναλυτικά αποτελέσματα για τις 2 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούσαν στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στα επιμορφωτικά προγράμματα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ανταπόκριση των αναγκών τους για την απόκτηση γνώσεων σε σχέση με περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν πολύ καλές (Μ.Τ.=4,10, Τ.Α. = 0,79). Επίσης, πολύ υψηλός ήταν ο βαθμός της ανταπόκρισης του προγράμματος σε σχέση με την επαγγελματική απασχόληση των επιμορφούμενων (Μ.Τ.=4,04, Τ.Α. = 0,79).

5.5 Διαμόρφωση στάσεων

Σχετικά με την διάθεση των επιμορφούμενων για τη συμμετοχή τους σε παρόμοια εκπαιδευτικά προγράμματα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ., όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.5 (βλ. Παράρτημα Β), σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες (ποσοστό 47,8%) θεωρούν ότι η διάθεσή τους διατηρήθηκε, ενώ σχεδόν αντίστοιχο πλήθος του δείγματος (ποσοστό 47,5%) δήλωσε ότι αυξήθηκε. Αντίθετα, μόνο οι 15 από τους 316 (ποσοστό 4,7%) υποστήριξε ότι η διάθεσή τους για συμμετοχή μειώθηκε. Τέλος, πάνω από 9 στους 10 (ποσοστό 93%) θα πρότεινε το πρόγραμμα που παρακολούθησε σε κάποιον/α άλλον/η όπως απεικονίζεται στον Πίνακα 5.5.1 (βλ. Παράρτημα Β).

5.6 Κατανομή πόρων για την υλοποίηση των προγραμμάτων

Στον Πίνακα 5.6 (βλ. παράρτημα) παρουσιάζονται τα αναλυτικά αποτελέσματα για τις 7 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούσαν στην αξιολόγηση της κατανομής των πόρων και της υποστήριξης από το προσωπικό του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. Διερευνήσαμε τις απόψεις του δείγματος αναφορικά με την ικανοποίησή τους και παρατηρήσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι είναι σχεδόν πλήρως ικανοποιημένοι τόσο από την συμπεριφορά των στελεχών (Μ.Τ.=4,54, Τ.Α.= 0,67) όσο και με την επικοινωνία που είχαν μαζί τους (Μ.Τ.=4,56, Τ.Α. = 0,67). Αντίστοιχα, υψηλοί είναι οι μέσοι όροι από την ποιότητα και πληρότητα των απαντήσεων που τους δόθηκαν (Μ.Τ.=4,49, Τ.Α. = 0,67), καθώς και από τον χρόνο εξυπηρέτησής τους (Μ.Τ.=4,50, Τ.Α. = 0,67). Επίσης, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι συμφωνούν ως προς την ικανοποίησή τους από τα ηλεκτρονικά μέσα που χρησιμοποιεί το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ., δηλαδή την ιστοσελίδα (Μ.Τ.=4,46, Τ.Α. = 0,69) και την πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης (Μ.Τ.=4,48, Τ.Α. = 0,64). Τέλος, τα αποτελέσματα αναφορικά με τη συνολική διάσταση της ικανοποίησής τους από τη συνολική εικόνα εμφανίζουν υψηλό μέσο όρο (Μ.Τ.=4,43, Τ.Α.=0,68).

5.7 Συνολική αποτίμηση της εκπαιδευτικής εμπειρίας

Αναφορικά με την συνολική αποτίμηση της εμπειρίας τους δείγματος από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ., το δείγμα συμφωνεί ότι είναι πολύ ικανοποιημένο (Μ.Τ.=4,33, Τ.Α.=0,77) όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.7. (βλ. Παράρτημα Β).

5.8 Δημογραφικά χαρακτηριστικά και διαφοροποίηση αποτελεσμάτων

Στον Πίνακα 5.8 (βλ. Παράρτημα Β) δίνονται τα ευρήματα του ελέγχου ANOVA σχετικά με την οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. ως προς την επαγγελματική ιδιότητα των επιμορφούμενων. Απο την ανάλυση προέκυψε ότι σε όλες τις περιπτώσεις δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των επιμορφούμενων διαφορετικής επαγγελματικής ιδιότητας, ως προς τις διάφορες ερωτήσεις περί οργάνωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας ήταν μεγαλύτερο από $\alpha=0,05$ σε όλες τις περιπτώσεις (π.χ. $F(4, 311)=0,928, p>0,05$).

Στον Πίνακα 5.8.1 (βλ. Παράρτημα Β) δίνονται τα ευρήματα του ελέγχου ANOVA σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού περιεχομένου των επιμορφωτικών προγραμμάτων του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ., ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των επιμορφούμενων. Απο την ανάλυση προέκυψαν δύο στατιστικά σημαντικές διαφορές της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού ως προς τα λάθη και τις ασάφειες που περιείχε ($F(4, 311)=2,927, p<0,05$) και τα κίνητρα μάθησης που δόθηκαν, ώστε το εκπαιδευτικό υλικό να διατηρήσει το ενδιαφέρον για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ($F(4, 311)=2,904, p<0,05$). Τα αποτελέσματα του ελέγχου Tukey, έδειξαν ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ε-ντόπισαν λάθη στο υλικό με μεγαλύτερη συχνότητα και αντίστοιχα έδειξαν λιγότερο ενδιαφέρον ως προς το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος που παρακολούθησαν..

Στον Πίνακα 5.8.2 (βλ. Παράρτημα Β) δίνονται τα ευρήματα του ελέγχου t-test για την αξιολόγηση των εκπαιδευτών ανάλογα με τον τρόπο διεξαγωγής του επιμορφωτικού προγράμματος. Λόγω της εξάπλωσης του κορωνοϊού COVID-19, η αποκλειστικά δια ζώσης εκπαίδευση δεν είχε κανένα δείγμα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μείνουν μόνο οι δύο κατηγορίες (εξ αποστάσεως και υβριδική) και να χρειαστεί ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα και συγκρίσεις μόνο μεταξύ αυτών των δύο ομάδων. Από την ανάλυση προέκυψε σημαντική διαφορά στην συχνότητα επικοινωνίας ($t=2,567, p<0,05$). Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι η συχνότητα επικοινωνίας ήταν σχεδόν πλήρως ικανοποιητική στην υβριδική μέθοδο διδασκαλίας σε αντίθεση με την εξ αποστάσεως μέθοδο που έδειξε μικρότερο βαθμό ικανοποίησης ($M.T.=4,55$ έναντι της $M.T.=4,18$). Τέλος, σε όλες τις άλλες μεταβλητές δεν παρατηρήθηκε σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ εξ αποστάσεως και υβριδικής μεθόδου διδασκαλίας καθώς το

παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας ήταν μεγαλύτερο από $\alpha=0,05$ σε όλες τις περιπτώσεις.

Στον Πίνακα 5.8.3 (βλ. Παράρτημα Β) δίνονται τα ευρήματα του ελέγχου ANOVA σχετικά με την χρησιμότητα των γνώσεων που αποκτήθηκαν μέσω του εκπαιδευτικού προγράμματος του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. ως προς την επαγγελματική ιδιότητα των επιμορφούμενων. Από την ανάλυση προέκυψε ότι και στις δύο περιπτώσεις δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των επιμορφούμενων διαφορετικής επαγγελματικής ιδιότητας ως προς τις δύο ερωτήσεις για την διερεύνηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απέκτησαν, καθώς το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας ήταν μεγαλύτερο από $\alpha=0,05$ και στις δύο περιπτώσεις ($F(4, 311)=1,918, p>0,05$ και $F(4, 311)=0,454, p>0,05$).

Στον Πίνακα 5.8.4 (βλ. Παράρτημα Β) δίνονται τα ευρήματα του ελέγχου ANOVA σχετικά με την χρησιμότητα των γνώσεων που αποκτήθηκαν μέσω του εκπαιδευτικού προγράμματος του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των επιμορφούμενων. Από την ανάλυση προέκυψε ότι και στις δύο περιπτώσεις δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των επιμορφούμενων διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου ως προς τις δύο ερωτήσεις για την διερεύνηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απέκτησαν οι καταρτιζόμενοι, καθώς το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας ήταν μεγαλύτερο από $\alpha=0,05$ σε στις δύο περιπτώσεις ($F(4, 311)=0,946, p>0,05$ και $F(4, 311)=1,390, p>0,05$).

Στον Πίνακα 5.8.5 (βλ. Παράρτημα Β) δίνονται τα ευρήματα του ελέγχου ANOVA σχετικά με την υποστήριξη της γραμματείας του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. ως την ηλικία των επιμορφούμενων. Από την ανάλυση προέκυψαν δύο στατιστικά σημαντικές διαφορές σχετικά την ικανοποίηση της συμπεριφοράς των στελεχών του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. ($F(3, 313)=2,973, p<0,05$) και την ποιότητα και πληρότητα των απαντήσεων που δόθηκαν από τα στελέχη ($F(3, 312)=2,917, p<0,05$). Τα αποτελέσματα του ελέγχου Tukey, έδειξαν ότι οι επιμορφούμενοι που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 25-29 έδειξαν λιγότερη ικανοποίηση από την συμπεριφορά και την ποιότητα των απαντήσεων των στελεχών του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες.

Στον Πίνακα 5.8.6 (βλ. Παράρτημα Β) δίνονται τα ευρήματα του ελέγχου ANOVA σχετικά με τη συνολική αποτίμηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα που παρακολούθησαν ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης. Από την ανάλυση προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά της συνολικής αποτίμησης της εμπειρίας των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης ($F(4, 311)=3,176, p<0,05$). Πιο συγκεκρι-

κριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι επιμορφούμενοι με διδακτορικό και οι απόφοιτοι της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης από τους κατόχους πτυχίου πανεπιστημίου και μεταπτυχιακού διπλώματος.

6^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το αυτοχρηματοδοτούμενο επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολούθησαν στο Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. κατά τη χρονική περίοδο 2019-2020. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα διατυπωθούν τα γενικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν με βάση τα ερωτήματα που τέθηκαν, συγκρίνοντάς τα με παρόμοιες πρόσφατες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στα ελληνικά Πανεπιστήμια.

Όπως είδαμε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης, κατά το παρελθόν ο εκπαιδευτικός συμμετείχε κυρίως σε σεμινάρια που δεν επιβάρυναν οικονομικά τον ίδιο και πράγματι, το γεγονός ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με ιδιωτική δαπάνη, αυτόματα από μόνο του, να λειτουργούσε αποτρεπτικά, αν υπολογίσουμε τις μισθολογικές περικοπές ή το μεγάλο ποσοστό ανεργίας που υπάρχει στον συγκεκριμένο κλάδο. Εξαιτίας, όμως, της απόσυρσης ενός σημαντικού μέρους της κρατικής χρηματοδότησης που αφορούσε στις επιμορφωτικές δραστηριότητες, όπως επίσης και της απογοήτευσης που υπήρχε από την συμμετοχή μιας μεγάλης μερίδας εκπαιδευτικών σε αυτές (π.χ. Π.Ε.Κ.), είχε ως αποτέλεσμα, η πραγματικότητα να αλλάξει και οι εκπαιδευτικοί να καλούνται έμμεσα² να αναλάβουν με ατομική ευθύνη το κόστος της επιμόρφωσής τους (Κόκκος κ. συν., 2021: 41-42). Σε πρόσφατη έρευνα της Μαλλιαρού (2018: 98) διατυπώνεται η αλλαγή του υποκειμένου που επιβαρύνεται οικονομικά την επιμόρφωσή του. Συγκεκριμένα, η Μαλλιαρού αναφέρει ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αποτελείται από εκπαιδευτικούς που έχουν επιπλέον γνώσεις, γεγονός που δείχνει ότι αυτή η κατηγορία των ατόμων συμμετέχει περισσότερο σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα Πανεπιστημίων και άλλων φορέων, επιβαρυνόμενοι οι ίδιοι τα έξοδα της επιμόρφωσής τους. Τα τελευταία χρόνια, το κόστος επιμόρφωσης αν και παραμένει στα κυρίαρχα εμπόδια για τη συμμετοχή κάποιου σε ένα σεμινάριο, ωστόσο η σημαντικότητά του αρχίζει να μειώνεται και τη θέση του λαμβάνουν η διαθεσιμότητα (από άποψη χρόνου) και η απουσία έγκαιρης ενημέρωσης (Καραλής, 2020: 7). Συγκεκριμένα, σε πρόσφατη έρευνα της Σαριδάκη (2016: 108), διατυπώθηκε ότι το κόστος συμμετοχής δεν αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή των επιμορφούμε-

² Η λέξη «έμμεσα» χρησιμοποιείται για να δείξει τη μη υποχρεωτικότητα της επιμόρφωσης αλλά την αναγκαιότητα της ύπαρξής της με εναλλακτικούς τρόπους «πίεσης», όπως είναι η μοριοδότηση ή η αύξηση των τυπικών προσόντων του εκπαιδευτικών, κ.α.

νων. Επίσης στην έρευνα της Μάστορα (2019: 86), που αφορούσε Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. 2 που δραστηριοποιούνται στην Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δεν συμμετείχαν σε επιμορφωτικές δράσεις εξαιτίας του φόρτου εργασίας τους αλλά και της έλλειψης έγκαιρης πληροφόρησης.

Έτσι, τα τελευταία χρόνια, έχουν ιδρυθεί Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. σε πολλά Πανεπιστήμια της χώρας για την υλοποίηση αυτοχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, καθώς το ενδιαφέρον ολοένα γίνεται εντονότερο και η ζήτηση για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από έναν πανεπιστημιακό φορέα, δείχνει να αυξάνει. Το γεγονός αυτό έρχεται να επιβεβαιωθεί από τη μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2018), σύμφωνα με την οποία, οι φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης, αποτέλεσαν τον δεύτερο φορέα απορρόφησης συμμετεχόντων σε επιμορφώσεις (18%) (Κόκκος κ. συν., 2021: 79). Επιπλέον, από την έρευνα του Καραλή (2020: 6) για τη χρονική περίοδο 2011-2019, φαίνεται ότι η συμμετοχή των πολιτών σε επιμορφώσεις αυξήθηκε κατά 30%, υπογραμμίζοντας, ωστόσο, ότι η θέση της Ελλάδας, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, παραμένει σε χαμηλά επίπεδα.

Παρά την οικονομική κρίση, όμως, οι εν ενεργεία αλλά και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εισέρχονται σε μια επιπλέον επιμορφωτική διαδικασία έχοντας, το κάθε ένα μέρος, τις δικές του προσλαμβάνουσες παραστάσεις και απαιτήσεις, τις οποίες το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. καλείται να αναγνωρίσει αρχικά, να επεξεργαστεί – διαχειριστεί στη συνέχεια και να προσπαθήσει να ικανοποιήσει στο τέλος. Περνώντας στο δείγμα του πληθυσμού που μελετήθηκε, βλέπουμε αρχικά ότι η πλειοψηφία του αποτελείται από γυναίκες, επιβεβαιώνοντας την αριθμητική υπεροχή των γυναικών έναντι των αντρών στον χώρο της εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, λοιπόν, είναι τα ποσοστά συμμετοχής των γυναικών που συναντάμε και στις επιμορφώσεις προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης (Γούλας κ. συν., 2013:72).

Επιπλέον, η επαγγελματική ιδιότητα του υπό μελέτη πληθυσμού αποτυπώνει μια κοινωνική πραγματικότητα σε ζητήματα εκπαιδευτικής επάρκειας και διορισμού. Ειδικότερα, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος αποτελείται από δημοσίους υπαλλήλους και ακολουθεί αυτό των ιδιωτικών υπαλλήλων, φανερώνοντας τον βαθμό αναγκαιότητας της επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικά ζητήματα ετερότητας στα σχολεία - πολυπολιτισμικό ακροατήριο, αποκλίνουσες συμπεριφορές, μαθησιακές δυσκολίες, διαχείριση κρίσεων (Ματθαίου, 2011: 33). Περνώντας στην ανάλυση και την ερμηνεία των στατιστικών δεδομένων σχετικά με τον βαθμό ανταπόκρισης – ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς την οργάνωση του προγράμματος, διαπιστώνεται ότι τα υποκείμενα της έρευνας

έχουν θετική στάση απέναντι στην οργάνωση του επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολούθησαν, ανταποκρινόμενο στις αρχικές προσδοκίες που είχαν για αυτό. Η διάρκεια ήταν επαρκής για να καλύψει τους σαφείς στόχους του προγράμματος, καθώς τα χρονοδιαγράμματα τηρήθηκαν με συνέπεια από τους υπευθύνους του και ακολουθήθηκαν με ευκολία από τους συμμετέχοντές του, δείχνοντας ότι η επαγγελματική ιδιότητα δεν διαφοροποίησε την άποψή τους σχετικά με τη γενική οργάνωση του προγράμματος που παρακολούθησαν. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Μυστακίδη, Κωστόπουλο και Αμανατίδη (2017), για το Κ.Ε.Κ. του Πανεπιστημίου Πατρών, διατυπώθηκε μεταξύ άλλων, η θετική αξιολόγηση του συνδυασμού σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης, των εκπαιδευτών, του εκπαιδευτικού υλικού, της στήριξης των εκπαιδευόμενων σε όλη τη διδακτική διαδικασία, της ποιότητας της επικοινωνίας, της άμεσης ανατροφοδότησης αλλά και του αναλυτικού χρονοδιαγράμματος που τηρήθηκε.

Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο, όπως αναφέρει η Cross (1981, όπ. αναφ. στο Καραλής 2013: 35), *«όσο περισσότερη εκπαίδευση έχουν οι άνθρωποι, τόσο περισσότερο ενδιαφέρονται για περαιτέρω εκπαίδευση ή διαφορετικά: η μάθηση είναι εθιστική, όσο περισσότερη εκπαίδευση έχουν οι άνθρωποι, τόσο περισσότερη επιθυμούν»* κάτι που επιβεβαιώνεται και στην παρούσα μελέτη. Το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού του δείγματος συγκεντρώνεται στους κατόχους πτυχίων Πανεπιστημίου και μεταπτυχιακών τίτλων, συμφωνώντας με τα ευρήματα παλαιότερης έρευνας της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος (Ε.Σ.Υ.Ε.) (2007, όπ. αναφ. στο Καραλής, 2013: 30). Συγκεκριμένα, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο μορφωτικό επίπεδο, καθιστώντας τον σημαντικό παράγοντα για την ενημέρωση σχετικά με επιμορφώσεις μη τυπικής εκπαίδευσης και τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια σε φορείς μη τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η επιθυμία για συνέχιση της επαφής των επιμορφούμενων, που είναι κάτοχοι πτυχίου, με την ακαδημαϊκού επιπέδου επιμόρφωση εμφανίζεται και στα αποτελέσματα της έρευνας της Σαριδάκη (2016: 90), στην οποία οι συμμετέχοντες των επιμορφωτικών προγραμμάτων του Α.Π.Θ., εξέφρασαν την άποψη ότι θέλουν να συνεχίσουν να βελτιώνουν τις γνώσεις τους εντός του πανεπιστημιακού πλαισίου. Σε μια εποχή που η επιμόρφωση σχετικά με τα θέματα που αφορούν στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, με ειδικές ανάγκες, στα άτομα μειονοτήτων, αλλά και στη διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα, να δραματίζουν σπουδαίο ρόλο τόσο στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών όσο και στην εξέλιξη των μαθητών τους, αποτελεί σημαντική συνιστώσα για τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, ο υψηλός δείκτης του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, τόσο από την οργάνωση όσο και από το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού

υλικού του προγράμματος που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί, καταδεικνύει τη γενικότερη θετική άποψη που είχαν για το πρόγραμμα. Προχωρώντας στην αποτίμηση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό και το περιεχόμενό του, θα πρέπει να σημειωθεί ότι από τη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος εντόπισαν λάθη στο εκπαιδευτικό υλικό και έδειξαν το λιγότερο ενδιαφέρον για αυτό. Παρόμοιο εύρημα έδειξε η έρευνα του Παπαλαμπρακόπουλου (2019: 90) στην οποία εντοπίστηκε ότι οι συμμετέχοντες στο επιμορφούμενο πρόγραμμα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Πανεπιστημίου Πατρών (Π.Π.) δεν ήταν ιδιαίτερα ευχαριστημένοι από το υλικό που διαμοιράστηκε επικουρικά, χωρίς να διευκρινίζεται το επίπεδο εκπαίδευσης από το οποίο βγήκε το αποτέλεσμα. Στην πλειοψηφία, ωστόσο του στατιστικού πληθυσμού όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων που μελετήσαμε, υπάρχει ικανοποίηση και θετική στάση απέναντι στο περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος που παρακολούθησαν.

Από τη μία, ο εν ενεργεία εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει, να υποστηρίξει, να καθοδηγήσει, να μεταδώσει ανθρωπιστικές, κοινωνικές και ηθικές αξίες και γνώσεις, αλλά και ο ίδιος να κατακτήσει νέες γνώσεις και να εξασκήσει δεξιότητες (Οικονομίδης, 2011:23). Από την άλλη, ο άνεργος εκπαιδευτικός, που επιθυμεί να συνδεθεί με δημόσιες ή ιδιωτικές δομές εκπαίδευσης, καλείται να αναλάβει τις παραπάνω αξιώσεις και την προσπάθεια ένταξής του σε αυτές τις δομές. Όταν, λοιπόν, η επιμόρφωση επενεργεί στο να καλύψει αυτές τις ανάγκες των εκπαιδευτικών με γνωστικά οφέλη, τότε διαμορφώνεται θετική στάση απέναντι στο πρόγραμμα (Παπαναούμ, 2003: 169). Έτσι, περνώντας στα αποτελέσματα για τη διερεύνηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί παρακολουθώντας το επιμορφωτικό πρόγραμμα στο Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. διαμορφώνεται θετική εικόνα από όλο το δείγμα και ως προς την επαγγελματική ιδιότητα αλλά και ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης. Οι υψηλοί μέσοι όροι που συγκεντρώνουν, τόσο η κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών όσο και η χρήση των νεαποκτηθέντων γνώσεων και δεξιοτήτων στην επαγγελματική τους εξέλιξη, επιβεβαιώνουν τη θετική αποτίμηση της ποιότητας της οργάνωσης και του περιεχομένου του προγράμματος που παρακολούθησαν. Επομένως, σχετικά με τη χρησιμότητα των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν, δεν παρατηρείται κάποια διαφοροποίηση βάσει επαγγελματικής ιδιότητας και είναι ανεξάρτητη από το επίπεδο εκπαίδευσής τους. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι έρευνες της Σαριδάκη (2016), και της Μπαλεστράβου (2021) στις οποίες οι συμμετέχοντες ανεξάρτητα από την επαγγελματική ιδιότητα και το επίπεδο εκπαίδευσής τους, είχαν θετική στάση σχετικά με τη χρησιμότητα των

γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκόμισαν από το επιμορφωτικό πρόγραμμα. Ειδικότερα, στην έρευνα της Σαριδάκη, οι συμμετέχοντες διατύπωσαν την άποψη ότι η διεύρυνση των γνώσεών τους αποτελεί ένα τεράστιο συγκριτικό πλεονέκτημα στην αγορά εργασίας και ταυτόχρονα ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους στον εργασιακό χώρο.

Στην έρευνα του Καραλή (2018: 51), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτές αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την συγκρότηση της ποιότητας στην εκπαίδευση των ενηλίκων και διατυπώθηκε παράλληλα η σημαντικότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενου. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας διατριβής, διαπιστώθηκε ότι το σύνολο του δείγματος συμφωνεί, ότι η επικοινωνία με τους εκπαιδευτές ήταν αρκετά ικανοποιητική, με αντίστοιχα αποτελέσματα και στη συχνότητα αυτής. Επιπλέον, η επίλυση των αποριών τους ήταν σχεδόν πλήρης και σε ικανοποιητικό χρόνο ανταπόκρισης. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα της Σαριδάκη (2016: 92-93), σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες των επιμορφωτικών προγραμμάτων του Α.Π.Θ. εξέφρασαν την ικανοποίησή τους για τους διδάσκοντες με τους οποίους συνεργάστηκαν, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο κύρος και στην εξειδίκευση που είχαν. Σε έρευνα του Παπαλαμπρακόπουλου (2019: 90) που ζητήθηκε η άποψη των συμμετεχόντων για τους εκπαιδευτές του προγράμματος που παρακολουθούσαν έδειξε να αξιολογούν θετικά το επικοινωνιακό κομμάτι μεταξύ εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενου, αλλά δέχθηκε αρνητικό πρόσημο ο χρόνος που διέθεταν οι εκπαιδευτές στους επιμορφούμενους, προσθέτοντας στα αρνητικά και την απουσία ενθάρρυνσης της όλης προσπάθειας από τους εκπαιδευτές κατά την περίοδο της μελέτης τους. Ωστόσο, καθώς το πλαίσιο διεξαγωγής ενός επιμορφωτικού προγράμματος αποτελεί σημαντικό κίνητρο για την παρακολούθησή του, ο τρόπος υλοποίησής του από τους υπευθύνους αποτελεί, αναπόσπαστα, σημαντική παράμετρος ικανοποίησης των συμμετεχόντων.

Η έλλειψη χρόνου λόγω αυξημένων επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων από την πλευρά των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ή η επιθυμία για απόκτηση εμπειρίας από την πλευρά των νέων εκπαιδευτικών, μέσω πρακτικής άσκησης που εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου, διαμορφώνουν ένα ιδιόρρυθμο περιβάλλον στη διαδικασία μετάδοσης της γνώσης. Η εναρμόνιση όλων των απαιτήσεων των επιμορφούμενων είναι εφικτή, κατά το μέγιστο δυνατό, μέσω της διεξαγωγής των δια ζώσης αλλά και των εξ αποστάσεως μαθημάτων (σύγχρονων – ασύγχρονων). Εξαιτίας, όμως, της εμφάνισης της πανδημίας COVID-19 κάποια από αυτά τα προγράμματα μετατράπηκαν εξ ολοκλήρου σε σύγχρονα και ασύγχρονα και κάποια άλλα διατήρησαν τις προκαθορισμένες δια ζώσης συναντήσεις, βάσει της αρχικής πρότασης

υλοποίησης, έως ότου την επιβολή του μέτρου προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας των δια ζώσης μαθημάτων στα Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. όλων των Α.Ε.Ι. της χώρας. Ως εκ τούτου, κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων ελέγχου σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτών, ανάλογα με τον τρόπο διεξαγωγής του επιμορφωτικού προγράμματος, παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά στη συχνότητα επικοινωνίας. Αναλυτικότερα, στην υβριδική μέθοδο διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί έδειξαν μεγαλύτερη ικανοποίηση ως προς τη συχνότητα επικοινωνίας σε αντίθεση με την αποκλειστικά εξ αποστάσεως εκπαίδευση που παρατηρήθηκε μικρότερος βαθμός ικανοποίησης. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα της Μπαλεστράβου (2021: 149-150), σύμφωνα με την οποία η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με την ασύγχρονη μορφή εκπαίδευσης, μείωσε τις προσδοκίες των συμμετεχόντων ως προς την εκπαιδευτική διεργασία καθώς, όπως φάνηκε από τις απαντήσεις του δείγματος που μελετήθηκε, δεν ικανοποιήθηκε το επικοινωνιακό μέρος με τους εκπαιδευτές του προγράμματος και δεν επετεύχθη η κοινωνικοποίηση που αναζητούσαν κάποιοι. Ειδικότερα, διατυπώθηκε από τους συμμετέχοντες ότι από την πλευρά των εκπαιδευτών δεν υπήρχε εξατομικευμένη προσέγγιση, πραγματοποιώντας τη διδασκαλία τους ως μέρος μιας τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, χωρίς να δίνονται ιδιαίτερα ερεθίσματα στους συμμετέχοντες.

Σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, εκτός των παραπάνω στοιχείων, που αποτελούν βασικά κριτήρια για την αξιολόγησή του, υπάρχει και ένας εξίσου σημαντικός τομέας που είναι οι παρεχόμενες υπηρεσίες από τα στελέχη του για να επιτευχθεί η συνολική ικανοποίηση από το πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, Συγκεκριμένα, η σαφήνεια των απαντήσεων των υπαλλήλων στις ερωτήσεις των ενδιαφερόμενων/επιμορφούμενων, ο χρόνος ανταπόκρισής τους στα διάφορα ερωτήματα μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων, η πληρότητα και η σαφήνεια των απαντήσεών τους, η επίλυση τεχνικών ζητημάτων που αφορούν στις πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης, αποτελούν μια αναγκαία συνθήκη για την ικανοποίηση των συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης. Κάθε συμμετέχων εκπαιδευτικός φέρει τις δικές του εμπειρίες και γνώσεις με αντίστοιχες απαιτήσεις και προοπτικές, που ο κάθε υπάλληλος καλείται να αντιληφθεί και να λειτουργήσει προσαρμοστικά, ευέλικτα και με απόλυτη διαλλακτικότητα. Από τα αποτελέσματα όλων των ηλικιακών ομάδων σχετικά με την εξατομικευμένη υποστήριξη από τα στελέχη του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. φαίνεται ότι όλα δείχνουν σχεδόν πλήρη ικανοποίηση από τη συμπεριφορά και την εξυπηρέτηση του προσωπικού, με εξαίρεση την ηλικιακή ομάδα 25-29 που έδειξε λιγότερο ικανοποιημένη.

Στα συγκεκριμένα υπό μελέτη προγράμματα της παρούσας εργασίας υπήρχε ένα υψηλό ποσοστό κατόχων μεταπτυχιακού διπλώματος, αλλά και ένα σημαντικό ποσοστό που είχε δεχθεί επιμόρφωση, γεγονός που δείχνει ότι υπάρχει γνώση, εμπειρία αλλά και πιθανότατα υψηλό το αίσθημα της απαίτησης έτσι ώστε να συμπληρωθούν κενά τα οποία υπάρχουν ή να εξελιχθούν περαιτέρω οι υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες. Από την ανάλυση που έγινε στη συνολική αποτίμηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών, βάσει του επιπέδου εκπαίδευσής τους, διαπιστώθηκε ότι οι επιμορφούμενοι με διδακτορικό καθώς και οι απόφοιτοι μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έμειναν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους κατόχους πτυχίου πανεπιστημίου και μεταπτυχιακού διπλώματος. Στη γενική εικόνα, όμως, η συνολική εμπειρία παρέμεινε σε υψηλά επίπεδα ικανοποίησης για όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και οι διαφοροποιήσεις που υπήρχαν ήταν μικρές, αν συνυπολογίσουμε ότι η κατανομή του δείγματος σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης ήταν άνιση. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι έρευνες των Σαριδάκη (2016) και Μπαλεστράβου (2021) στις οποίες οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους εξέφρασαν την ικανοποίησή τους από το πρόγραμμα που παρακολούθησαν, τονίζοντας παράλληλα την σημαντικότητα της διασύνδεσης του Πανεπιστημίου με την αγορά εργασίας.

Η συμμετοχή στην εξ αποστάσεως και στη δια ζώσης επιμόρφωση είναι σημαντική για όλους τους εκπαιδευτικούς που, είτε ανήκουν σε κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούσες ομάδες είτε είναι κάτοχοι διδακτορικών διπλωμάτων. Η διασφάλιση της ποιότητας εκπαίδευσης από τον κάθε Φορέα επιμόρφωσης είναι απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας, εκπαιδευτικού επιπέδου και επαγγελματικής ιδιότητας. Επίσης, τα διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης θέτουν νέες προκλήσεις για τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευτικούς, αν σκεφτούμε ότι μέχρι πρότινος η δια ζώσης αλληλεπίδραση αποτελούσε την παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης. Απαιτείται, επομένως, υποστήριξη για την κάλυψη των αναγκών με περισσότερες σύγχρονες διαδικτυακές διαλέξεις οι οποίες θα βιντεοσκοποούνται, για να καλυφθεί το κενό που δημιουργείται, τηρώντας παράλληλα τα θέματα απορρήτου και προστασίας δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα. Ακόμη, η επικαιροποίηση του εκπαιδευτικού υλικού θα πρέπει να είναι συνεπής έτσι ώστε να καλύψει ακόμη και τους πιο απαιτητικούς επιμορφούμενους.

Επιπλέον, η πιστοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων, αποτελεί ζητούμενο τόσο στις δημόσιες προκηρύξεις του ΑΣΕΠ, όσο και στις προσκλήσεις εργασίας του ιδιωτικού τομέα εκπαίδευσης. Η χρησιμότητα των γνώσεων και δεξιοτήτων, αποτελεί ζητούμενο στα σχολικά-φροντιστηριακά μαθησιακά περιβάλλοντα, στα οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει τις ποικίλες παιδαγωγικές πρακτικές και μεθόδους καθιστώντας τον

επαρκή, με στέρεα επιστημονική κατάρτιση. Οι ανωτέρω επισημάνσεις οδηγούν στο να προσδιοριστεί μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία δεν σχετίζεται με εκείνη που είχε γνωρίσει ο εκπαιδευτής και ο εκπαιδευτικός πριν από μια δεκαετία. Η νέα αυτή πραγματικότητα παραπέμπει σε έναν Φορέα επιμόρφωσης του οποίου η οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος, το εκπαιδευτικό υλικό, οι εκπαιδευτές και η διαχειριστική υποστήριξή του θα πρέπει να αποτελούν κύριο μέλημά του. Έτσι, το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ., σύμφωνα με τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της παρούσας μελέτης, ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις τους, προετοιμάζοντάς τους να ενταχθούν οργανικά και υπεύθυνα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τέλος, το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. αξιολογώντας τα αποτελέσματα της εκάστοτε επιμορφωτικής διαδικασίας επιδιώκει να βελτιώσει με συστηματικό τρόπο τις απαιτήσεις των συμμετεχόντων του, έτσι ώστε να καταστεί αντίξιο των προσδοκιών όλων των εκπαιδευτικών που επιμορφώνονται σε αυτόν.

Όπως έχουμε αναφέρει και στα προηγούμενα κεφάλαια, τα περισσότερα από τα προσφερόμενα προγράμματα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. αφορούσαν στους επαγγελματίες της εκπαίδευσης. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να αναπτύσσεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον και σε άλλες ειδικότητες των τομέων, όπως: Διοίκησης και Οικονομίας, Γεωπονίας, Τεχνολογικές Επιστήμες και έπειτα από την εμφάνιση του COVID-19, υπήρξε έντονη ζήτηση για τον τομέα των Επιστημών Υγείας. Όπως αναφέρει στην έρευνά της η Παπαζαφειρίου (2019: 93) η οποία εξέτασε και σύγκρινε τα προγράμματα σπουδών των Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Πανεπιστημίου Πατρών και του Αιγαίου Πανεπιστημίου, διατύπωσε ότι η ποικιλία των προγραμμάτων (από άποψη θεματολογίας) καθώς και οι διαφορετικοί τύποι εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, υπό το κύρος και την αξιοπιστία ενός Πανεπιστημίου, αν μη τι άλλο επιφέρουν μεγαλύτερα έσοδα καθώς οι ενδιαφερόμενοι αναζητούν πρόσβαση στην αγορά εργασίας, εξασφαλίζοντας τη βιωσιμότητά του φορέα. Η Παπαζαφειρίου, συνεχίζει και επισημαίνει ότι κύριος στόχος των δύο Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. που μελέτησε είναι να υλοποιηθεί η σύνδεση του Πανεπιστημίου με την αγορά εργασίας και η ικανοποίηση των προσδοκιών των επιμορφούμενων. Βέβαια, η στόχευση αυτή αφορά στους βασικούς σκοπούς που έχουν τα Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ., δηλαδή στο να συνδεθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας. Η αναζήτηση περαιτέρω εκπαίδευσης εντός των πανεπιστημιακών «τειχών» γίνεται κατά κύριο λόγο, είτε για εμπλουτισμό του βιογραφικού που είναι το πρώτο στοιχείο που αποστέλλεται είτε για βελτίωση των γνώσεων που αποσκοπεί στην καλύτερη απόδοση των εργαζομένων, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα της έρευνας της Μπουσδούκου (2021: 118). Για αυτό το λόγο, όπως εύστοχα επισημαίνεται και στην έρευνα των

Χριστάκη, Κουτσιλέου, Αναστασοπούλου και Μήτρου (2019: 191) που εξέτασαν τα προγράμματα που προσφέρονται από έξι (6) πανεπιστημιακά Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. κανένας επιμορφούμενος που να είναι συνταξιούχος δεν συμμετείχε σε αυτά. Το στοιχείο αυτό, το οποίο συναντήσαμε και στην παρούσα μελέτη (δλδ. δεν υπήρχε επιμορφούμενος που να ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 65 και άνω) καταδεικνύει τη σύνδεση της δια βίου μάθησης με την αγορά εργασίας και αν επεκτείνουμε αυτό το δεδομένο, θα λέγαμε ότι καταδεικνύει τη σύνδεση του Πανεπιστημίου με την αγορά εργασίας.

Οι αρνητικές επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης και των μέτρων λιτότητας που εφαρμόστηκαν σε αρκετές χώρες της Ε.Ε. οδήγησε στον επαναπροσδιορισμό της σύνδεσης εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας. Το δίκτυο που υπάρχει μεταξύ εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας αναγνωρίζεται στις μεθόδους που χρησιμοποιεί η εκπαίδευση, έτσι ώστε να καταστήσει τα άτομα ικανά για να εισέλθουν στον χώρο της εργασίας. Επιπλέον, η δια βίου μάθηση λειτουργεί καθοδηγητικά στο να μπορέσουν τα υποκείμενα αυτά να δράσουν και να αναμειχθούν με ενεργητικό ρόλο στο εργασιακό τους γίγνεσθαι (Furia, Castagna, Mattoscio & Scamuffa, 2010: 1140). Τα Πανεπιστήμια ως κύριος φορέας εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελούν σημαντικό μέρος αυτού του δικτύου. Στην προσπάθειά τους να ενισχύσουν περαιτέρω τη σχέση μεταξύ ατόμου και αγοράς εργασίας, παρέχουν σχετικές υπηρεσίες μέσω των Γραφείων Διασύνδεσης που στοχεύουν στην ενίσχυση της συνεργασίας των Πανεπιστημίων με τον επιχειρηματικό κόσμο. Η επικοινωνία που υπάρχει μεταξύ των ακαδημαϊκών Ιδρυμάτων και των Φορέων της αγοράς εργασίας, διευκολύνει την τοποθέτηση φοιτητών σε επιχειρήσεις και οργανισμούς με στόχο την απόκτηση πρόσθετων γνώσεων και επαγγελματικής εμπειρίας. Παράλληλα, επιδιώκει την αύξηση των πιθανοτήτων της απασχολησιμότητάς τους μετά την ολοκλήρωση της προκαθορισμένης εργασιακής σύμβασης που υλοποιείται στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών τους και πράγματι, οι απόφοιτοι των Α.Ε.Ι. έχουν περισσότερες πιθανότητες απασχόλησης (Ρουλιάκας, 2014: 12).

Η αναγκαιότητα της σύνδεσης Πανεπιστημίου και αγοράς εργασίας, παρόλο που ολοένα ενισχύεται στον πολιτικό ευρωπαϊκό λόγο, δεν έχει πάντοτε θετικές αναφορές. Δηλαδή, υπάρχει μερίδα ατόμων που ισχυρίζεται ότι οι προσπάθειες σύνδεσης του Πανεπιστημίου με την αγορά εργασίας αντιβαίνουν στον ρόλο του, μετατρέποντάς το ως «υποχείριο» του επιχειρηματικού κόσμου (Λαλιώτη, 2019: 32-33). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με την πρόσφατη έρευνα του Ιδρύματος Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών (Ι.Ο.Β.Ε.) (2021: 108), το Πανεπιστήμιο αποτελεί σημαντικό μέρος του παραγωγικού συστήματος της χώρας, γεγονός που καταδεικνύει αναγκαίο τον αναπροσδιορισμό του

ρόλου του και τον εκ νέου αυτοπροσδιορισμό του στην αγορά εργασίας, χωρίς να απωλέσει τα βασικά χαρακτηριστικά του, περί παραγωγής και προαγωγής της γνώσης.

Ένα πρόσθετο «εργαλείο» που χρησιμοποιούν τα Πανεπιστήμια για να συνδεθούν οι απόφοιτοί τους με το εργασιακό περιβάλλον και να καταλάβουν τις λειτουργίες του, είναι η ένταξη συμπληρωματικών μαθημάτων επιχειρηματικότητας που εντάσσονται τόσο στο προπτυχιακό όσο και στο μεταπτυχιακό επίπεδο (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2008). Ακόμη, η ίδρυση γραφείων συμβουλευτικής υποστήριξης και Μονάδων Καινοτομίας και Επιχειρηματικότητας (ΜΟ.ΚΕ.) στα Πανεπιστήμια συμβάλλουν ενισχυτικά στις δράσεις σύνδεσής τους με την αγορά εργασίας. Ακόμη, η συνεργασία του Πανεπιστημίου με οργανισμούς, όπως ο Οργανισμός Βιομηχανικής Ιδιοκτησίας (Ο.Β.Ι.), επιδιώκει την κατοχύρωση των εφευρέσεων, την καταχώριση βιομηχανικών σχεδίων και υποδειγμάτων καθώς επίσης και για θέματα που αφορούν στην τεχνολογική πληροφόρηση και μεταφοράς της τεχνολογίας, επενδύοντας παράλληλα στο ανθρώπινο δυναμικό (<http://www.obl.gr/obi/?tabid=344>). Τέλος, όπως διαπιστώνεται από την ανάγνωση της τελικής έκθεσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (2008) σχετικά με τη σύνδεση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, μέσω της προώθησης της επιχειρηματικότητας, πληθαίνουν οι προτάσεις που κάνουν λόγο να δοθεί από τα Πανεπιστήμια μεγαλύτερη έμφαση στην απασχόληση των ατόμων στον ιδιωτικό τομέα παρά στον δημόσιο. Η ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων όπως αναφέρει η έκθεση του Ι.Ο.Β.Ε. (2021: 84-85 & 96-97) επηρεάζει θετικά την παραγωγικότητα και την οικονομική ανάπτυξη που συνδέεται με το κοινωνικό, δημιουργώντας αλυσιδωτές αντιδράσεις και εμφανή αποτελέσματα όπως: μείωση της ανεργίας, της εγκληματικότητας και των κοινωνικών ανισοτήτων. Για να υλοποιηθεί η ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων θα πρέπει να βελτιωθούν τα προγράμματα επιμόρφωσης, επιδιώκοντας την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού υλικού, της εκμετάλλευσης των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων αλλά και της συστηματικής αξιολόγησης των διαδικασιών πιστοποίησης. Έτσι, για την επίτευξη των παραπάνω θα πρέπει να συλλέγονται και να αξιοποιούνται δεδομένα των προγραμμάτων επιμόρφωσης που περιλαμβάνουν απόψεις των συμμετεχόντων, όπως επίσης, πληροφορίες σχετικές με τις επιπτώσεις των προγραμμάτων αυτών στην αγορά εργασίας. Καθώς, όμως, το δίκτυο του Πανεπιστημίου και της αγοράς εργασίας επηρεάζεται από αρκετούς παράγοντες θα μπορούσαν να υλοποιηθούν άλλες ερευνητικές προσπάθειες, έτσι ώστε να καταγραφούν και να διαπιστωθεί η υφιστάμενη πραγματικότητα, διατυπώνοντας ίσως, προτάσεις βελτίωσης της σύνδεσης του Πανεπιστημίου με την αγορά εργασίας.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε, ότι ενώ η παρούσα μελέτη εμπλουτίζει τα μέχρι σήμερα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τις απόψεις των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στα προγράμματα του ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ., παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς. Αρχικά, θα πρέπει να επισημάνουμε, ότι παρά το γεγονός ότι το δείγμα μας ήταν αρκετά ικανοποιητικό (316 επιμορφούμενοι), 49 άνδρες και 267 γυναίκες, και ομοιόμορφα κατανεμημένο στις ηλικιακές ομάδες, η «βολική δειγματοληψία», δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων μας σε κάποιες υποκατηγορίες. Συγκεκριμένα, ο πληθυσμός των ατόμων που δεν είχαν κάποιο πτυχίο Πανεπιστημίου ή είχαν αποκτήσει διδακτορικό, ήταν πολύ μικρότερος σε σχέση με τους κατόχους πτυχίου Πανεπιστημίου και μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Αντίστοιχα, οι ελεύθεροι επαγγελματίες κατείχαν ένα μικρό κομμάτι του υπό εξέταση πληθυσμού.

Επομένως, σε μελλοντικές αντίστοιχες έρευνες που θα διεξαχθούν, θα ήταν προτιμότερο να χρησιμοποιηθεί ένα ευρύτερο φάσμα δείγματος, πιο ομοιόμορφα κατανεμημένο στα διάφορα επίπεδα μόρφωσης, το οποίο θα έχει τη δυνατότητα να επιβεβαιώσει τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, και πιθανώς να τα επεκτείνει. Η παρούσα διατριβή προσπάθησε να αποτυπώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολούθησαν στο Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. και να εξαγάγει κάποια συμπεράσματα. Θα είχε, λοιπόν, ιδιαίτερο ενδιαφέρον να υπάρξει μελέτη με το ίδιο θέμα για ένα άλλο πανεπιστημιακό Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ., έτσι ώστε να αρχίσει να δημιουργείται μια σφαιρική εικόνα για την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών των φορέων μη τυπικής εκπαίδευσης των Α.Ε.Ι. της χώρας και να υπάρχει μια συνεχής ανατροφοδότηση των ευρημάτων που στοχεύουν στην διαρκή βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης, εμπλουτίζοντας τη σύγχρονη βιβλιογραφία.

Επιπλέον, καθώς τα επιμορφωτικά προγράμματα απευθύνονται και σε άλλους επαγγελματικούς κλάδους, θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των ατόμων για την επιμόρφωσή τους σε έναν αντίστοιχο φορέα και να αναζητηθεί κατά πόσο οι προσδοκίες τους (εκπαιδευτικές – επαγγελματικές) δικαιώθηκαν από την παρακολούθηση και την ολοκλήρωση του σεμιναρίου. Τέλος, από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, προκύπτει, επίσης, η ανάγκη για επικαιροποιημένη και συνεχή συλλογή δεδομένων με την επιστροφή της δια ζώσης εκπαίδευσης στη «μετά COVID εποχή», και την επαναξιολόγηση όλων των ερωτημάτων που τέθηκαν συμπεριλαμβάνοντας και τα αποκλειστικά δια ζώσης μαθήματα, τόσο στο εθνικό αλλά και στο διεθνές επίπεδο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αραβανής, Γ. (2011). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Σύγχρονες επισημάνσεις. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 622-627.
- Βεργίδης, Δ. (1995). Από τις σχολές επιμόρφωσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: Κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Α. Μ. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Σείριος, 477-494.
- Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β., & Ματραλής, Χ. (1999). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (2002). Η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια μελέτη περίπτωσης του προγράμματος «Αναβάθμισης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης». *Επιστήμες της Αγωγής*, 2(10), 37-39.
- Goethals, S., Howard, R., & Sanders, M. (2004). *Ο αρχάριος εκπαιδευτικός ενόπιον της διδασκαλίας. Μια δοκιμή προσέγγισης στην αναστοχαστική διδακτική πράξη. Ένα πλαίσιο για την αρχική και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών* (μτφ. Α. Αργυροπούλου & Ρ. Ευριπίδου). Αθήνα: DaVinci.
- Γκόβαρης, Χ., & Χοντολίδου, Ε. (2019). *Οδηγός εκπαιδευτικού ανά βαθμίδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική ένταξη παιδιών προσφύγων* (Τόμος Γ'). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Γούλας, Χ., Ζάγκος, Χ., Κατσή, Α., Κόκκινος, Γ., Κορδάτος, Π., Μπουκουβάλας, Κ., Παληός, Ζ., Πανδής, Π., & Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Κατάρτιση, Απασχόληση, Εκπαιδευτική Πολιτική. Διερεύνηση της σύνδεσης της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ.
- Γούλας, Χ. & Καραλής, Θ. (2020). *Διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση: Θέσεις και προϋποθέσεις για μια ποιοτική επανεκκίνηση μετά την πανδημία. Κείμενο Παρέμβασης 5*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.

- Γράβαρης, Δ. (2005). Από το κράτος στο κράτος ορθολογικότητα και κανόνες νομιμοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο Δ. Ν. Γράβανης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας, 27- 60.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (μτφ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- I.O.B.E. (2021). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα*. Διαθέσιμο στο: http://iobe.gr/docs/research/RES_05_F_27042021_REP_GR.pdf
- Κακανά, Δ. Μ., & Μητσιούλη, Β. (2001). Πρόγραμμα επαγγελματικής και ακαδημαϊκής αναβάθμισης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Αξιολόγηση πεπραγμένων. Στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου με θέμα: Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διά βίου μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*. Αθήνα, Ατραπός, 364-375.
- Καλογιαννάκης, Μ., & Παπαδάκης, Σ. (2011). Απόψεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην εισαγωγική επιμόρφωση. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 776-788.
- Καλομοίρης, Γ. (2011). Οι θέσεις της ΟΛΜΕ για την αρχική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 1131-1145.
- Καραλής, Θ. (2002). Δια βίου εκπαίδευση και ελληνικό πανεπιστήμιο: Η συμμετοχή των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σύστημα συνεχιζόμενης κατάρτισης, *Πανεπιστήμιο*, 5, 93-112.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2018). *Συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση. Εμπόδια και κίνητρα συμμετοχής (2011-2016)*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2020). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση (2011-2019)*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ. Διαθέσιμο στο: https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2021/01/Erevna-22_10_2020.pdf
- Καρράς, Κ. Γ. & Οικονομίδης, Β. (2015). Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο Κ. Γ. Καρράς & C. C. Wolhuter (Επιμ.), *Συστήματα*

εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στον σύγχρονο κόσμο. Αθήνα: Gutenberg, 112-152.

- Κασσωτάκης, Μ. (2002). Η μετεκπαίδευση και επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Παρελθόν, παρόν και μέλλον. Στο Α. Χουρδάκης, Ν. Παπαδογιαννάκης, Ν. Ανδρεαδάκης, Α. Πεδιάδης, (Επιμ.), *Από τα Διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία μετεκπαίδευσης. Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού. Πρακτικά ημερίδας*. Ρέθυμνο, 185-200.
- Κασσωτάκης, Μ., & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, Γ. (2011). Η συνεχιζόμενη κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 677-705.
- Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κλάδης, Δ. (1999). Το Πανεπιστήμιο ανάμεσα στην κοινωνία της εργασίας και στην κοινωνία της γνώσης και της μάθησης. Στο: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Τομέας Φιλοσοφίας (Επιμ.), *Το Πανεπιστήμιο στην κοινωνία που αναδύεται. Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 82-85.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α., Βαϊκούση, Δ., Βεργίδης, Δ., Κουλαουζίδης, Γ., Κωσταρά, Ε., Παυλάκης, Μ., & Σακκούλης, Δ. (2021). *Η εκπαίδευση και η κατάρτιση στην Ελλάδα*. Αθήνα: διαΝΕΟσις.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο Α. Αθανασούλα - Ρέππα & Μ. Κουτούζης (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης*. Πάτρα: Ε.Α.Π., 13-38.
- Κωστοπούλου, Α. (2013). ΕΑΠ 1992-2000: Από τον σχεδιασμό στην υλοποίηση. Στο Λιοναράκης Α. (Επιμ.), *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ αποστάσεως Εκπαίδευση. Πρακτικά 7^ο Διεθνές Συνεδρίου*, 8-10 Νοεμβρίου 2013, 7, 181-191 <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.539>
- Λαλιώτη, Β. (2019). *Διασύνδεση εκπαίδευσης & αγοράς εργασίας. Η ευρωπαϊκή εμπειρία & η ελληνική περίπτωση*. Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού.
- Λιακοπούλου, Μ. (2012). Θεωρία, πράξη, άρρητες προσωπικές θεωρίες και αναστοχασμός: Από την πρακτική άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης. *Action Research*, 3, 1-20.

- Μαλλιαρού, Μ. (2018). *Επαγγελματική ανάπτυξη και συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα: δυνατότητες και περιορισμοί*. Διπλωματική Εργασία, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μάστορα, Μ. (2019). *Προβλήματα και προοπτικές των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης και η σύνδεσή τους με την επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων τους. Εμπειρική διερεύνηση σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας*. Διπλωματική Εργασία, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Κατεύθυνση «Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία», Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ματθαίου, Δ. (2003). Το Πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας και η προσπάθεια χειραγώγησης της ιδεολογικής και θεσμικής μεταλλαγής του. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 1, 43-66.
- Ματθαίου, Δ. (2011). Η παιδαγωγική και επαγγελματική προετοιμασία του εκπαιδευτικού σε αναθεώρηση. Κριτική και συγκριτική αποτίμηση αντιλήψεων, τάσεων και προοπτικών. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 16-17, 29-37.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Μορφές επιμόρφωσης: Εννοιολογικές διευκρινίσεις – Το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο – Προϋποθέσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 37-52.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2011). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Κρίσιμα «επεισόδια» και εύλογα ερωτήματα. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 16 & 17, 38-54.
- Μέγγου, Μ., & Καλογιαννάκης, Μ. (2018). Η συμβολή του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στην επικοινωνία και συνεργασία φοιτητών και Καθηγητή Συμβούλου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 14(1), 22-38.
- Μπαλεστράβου, Ε. (2021). *Οι προσδοκίες των εκπαιδευόμενων σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης που παρέχονται από Κέντρα Διά Βίου Μάθησης*. Διπλωματική Εργασία, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Δια Βίου Μάθηση και Ηγεσία στην Εκπαίδευση-Επιστήμες της Αγωγής», Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μπουσδούκου, Δ. (2021). *Αποτύπωση και ανάλυση των προγραμμάτων σπουδών στις επιστήμες της εκπαίδευσης στα Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. των ελληνικών Πανεπιστημίων*. Διπλωματική Εργασία, Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτική Ανώτατης

- Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη», Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μυστακίδης, Σ., Κωστόπουλος, Κ. & Αμανατίδης, Ε. (2017). Προϋποθέσεις Ποιοτικής Εξ Αποστάσεως Επαγγελματικής Κατάρτισης: Η περίπτωση του ΚΕΚ Πανεπιστημίου Πατρών. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9, 32-40.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ξωχέλλης, Π. (2011). Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Έννοια. Σκοποθεσία και Αναγκαιότητα. Φορείς και μορφές. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 593-601.
- Πανδής, Π. (2009). *Δια βίου Μάθηση: Μια συγκριτική μελέτη πολιτικών και πρακτικών στο παράδειγμα Ελλάδας και Ιρλανδίας*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Παντισίδου, Α. Ε. (2013). *Δια βίου εκπαίδευση: Μια σύγχρονη «Πανάκεια»; Ευρύτερα ατομικά και κοινωνικά οφέλη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (2008). *Μελέτη Σύνδεσης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με την Αγορά Εργασίας Μέσω της Προώθησης της Επιχειρηματικότητας, Τελική Έκθεση*. Οκτώβριος.
- Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου, Μ. & Μπάκας, Θ. (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση των Νηπιαγωγών. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 866-855.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική. Η Εκπαιδευτική Πολιτική Ως Κοινωνική Πολιτική (;)* (2^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδημητρίου, Ζ. (2003). Παγκοσμιοποίηση, τεχνολογική εξέλιξη και εκπαιδευτικό σύστημα: Η περίπτωση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Στο Χ. Κόλλιας, Χ. Ναζάκης & Μ. Χλέτσος (Επιμ.), *Μύθοι και πραγματικότητα την εποχή της παγκοσμιοποίησης. Διεπιστημονική προσέγγιση*. Αθήνα: Πατάκης, 149-164.
- Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2017). *Το πανεπιστήμιο & οι πολιτικές για την κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαζαφειρίου, Β. (2019). *Τα Προγράμματα Σπουδών στα Κέντρα Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης των Πανεπιστημίων Πατρών και Αιγαίου*. Διπλωματική Εργασία, Δια-

- πανεπιστημιακό-Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτική Ανώτατης Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη». Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης & Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου & Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Παπαλαμπρακόπουλος, Π. (2019). *Παράγοντες επιτυχίας προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με νέες τεχνολογίες στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης: Η περίπτωση του Κέντρου Διά Βίου Μάθησης Πανεπιστημίου Πατρών*. Διπλωματική Εργασία, Διαπανεπιστημιακό – Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Πολιτική Ανώτατης Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη». Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας & Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Πατρών & Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαχρήστος, Ν. (2011). Σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο Α. Μικρόπουλος (Επιμ.), *Πληροφορική και εκπαίδευση: Νοηματοδοτημένη μάθηση και γνωστικά εργαλεία: Τεχνολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 42-46.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 5(1), 104-126.
- Σαμαρά, Ε. (2003). Τα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης στα ελληνικά Πανεπιστήμια (1985-2002). Διπλωματική εργασία: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Στο Ε. Καριπίδου (Επιμ.), *Το Πανεπιστήμιο ως φορέας συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/28476#page/1/mode/2up>
- Σαριδάκη, Σ. (2016). *Το Πανεπιστήμιο ως φορέας δια βίου μάθησης σε σχέση με την αντιληπτή απασχολησιμότητα των εκπαιδευτικών. Η περίπτωση της Δομής Δια Βίου Μάθησης του Α.Π.Θ.* Διπλωματική Εργασία, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Κατεύθυνση Δια Βίου Μάθησης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Σοφός, Α., Κώστας Α., & Παράσχου, Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Κάλλιπος.

- Σταμέλος, Γ. (2010). Κοινωνία της γνώσης και διά βίου μάθηση: αντιφάσεις και αδιέξοδα. Η η πορεία προς την κοινωνική έκρηξη. Στο Ν. Παπαδάκης & Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), *Αγορά εργασίας κατάρτιση, διά βίου μάθηση και απασχόληση: Δομές, Θεσμοί και Πολιτικές*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, 219-242.
- Στάμελος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή Στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Αθήνα: Κάλλιπος.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (1996). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Βασικά κείμενα για την παιδεία, την εκπαίδευση και την κατάρτιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Υφαντή, Α. Α., & Βοζαΐτης, Ν. Γ. (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. Το παράδειγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ περιφέρειας του νομού Αχαΐας, *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης: Διοικητική Ενημέρωση*, 40, 87-105.
- Υφαντή, Α. Α., & Καραντζής, Ι. (2007). Διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δια βίου μάθηση σε σχολεία της Ελλάδας, *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 23-44.
- Φουντεδάκη, Π., & Σαραφιανός, Δ. (2000). Η πανεπιστημιακή διοίκηση στον αστερισμό της παραγωγικότητας. *Πανεπιστήμιο*, 1, 45-77.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χριστάκη, Σ., Κουτσιλέου, Σ., Αναστασοπούλου, Χ., & Μήτρου, Ν. (2019). Η συμβολή των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων στη Δια Βίου Μάθηση: Μελέτη περίπτωσης για τα Κέντρα Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης των ελληνικών ΑΕΙ. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10(1), 184-196. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.2338>

Ξενόγλωσση

- Altmann, A. & Ebersberger B. (2013). Universities in Change: As a Brief Introduction. In A. Altmann & B. Ebersberger (Eds.), *Universities in change. Managing Higher Education institutions in the age of Globalization*, New York: Springer, 1-6.
- Andrews, R. (2011). Does e-learning require a new theory of learning? Some initial thoughts. *Journal for educational research online*, 3(1), 104-121.
- Bee, F. & Bee, R. (2003). *Training needs analysis and evaluation*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.

- Furia, D., Castagna, A., Mattosco, N. & Scamuffa D. (2010). Education and labour market in the age of globalisation: some evidence for EU-27, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1140-1144.
- Hollingsworth, S. (1995). Teachers as researchers. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 16-19.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning: A study of asynchronous and synchronous e-learning methods discovered that each supports different purposes. *Educause Quarterly*, 4, 51-55.
- Karalis, T. & Vergidis, D. (2004). Lifelong Education in Greece: recent developments and current trends. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 179-189.
- Knox, A. B. & McLeish, J. A. B. (1989). Continuing Education of the Professional. In C.J. Titmus (Ed.), *Lifelong Education for Adults: An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, 373-378.
- McCowan, T. (2016). Universities and the post-2015 development agenda: an analytical framework. *Higher Education*, 72(4), 505-523.
- Palacios, L., & Evans, C. (2013). *The effect of interactivity in e-learning systems*. UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Peters, O. (2002). *Distance Education in Transition. New Trends and Challenges*. Bis University of Oldenburg. Available at: <http://oops.uni-oldenburg.de/550/2/petdis02.pdf>
- Platsidou, M., Valasiadou, M. & Varvati, D. (2003). The University Continuing Education in Greece. In M. Osborne & E. Thomas (Eds.), *Lifelong learning in a changing continent: Continuing education in the Universities of Europe*. Leicester: NIACE, 192-204.
- Pouliakas, K. (2014). *A Balancing Act at Times of Austerity: Matching the Supply and Demand for Skills in the Greek Labour Market. Discussion Paper, 7915*. IZA. Available at: <https://www.iza.org/publications/dp/7915/a-balancing-act-at-times-of-austerity-matching-the-supply-and-demand-for-skills-in-the-greek-labour-market>
- Staker, H. & Horn M. *Classifying K-12 Blended Learning*. Available at: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>
- Wiepcke, C., Mittelstädt, E., & Lienen, A. (2008). Blended Learning Approaches to Enhance Gender Mainstreaming. *Asian Women*, 24(4), 21-41.

Πηγές

- Cedefop (2009). *European guidelines for validating non – formal and informal learning*. Διαθέσιμο στο: https://www.cedefop.europa.eu/files/4054_en.pdf
- Γ. Γ. Δ. Β. Μ. (2013). *Έκθεση 2012 για τη διά βίου μάθηση στην Ελλάδα*. Διαθέσιμο στο: http://www.gsae.edu.gr/images/stories/APOLOGISMOS_GGBM_2013.pdf
- Γ. Γ. Δ. Β. Μ. (2013). *Εθνικό Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης 2013 – 2015: Στρατηγικό Πλαίσιο*. Ηλεκτρονική έκδοση Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού. Διαθέσιμο στο: http://www.gsae.edu.gr/images/publications/ETHNIKO_PROGRAMMA_2013-2015.pdf
- Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ. (2002). *Ανακοινώσεις. Συμβούλιο. Ψήφισμα για τη Δια Βίου Μάθηση*. COM (2002), 164 τελικό.
- Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ. (2009). *Ανακοινώσεις και πληροφορίες. Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 18ης Ιουνίου 2009, για τη θέσπιση του ευρωπαϊκού συστήματος πιστωτικών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET)*. COM (2009), 155 τελικό.
- Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ. (2017). *Ανακοινώσεις και πληροφορίες. Συμπεράσματα του συμβουλίου σχετικά με το νέο ευρωπαϊκό πρόγραμμα για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. COM (2017), 429 τελικό.
- Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ. (2019). *Ανακοινώσεις. Ψήφισμα σχετικά με την περαιτέρω ανάπτυξη του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης για τη στήριξη συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με προσανατολισμό στο μέλλον*. COM (2019), 389 τελικό.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2001). *Ανακοίνωση της Επιτροπής. Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης*. COM (2001), 678 τελικό.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2003). *Ανακοίνωση της Επιτροπής. Ο ρόλος των πανεπιστημίων στην Ευρώπη της γνώσης*. COM (2003), 58 τελικό.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2005). *Ανακοίνωση προς το εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. Συνεργασία για την οικονομική μεγέθυνση και την απασχόληση. Νέο ξεκίνημα για τη στρατηγική της Λισαβόνας*. COM (2005), 24 τελικό.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2012). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα*. COM (2012), 669 τελικό.

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2017). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. *Ένα νέο ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση*. COM (2017), 247 τελικό.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2017). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. *Ισχυροποίηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσω της εκπαίδευσης και του πολιτισμού. Η συμβολή της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στη Σύνοδο των ηγετών στο Γκέτεμποργκ*. COM (2017), 673 τελικό.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2018). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. *Ένας σύγχρονος προϋπολογισμός για μια ένωση που προστατεύει, ενδυναμώνει και υπερασπίζεται τους πολίτες της. Πολυετές Δημοσιονομικό Πλαίσιο 2021-2027*. COM (2018), 321 τελικό.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2018). *Πρόταση κανονισμού του ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου για τη θέσπιση του προγράμματος «Erasmus»: Το πρόγραμμα της Ένωσης για την Εκπαίδευση, την Κατάρτιση, τη Νεολαία και τον Αθλητισμό, και για την κατάργηση του Κανονισμού (ΕΕ) Αριθ. 1288/2013*. COM (2018), 367 τελικό.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης. (2002). *Συμπεράσματα της Προεδρίας*. C/02/930.
- Νόμος 1268/1982 (ΦΕΚ 87/1982, τ. Α'), «Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων».
- Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/1985, τ. Α'), «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 2009/1992 (ΦΕΚ 18/1992, τ. Α'), «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 2083/1992 (ΦΕΚ 159/1992, τ. Α'), «Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης».
- Νόμος 2327/1995 (ΦΕΚ 156/1995, τ. Α'), «Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας Ρύθμιση θεμάτων Έρευνας Παιδείας και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών».
- Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/1997, τ. Α'), «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».

- Νόμος 2552/1997 (ΦΕΚ 266/1997, τ. Α'), «Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 2752/1999 (ΦΕΚ 248/1999, τ. Α'), «Αναμόρφωση του νομικού καθεστώτος των Προγραμμάτων Σπουδών Επιλογής στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι.».
- Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24/2002, τ. Α'), «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 3369/2005 (ΦΕΚ 171/2005, τ. Α'), «Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 3374/2005 (ΦΕΚ 189/2005, τ. Α'), «Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων – Παράρτημα διπλώματος».
- Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163/2010, τ. Α'), «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές διατάξεις».
- Νόμος 4009/2011 (ΦΕΚ 195/2011, τ. Α'), «Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων».
- Νόμος 4093/2012 (ΦΕΚ 222/2012, τ. Α'), «Έγκριση Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013–2016 – Επείγοντα Μέτρα Εφαρμογής του ν. 4046/2012 και του Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013–2016».
- Νόμος 4485/2017 (ΦΕΚ 114/2017, τ. Α'), «Οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ 102/2018, τ. Α'), «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 4589/2019 (ΦΕΚ 13/2019, τ. Α'), «Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 4647/2019 (ΦΕΚ 204/2019, τ. Α'), «Κατεπείγουσες ρυθμίσεις αρμοδιότητας των Υπουργείων Υγείας, Εσωτερικών, Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 4653/2020 (ΦΕΚ 12/2020, τ. Α'), «Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ειδικό Λογαριασμοί Κονδυλίων Έρευνας Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, Ερευνητικών και Τεχνολογικών Φορέων και άλλες διατάξεις».
- Ο.Ε.С.Д. (1996). *Lifelong learning for all*. Paris: O.E.C.D.

- Προεδρικό Διάταγμα 45, (ΦΕΚ 127/1999, τ. Α'), Τροποποίηση Π.Δ. 154/96 (ΦΕΚ 115/τ. Α') «Διορισμός και τοποθέτηση Εκπ/κών της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης».
- U.N.E.S.C.O. (1976). *CONFINTEA III: Recommendation on the Development of Adult Education*. Διαθέσιμο στο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000027807>
- Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. (2010). *Σχέδιο Εθνικού Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης*. Διαθέσιμο στο: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs/ethniko_programma_dbm_101220.pdf
- ΦΕΚ 303/2003, τ. Β', «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) Και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου: α) Γενικό μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος».
- ΦΕΚ 433/2011, τ. Β', «Ίδρυση και Λειτουργία του Κέντρου Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας».
- ΦΕΚ 4102/2016, τ. Β', «Ίδρυση Σχολής Διά Βίου Μάθησης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και κανονισμός λειτουργίας της».
- ΦΕΚ 1775/2018, τ. Β', «Ίδρυση Κέντρου Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας».

Παράρτημα Α

ΠΙΝΑΚΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Πίνακας 2.1 Επιμορφωτικά Προγράμματα Ετών 2011-2015

	Κ.Ε.Κ.
	2011
1	Διγλωσσία και Ειδική Αγωγή
2	Αρχές και μέθοδοι Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας
3	Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα στη γλώσσα: Παθολογία, Διδακτική παρέμβαση και αποκατάσταση
4	Αναπτυξιακές Διαταραχές Παιδιών και Εφήβων
5	Διαγνωστική Νοσημάτων του Αναπνευστικού Συστήματος (Επίλυση Κλινικών Προβλημάτων)
6	Βασικές Γνώσεις στα Γεωγραφικά Πληροφοριακά Συστήματα
	Κ.Δ.Β.Μ.
	2012
1	Διγλωσσία και Ειδική Αγωγή
2	Αρχές και μέθοδοι Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας
3	Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα στη γλώσσα και στη Δυσλεξία: Παθολογία, Διδακτική Παρέμβαση και Αποκατάσταση
4	Διδακτικής της Γλώσσας και των Μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή
5	Αναπτυξιακές διαταραχές παιδιών και έφηβων (συμπτωματολογία-αξιολόγηση-παρέμβαση) κατάρτιση στην ειδική αγωγή και την ψυχολογία
6	Τεχνική Εκπαίδευση Δικτύων
7	Ενεργειακοί Επιθεωρητές Κτιρίων και Εγκαταστάσεων Θέρμανσης και Κλιματισμού
8	Εξειδίκευση στις αναπτυξιακές διαταραχές παιδιών και εφήβων (συμπτωματολογία-αξιολόγηση-παρέμβαση)

9	Στελέχη Ιατρικής Γραμματείας & Διοικητικής Υποστήριξης
	2013
1	Διγλωσσία και Ειδική Αγωγή
2	Αρχές και μέθοδοι Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας
3	Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα στη γλώσσα και στη Δυσλεξία: Παθολογία, Διδακτική Παρέμβαση και Αποκατάσταση
4	Διδακτική της Γλώσσας και των Μαθηματικών
5	Ειδική Αγωγή και Ψυχολογία
6	Ταχύρρυθμο CCNA (Cisco Certified Network Associate)
7	Τεχνική Εκπαίδευση Δικτύων
8	Στελέχη Ιατρικής Γραμματείας κ Διοικητικής Υποστήριξης
9	Μεθοδολογία συγγραφής επιστημονικών εργασιών
10	Βασικές Γνώσεις στα Γεωγραφικά Πληροφοριακά Συστήματα
	2014
1	Ταχύρρυθμο CCNA (Cisco Certified Network Associate)
2	Διγλωσσία κ Ειδική Αγωγή
3	Αρχές κ μέθοδοι διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης δεύτερης γλώσσας
4	Διδακτική της Γλώσσας και των Μαθηματικών
5	Κατάρτιση Στελεχών Ιατρικής Γραμματείας κ Διοικητικής Υποστήριξης
6	Μεθοδολογία συγγραφής επιστημονικών εργασιών
7	Ψυχογλωσσική υποστήριξη ασθενών και ατόμων με ειδικές ανάγκες
8	Ενδοσχολική Βία και Εκφοβισμός
9	Εισαγωγή στο Qgis
10	1st Greek_Australian_Summer_Antibullying_School
11	Εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Τα Δικαιώματα Παιδιών, Γυναικών, Προσφύγων, AMEA: Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις

12	Αναγνωστικές Δυσκολίες - Ειδική Αγωγή
13	Αναγνωστικές δυσκολίες - Ειδική Αγωγή: Εξειδικευμένη Πιστοποίηση σε Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα 3 ενοτήτων
14	Ετήσιο Πρόγραμμα Κατάρτισης στην Ειδική Αγωγή και την Ψυχολογία (Αξιολόγηση, Διάγνωση και Θεραπευτική Αποκατάσταση)
2015	
1	Ταχύρρυθμο CCNA (Cisco Certified Network Associate
2	Διγλωσσία κ Ειδική Αγωγή
3	Διγλωσσία και Διδακτικής της Νέας Ελληνικής ως ξένης δεύτερης γλώσσας
4	Διδακτική της Γλώσσας και των Μαθηματικών
5	Μεθοδολογία συγγραφής επιστημονικών εργασιών
6	Ψυχογλωσσική υποστήριξη ασθενών και ατόμων με ειδικές ανάγκες
7	Ενδοσχολική Βία και Εκφοβισμός
8	Αναγνωστικές δυσκολίες - Ειδική Αγωγή: Εξειδικευμένη Πιστοποίηση σε Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα 3 ενοτήτων
9	Τεχνικές Μουσικοθεραπείας για παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ): Ανάπτυξη Λόγου, Κοινωνικές Δεξιότητες, Σχολική Ένταξη
10	Ειδική Αγωγή και Ψυχολογία (Αξιολόγηση - Διάγνωση - Θεραπευτική Αποκατάσταση)
11	Διδακτική - Μεθοδολογία της Έκθεσης (σε ηλεκτρονικό περιβάλλον)
12	Ελληνική Νοηματική Γλώσσα και επικοινωνία με κωφούς και βαρήκοους στο χώρο της εργασίας
13	Μετεκπαιδευτικά σεμινάρια στην Ανατομία

Πίνακας 2.2 Επιμορφωτικά Προγράμματα Ετών 2016-2017

Σ.Α.Β.Μ.	
2016	

1	Ταχύρρυθμο CCNA
2	Έσοδα Ακαδημίας Cisco - Λαμίας
3	Διγλωσσία και Διδακτικής της Νέας Ελληνικής ως ξένης δεύτερης γλώσσας
4	Μεθοδολογία συγγραφής επιστημονικών εργασιών
5	Ψυχογλωσσική υποστήριξη ασθενών και ατόμων με ειδικές ανάγκες
6	Ενδοσχολική Βία και Εκφοβισμός
7	Αναγνωστικές Δυσκολίες - Ειδική Αγωγή 2 ενοτήτων
8	Οικονομικά, Οργάνωση - Διοίκηση & Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση στην Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση
9	Δημιουργία 3D Animation με τη χρήση του 3DS-MAX
10	Ημερίδες Διδακτικής της Έκθεσης / Νεοελληνικής Γλώσσας για φιλόλογους
11	Ειδική Αγωγή και Ψυχολογία - Νευροψυχολογία—(Διάγνωση-Θεραπεία-Αποκατάσταση)»
12	Μαθησιακές Δυσκολίες: εξειδίκευση σε σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία και το σχεδιασμό παρεμβάσεων
13	Εξειδικευμένο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης σε Μοριακές Τεχνικές
14	Πρόγραμμα ταχύρρυθμης εκπαίδευσης οδηγών δημιουργικών περιηγήσεων
15	Εκμάθηση Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας επιπέδου 1ου κύκλου και ευαισθητοποίηση στην κώφωση και βαρηκοΐα
16	Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων
17	Διοίκηση Μονάδων Υγείας

1 8	Marketing Μικρών Μονάδων Υγείας
1 9	Οικονομική και Διοικητική Υποστήριξη Μικρών Μονάδων Υγείας
2 0	Πρόγραμμα Εκπαίδευσης για Personal Training
2017	
1	Ταχύρρυθμο CCNA
2	CCNA (CISCO CERTIFIED NETWORK ASSOCIATE ROUTING AND SWITCHING)
3	Έσοδα Ακαδημίας Cisco - Λαμίας
4	Διγλωσσία και Διδακτικής της Νέας Ελληνικής ως ξένης δεύτερης γλώσσας Α' κύκλος
5	Ενδοσχολική Βία και Εκφοβισμός
6	Αναγνωστικές Δυσκολίες: Εξειδικευμένη Πιστοποίηση σε Εκπαιδευτικό πρόγραμμα 2 ενοτήτων
7	Διδακτική - Μεθοδολογία της Έκθεσης (σε ηλεκτρονικό περιβάλλον)
8	Δημιουργία 3D Animation με τη χρήση του 3DS-MAX
9	2D-3D Σχεδίαση με τη χρήση του AutoCAD – Α' Επίπεδο
1 0	Ημερίδες Διδακτικής της Έκθεσης / Νεοελληνικής Γλώσσας για φιλολόγους
1 1	Εκμάθηση Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας επιπέδου 2ου κύκλου
1 2	Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων
1	Διοίκηση Μονάδων Υγείας

3	
1 4	Marketing Μικρών Μονάδων Υγείας
1 5	Οικονομική και Διοικητική Υποστήριξη Μικρών Μονάδων Υγείας
1 6	Επιμόρφωση Ειδικών Βοηθών – Συνοδών Παράλληλης Στήριξης ατόμων με Ειδικές Ανάγκες
1 7	Στατιστική ανάλυση δεδομένων με χρήση του IBM SPSS STATISTICS 23
1 8	Νευροψυχολογικές Θεραπείες και Τεχνικές Παρέμβασης στο χώρο της Ειδικής Αγωγής
1 9	Ελληνική Νοηματική Γλώσσα επιπέδου 3ου κύκλου
2 0	Exercise for Health: Group and Personal Training
2 1	Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων STEM με ARDUINO, RASPBERRY και Εκπαιδευτική Ρομποτική
2 2	Ειδική Αγωγή - Μαθησιακές Δυσκολίες: Παρεμβάσεις στη Γλώσσα και Μαθηματικά
2 3	ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ - ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΕ ΣΤΑΘΜΙΣΜΕΝΑ ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΚΑΙ ΤΟΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ
2 4	Ελληνική Νοηματική Γλώσσα: δομή, μορφές και περιβάλλοντα επικοινωνίας Επιπέδου 1ου κύκλου
2 5	Yoga—Pilates School: Active Leisure, Mind & Well-being
2 6	Πρόγραμμα Εκπαίδευσης για Personal Training

2	Εκπαιδευτική Ρομποτική με τη χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού LEGO
7	WeDo

Πίνακας 2.3 Επιμορφωτικά Προγράμματα του Έτους 2018

	ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΟΥ	ΜΗΝΕΣ/ΩΡΕΣ		ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ
1	CCNA (Cisco Certified Network Associate Routing Outing And Switching)	9	180	Υβριδική
2	Διγλωσσία & Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας	12	600	Εξ Αποστάσεως
3	Διγλωσσία & Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας	4	450	Εξ Αποστάσεως
4	Δημιουργία 3D Animation με τη χρήση του 3DS-MAX	8 ημέ- ρες	24	Διά Ζώσης
5	2D-3D Σχεδίαση με τη χρήση του AutoCAD	8 ημέ- ρες	24	Διά Ζώσης
6	Εκμάθηση Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας επιπέδου 3ου κύκλου	6	240	Υβριδική
7	Διοίκηση Μονάδων Υγείας	1	60	Εξ Αποστάσεως
8	Στατιστική ανάλυση δεδομένων με χρήση του IBM SPSS STATISTICS	3	120	Υβριδική
9	Ελληνική Νοηματική Γλώσσα επιπέδου 2ου κύκλου	3	240	Υβριδική
10	Ελληνική Νοηματική Γλώσσα: δομή, μορφές και περιβάλλοντα επικοινωνίας. Επίπεδο 1ου κύκλου	3,5	250	Υβριδική
11	Εκμάθηση Ελληνικής Νοηματικής	5	240	Υβριδική

	Γλώσσας επιπέδου 3ου κύκλου			
12	Εκμάθηση Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας επιπέδου 4ου κύκλου	8	240	Υβριδική
13	Exercise for Health: Group and Personal Training	3	250	Υβριδική
14	Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων STEM με ARDUINO, RASPBERRY και Εκπαιδευτική Ρομποτική	5	125	Υβριδική
15	Ειδική Αγωγή – Μαθησιακές Δυσκολίες: Εξειδίκευση σε Σταθμισμένα Ψυχομετρικά Εργαλεία και τον Σχεδιασμό Παρεμβάσεων	8	900	Εξ Αποστάσεως
16	Yoga – Pilates school: Active Leisure, Mind & Well-being	3	100	Υβριδική
17	Yoga-DANCE-Pilates School: Sports, Recreation & Arts	4	100	Υβριδική
18	Πρόγραμμα Εκπαίδευσης για Personal Training	3	80	Διά Ζώσης
19	Πρόγραμμα κατάρτισης στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα επιπέδου Διερμηνείας	5	240	Υβριδική
20	Ειδική Αγωγή – Μαθησιακές Δυσκολίες: Παρεμβάσεις στη Γλώσσα & τα Μαθηματικά	10	450	Εξ Αποστάσεως
21	Yoga Pilates School – Yoga Instructor 100h	2	100	Υβριδική
22	Πρόγραμμα Διδακτικής Ξένων Γλωσσών	4	-	Εξ Αποστάσεως
23	Ελληνική Νοηματική Γλώσσα: Κατάρτιση Διδασκόντων στο Ενιαίο	3	100	Υβριδική

	Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (CEFR -L)			
24	Outdoor Education- Η Αγωγή Υπαίθρου στην Εκπαίδευση: Δεξιότητες Ζωής, Περιβάλλον, Κινητική Αναγλυχή	11	450	Εξ Αποστάσεως
25	Ετήσιο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης – Εξειδίκευσης Εκπαιδευτών στο STEM	9	450	Εξ Αποστάσεως
26	Νευροψυχολογία & Ειδική Αγωγή με Ιδιαίτερη Έμφαση στις Ειδικές Αξιολογήσεις, Θεραπείες & Παρεμβάσεις	8	670	ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΣΕ ΒΟΛΟ ΚΑΙ ΑΘΗΝΑ

Πίνακας 2.4 Επιμορφωτικά Προγράμματα του Έτους 2019

A/A	ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΟΥ	ΜΗΝΕΣ/ΩΡΕΣ		ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ
1	CCNA (Cisco Certified Network Associate) 200-301	8	180	Υβριδική
2	CCNA (Cisco Certified Network Associate Routing And Switching)	9	180	Υβριδική
3	Διγλωσσία & Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας	12	600	Εξ Αποστάσεως
4	2D-3D Σχεδίαση με τη χρήση του AutoCAD	8 ημέρες	24	Διά Ζώσης
5	Στατιστική ανάλυση δεδομένων με χρήση του IBM SPSS STATISTICS	3	120	Υβριδική
6	Ελληνική Νοηματική Γλώσσα επιπέδου 2ου κύκλου	3	240	Υβριδική
7	Exercise for Health: Group and Per-	3	250	Υβριδική

	sonal Training			
8	Ειδική Αγωγή – Μαθησιακές Δυσκολίες: Εξειδίκευση σε Σταθμισμένα Ψυχομετρικά Εργαλεία και τον Σχεδιασμό Παρεμβάσεων	9	900	Εξ Αποστάσεως
9	Εκπαιδευτική Ρομποτική με τη χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού LEGO WeDo	2	40	Διά Ζώσης
10	Πρόγραμμα Εκπαίδευσης για Personal Training	3	80	Δια Ζώσης
10	Yoga Pilates School – Yoga Instructor 100h (Βόλος)	2	100	Υβριδική
11	Yoga Pilates School – Yoga Instructor 100h (Τρίκαλα)	2	100	Υβριδική
12	Πρόγραμμα Διδακτικής Ξένων Γλωσσών	4	-	Εξ Αποστάσεως
13	Ελληνική Νοηματική Γλώσσα: Κατάρτιση Διδασκόντων στο Ενιαίο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (CEFR -L)	3	100	Υβριδική
14	Εισαγωγή στη Δομή & τις Μορφές της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας	2	150	Εξ Αποστάσεως
15	Ετήσιο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης – Εξειδίκευσης Εκπαιδευτών στο STEM	9	450	Εξ Αποστάσεως
16	Ειδική Αγωγή – Μαθησιακές Δυσκολίες: Παρεμβάσεις στη Γλώσσα & τα Μαθηματικά	9	450	Εξ Αποστάσεως
17	Διδασκαλία Πρώτης & Δεύτερης Ξένης Γλώσσας	7	400	Εξ Αποστάσεως
18	Νευροψυχολογία & Ειδική Αγωγή:	10	570	Υβριδική

	Ειδικές Τεχνικές Αξιολόγησης & Αποκατάστασης			
19	Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Πράξη & Συμβουλευτική Διαχείρισης Κρίσεων στη Σχολική Κοινότητα	9	420	Υβριδική
20	Εμπνευστής Υπαίθριων Τουριστικών Δραστηριοτήτων Αναψυχής	5	420	Υβριδική

Πίνακας 2.5 Επιμορφωτικά Προγράμματα του Έτους 2020

Α/Α	ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΟΥ	ΜΗΝΕΣ	Ω-ΡΕΣ	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ
1	Διγλωσσία & Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας	12	600	Εξ αποστάσεως
2	Δημιουργία 3D Animation με τη χρήση του 3DS-MAX	8 ημέρες	24	Διά Ζώσης
3	2D-3D Σχεδίαση με τη χρήση του AutoCAD	8 ημέρες	24	Διά Ζώσης
4	Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων	2	160	Υβριδική
5	YOGA TEACHER TRAINING <i>200h</i>	5	200	Υβριδική
6	Outdoor Education- Η Αγωγή Υπαίθρου στην Εκπαίδευση: Δεξιότητες Ζωής, Περιβάλλον, Κινητική Αναψυχή	9	450	Εξ αποστάσεως
7	Εισαγωγή στη Δομή & τις Μορφές της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας	2	150	Εξ αποστάσεως
8	Ετήσιο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης – Εξειδίκευσης Εκπαιδευτών στο STEM	9	450	Εξ αποστάσεως
9	Ειδική Αγωγή – Μαθησιακές Δυσκολίες: Παρεμβάσεις στη Γλώσσα & τα Μαθηματικά	9	450	Εξ αποστάσεως

10	Διδασκαλία Πρώτης & Δεύτερης Ξένης Γλώσσας	7	400	Εξ αποστάσεως
11	Νευροψυχολογία & Ειδική Αγωγή: Ειδικές Τεχνικές Αξιολόγησης & Αποκατάστασης	9	570	Εξ αποστάσεως
12	Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Πράξη & Συμβουλευτική Διαχείρισης Κρίσεων στη Σχολική Κοινότητα	9	420	Υβριδική
13	Καινοτόμες Παιδαγωγικές & Διδακτικές Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία και τη Μάθηση	9	420	Εξ αποστάσεως
14	Drone Pro. Χειρισμός UAVs, Επεξεργασία & Φωτοερμηνεία ψηφιακών εικόνων από λήψεις UAVs	2	127	Υβριδική
15	Ειδική Αγωγή – Μαθησιακές Δυσκολίες: Από την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση στην Αποτελεσματική Διδασκαλία	10	550	Εξ αποστάσεως
16	Ειδική Αγωγή – Μαθησιακές Δυσκολίες: Από την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση στην Αποτελεσματική Διδασκαλία – β κύκλος	9	550	Εξ αποστάσεως
17	Self - Defense Instructor I	2	100	Υβριδική
18	Σχολική Νοσηλευτική & Ειδική Αγωγή	9	520	Εξ αποστάσεως
19	Πρόγραμμα Εξειδίκευσης στη Σχολική Νοσηλευτική	9	340	Εξ αποστάσεως
20	Φυσικοθεραπεία στις ΜΕΘ- Σύγχρονες Τεκμηριωμένες Προσεγγίσεις	7	500	Υβριδική
21	Αλυπίας Τέχνη – Εκπαίδευση στη Συνθετική Ψυχοθεραπεία I	9	610	Υβριδική

22	Η Καινοτόμα Θεματική/Διεπιστημονική Προσέγγιση “ΙΣΤΟΡΙΟΓΡΑΜΜΗ” (STORYLINE) για τη Διδασκαλία σε ΟΛΕΣ τις ΜΟΡΦΕΣ και ΒΑΘΜΙΔΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ και η Εκπαιδευτική Αξιοποίηση του ΣΕΝΑΡΙΟΥ και του ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	9	450	Εξ αποστάσεως
23	Αρωματικά – Φαρμακευτικά Φυτά & Χρήσεις τους για Παραγωγή Φυτικών Προϊόντων	2	30	Εξ αποστάσεως
24	Εξειδίκευση στη Διαπολιτισμική Φροντίδα	9	410	Εξ αποστάσεως
25	Cisco Certified CyberOps Associate (200-201) – Κυβερνοασφάλεια	5	80	Εξ αποστάσεως
26	Ταχύρρυθμο CCNA (Cisco Certified Network Associate) 200-301»-«Cisco Certified CyberOps Associate (200-201) – Κυβερνοασφάλεια	6	212	Εξ αποστάσεως
27	Cisco Certified Network Associate (CCNA) 200- 301»	7	180	Εξ αποστάσεως
28	3D Σχεδίαση, φωτορεαλισμός & κίνηση με 3dSmax	1	30	Εξ αποστάσεως
29	Εξειδίκευση στην κατ’ οίκον φροντίδα	9	410	Εξ αποστάσεως
30	Διατροφή και Ψυχική Υγεία	9	450	Εξ αποστάσεως
31	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ Εκπαιδευτή ERSA και Προπονητής ERSA του διαγωνισμού Εκπαιδευτική Ρομποτική με τίτλο “I.R.O. Hellas International Robot Olympiad	7	400	Εξ αποστάσεως
32	GIS PRO – Εξειδικευμένες Εφαρμογές	3 εβδ.	42	Εξ αποστάσεως

	GIS			
--	------------	--	--	--

Παράρτημα Β

ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Πίνακας 5.1 Περιγραφικά αποτελέσματα για τις ερωτήσεις που αξιολογούσαν τον βαθμό ανταπόκρισης – ικανοποίησης των επιμορφούμενων σχετικά με την οργάνωση του προγράμματος

Ερωτήσεις	N	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
Πόσο σαφείς ήταν οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος;	316	4,37	,75
Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις αρχικές προσδοκίες που είχατε κατά την εισαγωγή σας σ' αυτό;	316	4,16	,88
Η διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν κατά τη γνώμη σας η κατάλληλη για την κάλυψη των στόχων του προγράμματος;	316	4,34	,74
Πόσο ικανοποιημένοι μείνατε από την οργάνωση και τον συντονισμό του εκπαιδευτικού προγράμματος;	316	4,35	,82
Υπήρχε συνέπεια στην τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων του εκπαιδευτικού προγράμματος από τη μεριά των υπευθύνων του (π.χ. όσον αφορά στην ανάρτηση εργασιών, τυχόν ενδεικτικών λύσεων κ.λπ.);	316	4,55	,74
Ήταν εύκολο να ακολουθήσετε το προτεινόμενο χρονοδιάγραμμα μελέτης του εκπαιδευτικού προγράμματος;	316	4,34	,78

Likert scale ranged από 1-5 (1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Μέτρια, 4 = Πολύ, 5 = Πλήρως)

Πίνακας 5.2 Περιγραφικά αποτελέσματα για τις ερωτήσεις που αξιολογούσαν την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού

Ερωτήσεις	N	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
Κατά τη γνώμη σας ανταποκρινόταν το εκπαιδευτικό υλικό και όλη η μεθοδολογία στους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος;	316	4,26	,77
Το εκπαιδευτικό υλικό περιείχε λάθη, ασάφειες ή ήταν παρωχημένο;	316	1,83	1,22
Το εκπαιδευτικό υλικό ήταν οργανωμένο/δομημένο;	316	4,31	,72
Υπήρχε συνοχή στις ενότητες;	316	4,34	,66
Το εκπαιδευτικό υλικό διατήρησε το ενδιαφέρον για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα;	316	4,16	,90

Likert scale ranged από 1-5 (1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Μέτρια, 4 = Πολύ, 5 = Πλήρως)

Πίνακας 5.3 Περιγραφικά αποτελέσματα για την διερεύνηση της ανταπόκρισης και της σαφήνεια των εκπαιδευτών

Ερωτήσεις	N	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
Η διαμόρφωση κλίματος επικοινωνίας από τον εκπαιδευτή / τους εκπαιδευτές ήταν ικανοποιητική;	316	4,43	,83
Η συχνότητα επικοινωνίας (με οποιοδήποτε μέσο π.χ. ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τηλέφωνο κ.λπ.) ήταν ικανοποιητική;	316	4,41	,82
Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτή / των εκπαιδευτών στην επίλυση των αποριών σας ήταν ικανοποιητική;	316	4,46	,76
Ο χρόνος απόκρισης του εκπαιδευτή / των εκπαιδευτών στην επίλυση των αποριών σας ήταν ικανοποιητικός;	316	4,41	,77
Γενικά, πόσο ικανοποιημένος/-η μείνατε από την ποιότητα του εκπαιδευτή / των εκπαιδευτών;	316	4,46	,76

Likert scale ranged από 1-5 (1= Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Μέτρια, 4 = Πολύ, 5 = Πλήρως)

Πίνακας 5.4 Περιγραφικά αποτελέσματα για την διερεύνηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων

Ερωτήσεις	N	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
Σε ποιο βαθμό το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρακολουθήσατε ανταποκρίθηκε στις ανάγκες σας για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων;	316	4,10	,79
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτήσατε από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην επαγγελματική σας πορεία;	316	4,04	,79

Likert scale ranged από 1-5 (1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Μέτρια, 4 = Πολύ, 5 = Πλήρως)

Πίνακας 5.5 Περιγραφικά αποτελέσματα για τη διάθεσή για συμμετοχή των επιμορφούμενων σε παρόμοια εκπαιδευτικά προγράμματα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ.

Μετά την παρακολούθηση του προγράμματος, η διάθεσή σας για συμμετοχή σε παρόμοια εκπαιδευτικά προγράμματα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ.	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Μειώθηκε	15	4,7
Διατηρήθηκε (παρέμεινε η ίδια)	151	47,8
Αυξήθηκε	150	47,5
Σύνολο	316	100,0

Πίνακας 5.5.1 Αποτελέσματα για την πρόταση του εκπαιδευτικού προγράμματος σε άλλον/η

Θα προτείνετε το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολουθήσατε σε κάποιον/α άλλον/η;	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Όχι	22	7,0
Ναι	294	93,0
Σύνολο	316	100,0

Πίνακας 5.6 Περιγραφικά αποτελέσματα για την κατανομή των πόρων και την αξιολόγηση υποστήριξης από το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ

Ερωτήσεις	N	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη συνολική συμπεριφορά των στελεχών του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. Π.Θ.;	316	4,54	,67
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την επικοινωνία με τα στελέχη του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. Π.Θ.; (τηλεφωνική επαφή, e-mail, επιστολές κ.λπ.)	316	4,56	,67
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την ποιότητα και πληρότητα των απαντήσεων;	316	4,49	,67
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τον χρόνο εξυπηρέτησης;	316	4,50	,67
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την ποιότητα και την πληρότητα των πληροφοριών της ιστοσελίδας μας;	316	4,46	,69
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την απόκριση και την ευχρηστία της πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης (eclass/moodle);	316	4,48	,64
Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω απαντήσεις, πόσο ικανοποιημένος είστε από τη συνολική εικόνα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. Π.Θ.;	316	4,43	,68

Likert scale ranged από 1-5 (1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Μέτρια, 4 = Πολύ, 5 = Πλήρως)

Πίνακας 5.7 Περιγραφικά αποτελέσματα για την συνολική αποτίμηση της εμπειρίας από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα από το Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ

Ερωτήσεις	N	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
Γενικά, πόσο ευχαριστημένος/-η είστε από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. που παρακολουθήσατε;	316	4,33	,77

Likert scale ranged από 1-5 (1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Μέτρια, 4 = Πολύ, 5 = Πλήρως)

Πίνακας 5.8 Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA σχετικά με την οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. ως προς την επαγγελματική ιδιότητα.

		Άθροισμα τε- τραγώνων	Βαθμοί Ελευ- θερίας	Μέσο τετρά- γωνο σφάλ- ματος	F	Sig.
Πρόγραμμα/Στόχοι	Μεταξύ ομάδων	2,501	4	,625	1,105	,354
	Εντός ομάδων	175,930	311	,566		
	Σύνολο	178,430	315			
Πρόγραμμα/Προσδοκίες	Μεταξύ ομάδων	4,811	4	1,203	1,537	,191
	Εντός ομάδων	243,300	311	,782		
	Σύνολο	248,11	315			
Πρόγραμμα/Διάρκεια	Μεταξύ ομάδων	,678	4	,170	,305	,874
	Εντός ομάδων	172,724	311	,555		
	Σύνολο	173,402	315			
Πρόγραμμα/Οργάνωση	Μεταξύ ομάδων	2,552	4	,638	,928	,448
	Εντός ομάδων	213,752	311	,687		
	Σύνολο	216,304	315			
Πρόγραμμα/Χρονοδιάγραμμα	Μεταξύ ομάδων	1,133	4	,283	,503	,734
	Εντός ομάδων	175,057	311	,563		
	Σύνολο	176,190	315			
Πρόγραμμα/Μελέτη	Μεταξύ ομάδων	1,365	4	,341	,552	,698
	Εντός ομάδων	192,344	311	,618		
	Σύνολο	193,709	315			

Πίνακας 5.8.1 Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA σχετικά με αξιολόγηση του εκπαιδευτικού περιεχομένου ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης.

		Άθροισμα τε- τραγώνων	Βαθμοί Ελευ- θερίας	Μέσο τετράγω- νο σφάλματος	F	Sig.
Υλικό/Στόχοι	Μεταξύ ομάδων	3,373	4	,843	1,411	,230
	Εντός ομάδων	185,826	311	,598		
	Σύνολο	189,199	315			
Υλικό/Λάθη	Μεταξύ ομάδων	17,103	4	4,276	2,927	,021
	Εντός ομάδων	454,340	311	1,461		
	Σύνολο	471,443	315			
Υλικό/Οργάνωση	Μεταξύ ομάδων	2,889	4	,722	1,388	,238
	Εντός ομάδων	161,829	311	,520		
	Σύνολο	164,718	315			

Υλικό/Συνοχή	Μεταξύ ομάδων	1,377	4	,344	,774	,543
	Εντός ομάδων	138,332	311	,445		
	Σύνολο	139,709	315			
Υλικό/Ενδιαφέρον	Μεταξύ ομάδων	9,246	4	2,311	2,904	,022
	Εντός ομάδων	247,523	311	,796		
	Σύνολο	256,769	315			

Πίνακας 5.8.2 Αποτελέσματα ελέγχου t-test σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευ-τών ανάλογα με τον τρόπο διεξαγωγής του επιμορφωτικού προγράμματος.

	Μέθοδος Διδασκαλίας				t	p
	Εξ αποστάσεως		Υβριδική			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Κλίμα Επικοινωνία	4,28	,88	4,54	,78	2,814	,088
Συχνότητα επικοινωνίας	4,18	,93	4,55	,88	2,567	,008**
Αποτελεσματικότητα	4,37	,75	4,47	,77	1,823	,606
Απόκριση	4,33	,78	4,47	,77	1,607	,999
Ικανοποίηση	4,33	,80	4,56	,71	2,685	,213

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Πίνακας 5.8.3 Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA σχετικά με τη χρησιμότητα των γνώσεων ως προς την επαγγελματική ιδιότητα.

		Άθροισμα τε-	Βαθμοί Ελευ-	Μέσο τετράγω-	F	Sig.
		τραγώνων	θερίας	νο σφάλματος		
Ανάγκες/Γνώσεις	Μεταξύ ομάδων	4,805	4	1,201	1,918	,107
	Εντός ομάδων	194,748	311	,626		
	Σύνολο	199,554	315			
Επάγγελμα/Γνώσεις	Μεταξύ ομάδων	1,164	4	,291	,454	,769
	Εντός ομάδων	199,301	311	,641		
	Σύνολο	200,465	315			

Πίνακας 5.8.4 Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA σχετικά με την χρησιμότητα των γνώσεων ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης.

		Άθροισμα τε-	Βαθμοί Ελευ-	Μέσο τετράγω-	F	Sig.
		τραγώνων	θερίας	νο σφάλματος		
Ανάγκες/Γνώσεις	Μεταξύ ομάδων	2,398	4	,600	,946	,438
	Εντός ομάδων	197,156	311	,634		

	Σύνολο	199,554	315		
Επάγγελμα/Γνώσεις	Μεταξύ ομάδων	3,520	4	,880	1,390 ,237
	Εντός ομάδων	196,945	311	,633	
	Σύνολο	200,465	315		

Πίνακας 5.8.5 Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA σχετικά με την υποστήριξη της γραμματείας του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. ως προς την ηλικία των επιμορφούμενων.

		Άθροισμα τε- τραγώνων	Βαθμοί Ελευ- θερίας	Μέσο τετράγω- νο σφάλματος	F	Sig.
Συμπεριφορά	Μεταξύ ομάδων	3,960	3	1,320	2,973	,032
	Εντός ομάδων	138,505	312	,444		
	Σύνολο	142,465	315			
Επικοινωνία	Μεταξύ ομάδων	2,273	3	,758	1,693	,168
	Εντός ομάδων	139,585	312	,447		
	Σύνολο	141,858	315			
Ποιότητα Απαντήσεων	Μεταξύ ομάδων	3,956	3	1,319	2,917	,034
	Εντός ομάδων	141,016	312	,452		
	Σύνολο	144,972	315			
Χρόνος Εξυπηρέτησης	Μεταξύ ομάδων	1,986	3	,662	1,465	,224
	Εντός ομάδων	141,011	312	,452		
	Σύνολο	142,997	315			
Ιστοσελίδα	Μεταξύ ομάδων	1,411	3	,470	,971	,407
	Εντός ομάδων	151,133	312	,484		
	Σύνολο	152,544	315			
Ασύγχρονη Εκπαίδευση	Μεταξύ ομάδων	1,720	3	,573	1,384	,103
	Εντός ομάδων	144,963	312	,465		
	Σύνολο	147,858	315			
Γενική εικόνα	Μεταξύ ομάδων	2,894	3	,965	2,076	,103
	Εντός ομάδων	144,963	312	,465		
	Σύνολο	147,858	315			

Πίνακας 5.8.6 Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA σχετικά με τη συνολική αποτίμηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης.

		Άθροισμα τε- τραγώνων	Βαθμοί Ελευ- θερίας	Μέσο τετράγω- νο σφάλματος	F	Sig.
Συνολική Αποτίμηση	Μεταξύ ομάδων	7,487	4	1,872	3,176	,014

Εντός ομάδων	183,282	311	,589
Σύνολο	190,769	315	

Παράρτημα Γ

ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΕΓΚΡΙΣΗΣ

Βόλος 22-07-2019

Αρ. Πρωτ.: 2355

Β Ε Β Α Ι Ω Σ Η

Με την παρούσα βεβαίωση χορηγείται στην κα. Αικατερίνη Πρασά του Φιλίππου, υπάλληλο ΙΔΟΧ του Κέντρου Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, άδεια χρήσης και διαχείρισης των αρχείων και του μητρώου των επιμορφούμενων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του φορέα καθώς και των ερωτηματολογίων τελικής αξιολόγησης των προγραμμάτων από τους επιμορφούμενους. Η πρόσβαση αυτή δίνεται για την υλοποίηση έρευνας με Θέμα: «Επιμόρφωση και δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών μέσω αυτοχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων» στο πλαίσιο του προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκησης της Εκπαίδευσης» του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και ως εκ τούτου δεν εμπίπτουν σε προσωπικά δεδομένα. Η χρήση και διαχείριση των λοιπών αρχείων βεβαιώνεται ότι υλοποιείται με συμμόρφωση στον Κανονισμό Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων.

Η Πρόεδρος του ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.



Ιωάννα Λαλιώτου, Αν. Καθηγήτρια
Αντιπρύτανης Έρευνας & Δια Βίου Εκπαίδευσης
του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

ΜΗΝΥΜΑ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Αγαπητοί/ές,

Στο πλαίσιο αξιολόγησης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών επιμόρφωσης του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ., σας παρακαλούμε θερμά για τη συμπλήρωση του ακόλουθου ερωτηματολογίου. Η συμβολή σας είναι απαραίτητη για τη βελτίωση των προσφερόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των υπηρεσιών του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συνεργασία και σας διαβεβαιώνουμε ότι οι απαντήσεις σας θα είναι απολύτως εμπιστευτικές.

Το ερωτηματολόγιο αφορά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα *«Τίτλος Επιμορφωτικού Προγράμματος»* και θα το βρείτε στο ακόλουθο σύνδεσμο:

<https://forms.gle/.....>

Παραμένουμε στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε πληροφορία ή διευκρίνιση,

Σας ευχαριστούμε που επιλέξατε το Κέντρο Επιμόρφωσης & Δια Βίου Μάθησης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας!

Με εκτίμηση,

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης

Τηλ.: 24210 06390-6366

Website:

<http://learning.uth.gr/>

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Προγράμματος Ερωτηματολόγιο Καταρτιζόμενων

Η συμπλήρωση του παρόντος ερωτηματολογίου θα συμβάλει καθοριστικά στη βελτίωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. Σας διαβεβαιώνουμε, επίσης, ότι οι πληροφορίες που θα μας δώσετε θα είναι απολύτως εμπιστευτικές και δεν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν για κανένα άλλο σκοπό, παρά μόνο για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης, τον εντοπισμό τυχόν υφιστάμενων προβλημάτων με σκοπό την ταχύτερη δυνατή επίλυσή τους και τη βελτίωση τόσο της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και της εφαρμογής βελτιώσεων και καινοτομιών στη λειτουργία των προγραμμάτων.

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συνεργασία και τη συμβολή σας στη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Κέντρου Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης του Π.Θ.

Τίτλος Προγράμματος:.....
Κωδικός Προγράμματος:.....
Ακαδημαϊκό Έτος Υλοποίησης:.....

A5	Μεθοδολογία εκπαίδευσης: Εξ αποστάσεως <input type="checkbox"/> Διά ζώσης <input type="checkbox"/> Υβριδική (εξ αποστάσεως & διά ζώσης) <input type="checkbox"/>
----	---

Παρακαλώ, όπως σημειώσετε αντίστοιχα με

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	
A1.	Φύλο: Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα <input type="checkbox"/>
A2.	Ηλικιακή Ομάδα: 18-24 <input type="checkbox"/> 25-29 <input type="checkbox"/> 30-44 <input type="checkbox"/> 45-64 <input type="checkbox"/> 65 & άνω <input type="checkbox"/>
A3.	Επίπεδο εκπαίδευσης: Δευτεροβάθμια <input type="checkbox"/> Μεταδευτεροβάθμια <input type="checkbox"/> Πτυχίο Πανεπιστημίου <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό <input type="checkbox"/> Διδακτορικό <input type="checkbox"/>
A4.	Επαγγελματική Ιδιότητα: Άνεργος <input type="checkbox"/> Δημόσιος Υπάλληλος <input type="checkbox"/> Ιδιωτικός Υπάλληλος <input type="checkbox"/> Ελεύθερος Επαγγελματίας <input type="checkbox"/> Άλλο
Β. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	

B1.	Με ποιον τρόπο ενημερωθήκατε για το πρόγραμμα εκπαίδευσης που παρακολούθησατε; Από συνάδελφο/φίλο/συγγενή <input type="checkbox"/> Από διαφήμιση σε ιστοσελίδες <input type="checkbox"/> Από την ιστοσελίδα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. <input type="checkbox"/> Από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. facebook, instagram) <input type="checkbox"/> Με άλλο τρόπο (παρακαλώ προσδιορίστε).....
B2.	Έχετε παρακολουθήσει άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ.; Ναι <input type="checkbox"/> Αν Ναι, ποιο; (παρακαλώ, προσδιορίστε) Όχι <input type="checkbox"/>
B3.	Έχετε παρακολουθήσει άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε άλλο Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος;

Γ. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

		Καθόλου 1	Λίγο 2	Μέτρια 3	Πολύ 4	Πλήρως 5
Γ1.	Πόσο σαφείς ήταν οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος;					
Γ2.	Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις αρχικές προσδοκίες που είχατε κατά την εισαγωγή σας σ' αυτό;					
Γ3.	Η διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν κατά τη γνώμη σας η κατάλληλη για την κάλυψη των στόχων του προγράμματος;					
Γ4.	Πόσο ικανοποιημένοι μείνατε από την οργάνωση και τον συντονισμό του εκπαιδευτικού προγράμματος;					
Γ5.	Υπήρχε συνέπεια στην τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων του εκπαιδευτικού προγράμματος από τη μεριά των υπευθύνων του (π.χ. όσον αφορά στην ανάρτηση εργασιών, τυχόν ενδεικτικών λύσεων κ.λπ.);					
Γ6.	Ήταν εύκολο να ακολουθήσετε το προτεινόμενο χρονοδιάγραμμα μελέτης του εκπαιδευτικού προγράμματος;					

Δ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

		Καθόλου 1	Λίγο 2	Μέτρια 3	Πολύ 4	Πλήρως 5
Δ1.	Κατά τη γνώμη σας ανταποκρινόταν το εκπαιδευτικό υλικό και όλη η μεθοδολογία στους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος;					
Δ2.	Το εκπαιδευτικό υλικό περιείχε λάθη, ασάφειες ή ήταν παρωχημένο;					
Δ3.	Το εκπαιδευτικό υλικό ήταν οργανωμένο/δομημένο;					
Δ4.	Υπήρχε συνοχή στις ενότητες;					

Δ5.	Το εκπαιδευτικό υλικό διατήρησε το ενδιαφέρον για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα;					
Ε. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ						
		Καθόλου 1	Λίγο 2	Μέτρια 3	Πολύ 4	Πλήρως 5
E1.	Η διαμόρφωση κλίματος επικοινωνίας από τον εκπαιδευτή / τους εκπαιδευτές ήταν ικανοποιητική;					
E2.	Η συχνότητα επικοινωνίας (με οποιοδήποτε μέσο π.χ. ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τηλέφωνο κ.λπ.) ήταν ικανοποιητική;					
E3.	Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτή / των εκπαιδευτών στην επίλυση των αποριών σας ήταν ικανοποιητική;					
E4.	Ο χρόνος απόκρισης του εκπαιδευτή / των εκπαιδευτών στην επίλυση των αποριών σας ήταν ικανοποιητικός;					
E5.	Γενικά, πόσο ικανοποιημένος/-η μείνατε από την ποιότητα του εκπαιδευτή / των εκπαιδευτών;					
ΣΤ. ΑΠΟΚΤΗΘΕΙΣΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ						
		Καθόλου 1	Λίγο 2	Μέτρια 3	Πολύ 4	Πλήρως 5
ΣΤ1.	Σε ποιο βαθμό το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρακολούθησατε ανταποκρίθηκε στις ανάγκες σας για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων;					
ΣΤ2.	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτήσατε από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην επαγγελματική σας πορεία;					
Ζ. ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΑΣΕΩΝ						
Z1.	Μετά την παρακολούθηση του προγράμματος, η διάθεσή σας για συμμετοχή σε παρόμοια εκπαιδευτικά προγράμματα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. Μειώθηκε <input type="checkbox"/> Διατηρήθηκε (παρέμεινε η ίδια) <input type="checkbox"/> Αυξήθηκε <input type="checkbox"/>					
Z2.	Θα προτεινάτε το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολούθησατε σε κάποιον/α άλλον/η; ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ <input type="checkbox"/>					
Z3.	Έχετε κάποιες παρατηρήσεις οι οποίες θα συνέβαλλαν στην καλύτερη υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο συμμετείχατε (π.χ. εκπαιδευτικό υλικό, εκπαιδευτική διαδικασία, διά ζώσης/σύγχρονες διδασκαλίες, άλλο...);					

Η. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΑΠΟ ΤΟ Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. Π.Θ.						
		Καθόλου 1	Λίγο 2	Μέτρια 3	Πολύ 4	Πλήρως 5
H1.	Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη συνολική συμπεριφορά των στελεχών του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. Π.Θ.;					
H2.	Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την επικοινωνία με τα στελέχη του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. Π.Θ.; (τηλεφωνική επαφή, e-mail, επιστολές κ.λπ.)					
H3.	Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την ποιότητα και πληρότητα των απαντήσεων;					
H4.	Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τον χρόνο εξυπηρέτησης;					
H5.	Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την ποιότητα και την πληρότητα των πληροφοριών της ιστοσελίδας μας;					
H6.	Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την απόκριση και την ευχρηστία της πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης (eclass/moodle);					
H7.	Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω απαντήσεις, πόσο ικανοποιημένος είστε από τη συνολική εικόνα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. Π.Θ.;					
Θ. ΤΕΛΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ – ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΣΑΣ ΑΠΟ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ						
		1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Μέτρια	4 Πολύ	5 Πλήρως
Θ1.	Γενικά, πόσο ευχαριστημένος/-η είστε από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Π.Θ. που παρακολουθήσατε;					