

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Π.Μ.Σ.

«ΝΕΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της Χριστίνας Οικονόμου

Α.Μ.: 427Μ/2014025

ΘΕΜΑ: «Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης και μάθησης -
Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική ανάλυση»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

| | | | |
|----------------------------|----------------------------|-------------------------|-----------------------------------|
| ΧΡΥΣΗ ΒΙΤΣΙΛΑΚΗ | ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. | ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ | ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ |
| ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΤΣΟΛΑΚΙΔΗΣ | ΑΝ.ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. | ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ | ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ |
| ΑΛΙΒΙΖΟΣ ΣΟΦΟΣ | ΑΝ.ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. | ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ | ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ |

ΡΟΔΟΣ, 2016



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΝΕΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**που εκπονήθηκε για τη χορήγηση του
Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης
στο επιστημονικό πεδίο
«ΝΕΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ»**

**από τη
Χριστίνα Οικονόμου
(Α.Μ. 427Μ/2014025)**

**ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:
«Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο πλαίσιο της μη τυπικής
εκπαίδευσης και μάθησης –
Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση»**

Τριμελής Επιτροπή Αξιολόγησης

| | | | |
|------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|--|
| Χρυσή Βιτσιλάκη | Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. | ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ | Επιβλέπουσα |
| Κωνσταντίνος Τσολακίδης | Αν. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. | ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ | Μέλος Επιτροπής Αξιολόγησης |
| Αλιβίζος Σοφός | Αν. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. | ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ | Μέλος Επιτροπής Αξιολόγησης |

ΡΟΔΟΣ, 2016

Αφιερωμένη στον Φύλακα Άγγελό μου, Πανορμίτη

Πίνακας περιεχομένων

| | |
|--|-----------|
| Εισαγωγή..... | 11 |
| 1^ο Μέρος: «Θεωρητική ανάλυση»..... | 14 |
| 1. Η διά βίου εκπαίδευση και μάθηση..... | 15 |
| 1.1 Εννοιολογικός διαχωρισμός της διά βίου εκπαίδευσης και της διά βίου μάθησης..... | 15 |
| 1.2 Ορισμοί της διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης..... | 17 |
| 1.3 Τυπική μάθηση, μη τυπική μάθηση και άτυπη μάθηση..... | 20 |
| 1.3.1 Τυπική μάθηση..... | 20 |
| 1.3.2 Μη τυπική μάθηση..... | 21 |
| 1.3.3 Άτυπη μάθηση..... | 21 |
| 1.4 Εθνικό δίκτυο διά βίου μάθησης..... | 22 |
| 1.4.1 Φορείς διοίκησης διά βίου μάθησης..... | 22 |
| 1.4.1.1 Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ)..... | 22 |
| 1.4.1.2 Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ)..... | 24 |
| 1.4.2 Φορείς παροχής υπηρεσιών διά βίου μάθησης..... | 25 |
| 1.4.3 Λειτουργίες – συστημικές σχέσεις των φορέων – πρότυπα και μέσα για τη λειτουργία του Εθνικού Δικτύου Διά Βίου Μάθησης..... | 26 |
| 1.5 Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση..... | 26 |
| 1.5.1 Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική..... | 29 |
| 1.5.2 Αρχική επαγγελματική κατάρτιση..... | 31 |
| 1.5.3 Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση..... | 32 |
| 1.5.4 Φορείς παροχής υπηρεσιών της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης..... | 33 |
| 1.5.4.1 Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ)..... | 34 |

| | | |
|----------------------|--|-----------|
| 1.5.4.2 | Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ)..... | 35 |
| 1.5.4.3 | Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) – Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (επιπέδου Π)..... | 36 |
| 2. | Εκπαίδευση ενηλίκων..... | 37 |
| 2.1 | Εννοιολογική οριοθέτηση και αποσαφήνιση της εκπαίδευσης ενηλίκων..... | 37 |
| 2.2 | Ενηλικιότητα και ενήλικοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες..... | 41 |
| 2.3 | Θεωρίες μάθησης ενηλίκων..... | 45 |
| 2.4 | Ο ρόλος των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων..... | 49 |
| 2.5 | Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση ενηλίκων..... | 51 |
| 3. | Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση..... | 53 |
| 3.1 | Ιστορική αναδρομή και εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης..... | 53 |
| 3.2 | Εννοιολογική προσέγγιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης..... | 57 |
| 3.3 | Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση..... | 63 |
| 3.4 | Ηλεκτρονική εκπαίδευση και μάθηση – e-learning..... | 65 |
| 3.5 | Σύγχρονη και ασύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση..... | 69 |
| 3.5.1 | Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (LMS-Learning Management Systems)..... | 72 |
| 3.5.2 | Moodle..... | 76 |
| 3.6 | Μικτή μάθηση – Blended learning..... | 77 |
| 4. | Βιβλιογραφική ανασκόπηση..... | 81 |
| 2^ο | Μέρος: «Εμπειρική διερεύνηση»..... | 92 |
| 1. | Εισαγωγή εμπειρικού μέρους..... | 93 |
| 1.1 | Αφετηρία και αντικείμενο της έρευνας..... | 93 |
| 1.2 | Βασικός σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας..... | 94 |
| 1.3 | Ερευνητικά ερωτήματα..... | 95 |
| 1.4 | Ερευνητικές υποθέσεις..... | 96 |
| 2. | Μεθοδολογία της έρευνας..... | 98 |
| 2.1 | Δειγματοληψία και δείγμα της έρευνας..... | 98 |
| 2.2 | Ερευνητικό εργαλείο..... | 101 |

| | |
|---|------------|
| 3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας..... | 103 |
| 3.1 Ανάλυση συχνοτήτων..... | 103 |
| 3.1.1 Δημογραφικά στοιχεία..... | 103 |
| 3.1.2 Εμπειρία από προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης – Γενική αποτίμηση..... | 108 |
| 3.1.3 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού..... | 116 |
| 3.1.4 Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας..... | 121 |
| 3.1.5 Σύστημα διαχείρισης μάθησης (ΣΔΜ)..... | 126 |
| 3.2 Ανάλυση συσχετίσεων μεταβλητών..... | 133 |
| 3.2.1 T-τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων..... | 133 |
| 3.2.1.1 Συμπεράσματα T-τεστ..... | 140 |
| 3.2.2 Ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA)..... | 140 |
| 3.2.3 Έλεγχος χ^2 | 141 |
| 3.2.3.1 Συμπεράσματα ελέγχου χ^2 | 147 |
| 4. Συμπεράσματα – Συζήτηση..... | 149 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 155 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ..... | 164 |

Κατάλογος πινάκων

| | |
|--|-----|
| Πίνακας 1: Θεματικά αντικείμενα επιμόρφωσης/κατάρτισης & αριθμός υλοποιηθέντων προγραμμάτων..... | 100 |
| Πίνακας 2: Φύλο | 104 |
| Πίνακας 3: Ηλικία | 105 |
| Πίνακας 4: Εκπαιδευτικό Επίπεδο..... | 106 |
| Πίνακας 5: Επαγγελματική Κατάσταση..... | 107 |
| Πίνακας 6: Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν άλλα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης;..... | 109 |
| Πίνακας 7: Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που παρακολουθήσατε στο παρελθόν είχαν παραδοσιακή/διά ζώσης εκπαίδευση;..... | 109 |

| | |
|--|-----|
| Πίνακας 8: Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που παρακολούθησατε στο παρελθόν είχαν εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση;..... | 110 |
| Πίνακας 9: Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που μπορεί να παρακολουθήσετε στο μέλλον επιθυμείτε να έχουν παραδοσιακή/διά ζώσης εκπαίδευσης;..... | 111 |
| Πίνακας 10: Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που μπορεί να παρακολουθήσετε στο μέλλον επιθυμείτε να έχουν εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση;..... | 112 |
| Πίνακας 11: Ποια προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει από το ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου – Κυκλάδων;..... | 113 |
| Πίνακας 12: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι επιτεύχθηκε ο σκοπός του προγράμματος επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως μικτής εκπαίδευσης το οποίο παρακολούθησατε;..... | 115 |
| Πίνακας 13: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το πρόγραμμα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης ανταποκρίθηκε στις προσωπικές σας προσδοκίες;..... | 115 |
| Πίνακας 14: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος επιμόρφωσης/κατάρτισης ήταν κατάλληλο;..... | 116 |
| Πίνακας 15: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος επιμόρφωσης/κατάρτισης ήταν κατανοητό;..... | 117 |
| Πίνακας 16: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος επιμόρφωσης/κατάρτισης ήταν επαρκές;..... | 117 |
| Πίνακας 17: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι οι ασκήσεις αξιολόγησης σάς βοήθησαν στην κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού;..... | 118 |
| Πίνακας 18: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι οι ασκήσεις αξιολόγησης σάς βοήθησαν στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης;..... | 118 |
| Πίνακας 19: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό υλικό σάς βοήθησε να αποκτήσετε και να αναπτύξετε νέες γνώσεις;..... | 119 |
| Πίνακας 20: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό υλικό σάς βοήθησε να αποκτήσετε και να αναπτύξετε ενεργητική μάθηση;..... | 121 |

| | |
|--|-----|
| Πίνακας 21: Σε ποιον βαθμό σας διευκόλυνε η ελεύθερη επιλογή ρύθμισης του χρόνου μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού;..... | 121 |
| Πίνακας 22: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ήταν προς στους/στις εκπαιδευομένους/ες καθοδηγητικός/ή;..... | 122 |
| Πίνακας 23: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ήταν προς στους/στις εκπαιδευομένους/ες υποστηρικτικός/ή;..... | 123 |
| Πίνακας 24: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ήταν προς στους/στις εκπαιδευομένους/ες ενθαρρυντικός/ή;..... | 123 |
| Πίνακας 25: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ενθάρρυνε τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων ως προς την ανάπτυξη δημόσιου διαλόγου;..... | 124 |
| Πίνακας 26: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ενθάρρυνε τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων ως προς την προώθηση της συνεργατικής μάθησης;..... | 124 |
| Πίνακας 27: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ήταν επαρκής η χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών και δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων (π.χ. μελέτες περίπτωσης, ομαδική εργασία κ.λπ.);..... | 125 |
| Πίνακας 28: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια κατάφερε να αναπτύξει με τους/τις εκπαιδευομένους/ες προσωπική επικοινωνία με την αξιολόγηση της προόδου τους;..... | 125 |
| Πίνακας 29: Σε ποιον βαθμό θεωρείται ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια κατάφερε να αναπτύξει με τους/τις εκπαιδευομένους/ες προσωπική επικοινωνία με την ανατροφοδότηση;..... | 126 |
| Πίνακας 30: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ήταν εύκολο στη χρήση;..... | 127 |
| Πίνακας 31: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ήταν φιλικό στη χρήση;..... | 127 |
| Πίνακας 32: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) συνέβαλε στην επικοινωνία με τους/τις άλλους/ες εκπαιδευομένους/ες;..... | 128 |
| Πίνακας 33: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) συνέβαλε στην επικοινωνία με τον/την εκπαιδευτή/τρια;..... | 128 |

| | |
|---|-----|
| Πίνακας 34: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ενθάρρυνε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων καθ' όλη τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διαδικασίας;..... | 129 |
| Πίνακας 35: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ήταν επαρκής η τεχνική υποστήριξη για την επίλυση προβλημάτων της ηλεκτρονικής πλατφόρμας;..... | 130 |
| Πίνακας 36: Ταξινόμηση των ερωτήσεων κλίμακας ανά βαθμό ικανοποίησης από το μεγαλύτερο μέσο όρο (Μ.Ο.) προς το μικρότερο μέσο όρο (Μ.Ο.)..... | 131 |
| Πίνακας (συνάφειας) 37: Επιθυμητή εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση ανά φύλο..... | 143 |
| Πίνακας (συνάφειας) 38: Επιθυμητή παραδοσιακή/διά ζώσης εκπαίδευση ανά ηλικία..... | 144 |
| Πίνακας (συνάφειας) 39: Επιθυμητή εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση ανά ηλικία..... | 144 |
| Πίνακας (συνάφειας) 40: Επιθυμητή παραδοσιακή/διά ζώσης εκπαίδευση ανά εκπαιδευτικό επίπεδο..... | 145 |
| Πίνακας (συνάφειας) 41: Επιθυμητή εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση ανά εκπαιδευτικό επίπεδο..... | 146 |

Κατάλογος γραφημάτων

| | |
|--|-----|
| Γράφημα 1: Φύλο..... | 104 |
| Γράφημα 2: Ηλικία..... | 105 |
| Γράφημα 3: Εκπαιδευτικό Επίπεδο..... | 107 |
| Γράφημα 4: Επαγγελματική Κατάσταση..... | 108 |
| Γράφημα 5: Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν άλλα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης..... | 109 |
| Γράφημα 6: Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που παρακολουθήσατε στο παρελθόν είχαν παραδοσιακή/διά ζώσης εκπαίδευση..... | 110 |
| Γράφημα 7: Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που παρακολουθήσατε στο παρελθόν είχαν εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση;..... | 110 |
| Γράφημα 8: Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που μπορεί να παρακολουθήσετε στο μέλλον επιθυμείτε να έχουν παραδοσιακή/διά ζώσης εκπαίδευση;..... | 111 |

| | |
|--|-----|
| Γράφημα 9: Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που μπορεί να παρακολουθήσετε στο μέλλον επιθυμείτε να έχουν εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση;..... | 112 |
| Γράφημα 10: Ποια προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει από το ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου – Κυκλάδων;..... | 114 |
| Γράφημα 11: Βαθμός επίτευξης του σκοπού του προγράμματος επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης & των προσωπικών προσδοκιών των εκπαιδευομένων..... | 116 |
| Γράφημα 12: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος επιμόρφωσης/κατάρτισης ήταν κατάλληλο, κατανοητό και επαρκές;..... | 117 |
| Γράφημα 13: Σε ποιον βαθμό θεωρείται ότι οι ασκήσεις αξιολόγησης σας βοήθησαν στην κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης;..... | 119 |
| Γράφημα 14: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό υλικό σας βοήθησε να αποκτήσετε και να αναπτύξετε νέες γνώσεις και ενεργητική μάθηση;..... | 120 |
| Γράφημα 15: Σε ποιον βαθμό σας διευκόλυνε η ελεύθερη επιλογή ρύθμισης του χρόνου μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού;..... | 121 |
| Γράφημα 16: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ήταν προς στους/στις εκπαιδευομένους/ες καθοδηγητικός/ή, υποστηρικτικός/ή και ενθαρρυντικός/ή;..... | 123 |
| Γράφημα 17: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ενθάρρυνε τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων ως προς την ανάπτυξη δημόσιου διαλόγου και για την προώθηση της συνεργατικής μάθησης;..... | 124 |
| Γράφημα 18: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ήταν επαρκής η χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών και δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων (π.χ. μελέτες περίπτωσης, ομαδική εργασία κ.λπ.);..... | 125 |
| Γράφημα 19: Σε ποιον βαθμό θεωρείται ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια κατάφερε να αναπτύξει με τους/τις εκπαιδευομένους/ες προσωπική επικοινωνία με την αξιολόγηση της προόδου τους και την ανατροφοδότηση;..... | 126 |
| Γράφημα 20: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ήταν εύκολο και φιλικό στη χρήση;..... | 127 |
| Γράφημα 21: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) συνέβαλε στην επικοινωνία με τους/τις άλλους/ες εκπαιδευομένους/ες και με τον/την εκπαιδευτή/τρια;... | 128 |

Γράφημα 22: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ενθάρρυνε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων καθ' όλη τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διαδικασίας;.....130

Γράφημα 23: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ήταν επαρκής η τεχνική υποστήριξη για την επίλυση προβλημάτων της ηλεκτρονικής πλατφόρμας;.....131

Εισαγωγή

Η διά βίου εκπαίδευση και μάθηση, η εκπαίδευση ενηλίκων και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελούν έννοιες οι οποίες συνδέονται και πολλές φορές αλληλεπικαλύπτονται, αλλά ταυτόχρονα αποτελούν και διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Κόκκος (2005, σ. 368), *«η εκπαίδευση ενηλίκων και η εκπαίδευση από απόσταση αποτελούν διακριτά επιστημονικά και πραγματολογικά πεδία, με σημαντικές επαλληλότητες μεταξύ τους, που συγκροτούν το μέρος εκείνο της διά βίου μάθησης που είναι οργανωμένο (εκπαίδευση) και απευθύνεται σε ενήλικους, είτε αποκλειστικά (εκπαίδευση ενηλίκων), είτε σχεδόν αποκλειστικά (εκπαίδευση από απόσταση)»*.

Οι παραπάνω έννοιες αποτελούν επίσης σημαντικές πολιτικές προτεραιότητες τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο και συνδέονται με την απασχόληση, την οικονομική ευημερία, την πλήρη συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία, την ενίσχυση της παραγωγικότητας, της ανταγωνιστικότητας, της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και του επιχειρηματικού πνεύματος.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία πρόκειται να αναπτυχθούν οι παραπάνω έννοιες, ώστε να αναλυθούν τα χαρακτηριστικά της καθεμίας και η σχέση μεταξύ τους. Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος πραγματοποιείται θεωρητική ανάλυση της διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης, της εκπαίδευσης ενηλίκων και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η εμπειρική διερεύνηση, μέσω ερωτηματολογίου, των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευομένων που συμμετείχαν σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης του ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου – Κυκλάδων.

Στη θεωρητική ανάλυση πραγματοποιείται, αρχικά, ο εννοιολογικός διαχωρισμός της διά βίου εκπαίδευσης και της διά βίου μάθησης, δίνονται οι ορισμοί της διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης, αναλύονται τα αντίστοιχα περιεχόμενα και παρουσιάζεται η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Στη συνέχεια, πραγματοποιείται εννοιολογική οριοθέτηση και αποσαφήνιση της εκπαίδευσης ενηλίκων, αναλύονται οι έννοιες της ενηλικιότητας και των ενηλίκων εκπαιδευομένων, παρουσιάζονται οι θεωρίες μάθησης ενηλίκων, αναπτύσσεται ο ρόλος των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων και, τέλος, παρουσιάζεται η ευρωπαϊκή πολιτική για την εκπαίδευση ενηλίκων.

Στο επόμενο κεφάλαιο της θεωρητικής ανάλυσης, παρουσιάζεται η εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσα από μια ιστορική αναδρομή, πραγματοποιείται εννοιολογική

προσέγγιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, παρουσιάζονται η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η ηλεκτρονική εκπαίδευση και μάθηση (e-learning), η σύγχρονη και ασύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση, τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) και, τέλος, η μικτή μάθηση (blended learning).

Το πρώτο μέρος της εργασίας, η θεωρητική ανάλυση, ολοκληρώνεται με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την ηλεκτρονική και μικτή μάθηση. Παρουσιάζεται μια σειρά από ελληνικές και ξένες έρευνες, οι οποίες σχετίζονται με το θέμα της εμπειρικής διερεύνησης της παρούσας εργασίας, και προκύπτει ότι το κύριο αντικείμενο του μεγαλύτερου ποσοστού των ερευνών είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των συμμετεχόντων/ουσών σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και η καταγραφή των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο μέρος της διπλωματικής εργασίας, στην εμπειρική διερεύνηση, παρουσιάζονται η αφετηρία και το αντικείμενο της έρευνας, δηλαδή οι λόγοι και τα κίνητρα που οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου θεματικού αντικειμένου για τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευομένων που συμμετείχαν σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης του ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου – Κυκλάδων.

Παρουσιάζονται ο βασικός σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις, όπως προέκυψαν από τη θεωρητική ανάλυση και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας εργασίας. Στη συνέχεια, αναλύονται η μεθοδολογία της έρευνας και η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, το δείγμα της έρευνας και το μεθοδολογικό ερευνητικό εργαλείο.

Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, η οποία περιλαμβάνει την ανάλυση των βασικών περιγραφικών στατιστικών στοιχείων και την ανάλυση ελέγχων σημαντικότητας (έλεγχος t-τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων, ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA) και έλεγχος χ^2). Το δεύτερο μέρος της εργασίας ολοκληρώνεται με τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας.

Στο πλαίσιο της διπλωματικής αυτής εργασίας οφείλονται ιδιαίτερες ευχαριστίες στην επιβλέπουσα, καθηγήτρια κ. Χρυσή Βιτσιλάκη, καθώς και στα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής αξιολόγησης, στον αναπληρωτή καθηγητή κ. Κωνσταντίνο Τσολακίδη και στον αναπληρωτή καθηγητή κ. Αλιβίζο Σοφό. Επίσης, ευχαριστώ θερμά τον διδάκτορα του Πανεπιστημίου Αιγαίου κ. Κωνσταντίνο Χατζηδήμου για την καθοδήγηση και τη στήριξή του καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλονται στους διευθυντές του φορέα ΙΝΕ ΓΣΕΕ, όπου εργάζομαι, για την παρότρυνση και στήριξη που παρείχαν για τη συμμετοχή μου στο ΠΜΣ «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης», καθώς επίσης και για την εμπιστοσύνη που έδειξαν, ώστε να χρησιμοποιηθούν δεδομένα του φορέα και να υλοποιήσω την έρευνά μου στα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης του ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου – Κυκλάδων. Επίσης, ευχαριστώ πολύ, τη συναδέλφισσα και φίλη μου Γεωργία Γαδ για τη βοήθεια και τη συμπαράστασή της.

Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου, Βασίλη και Δήμητρα, που βρίσκονται κοντά μου σε κάθε βήμα της ζωής μου με απέραντη αγάπη.

1^ο Μέρος
«Θεωρητική ανάλυση»

1. Η διά βίου εκπαίδευση και μάθηση

Όπως αναφέρεται στην «Ετήσια Έκθεση για τη ΔΒΜ 2012» (2013, σ. 13), η διά βίου μάθηση αποτελεί μια από τις σημαντικότερες πολιτικές προτεραιότητες τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Η άμεση σύνδεσή της με την απασχόληση, την οικονομική ευημερία, την πλήρη συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία και ταυτόχρονα η γήρανση του πληθυσμού, σε συνδυασμό με το έλλειμμα δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού και τον παγκόσμιο ανταγωνισμό, καθιστούν τη διά βίου μάθηση κρίσιμο παράγοντα ανάπτυξης και κοινωνικής συνοχής, ιδιαίτερα στην παρούσα δυσμενή οικονομική κατάσταση, η οποία επικρατεί σε διεθνές επίπεδο. Η Ευρωπαϊκή Ένωση αναγνωρίζει τη διά βίου μάθηση ως έναν από τους πέντε κεντρικούς πυλώνες της ευρωπαϊκής αναπτυξιακής πολιτικής, όπως έχει χαραχθεί από το στρατηγικό πλαίσιο «Ευρώπη 2020» για έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη. Η διά βίου μάθηση χαρακτηρίζεται ως ένα σημαντικό πολιτικό εργαλείο για την αντιμετώπιση της τρέχουσας οικονομικής κρίσης, της γήρανσης του πληθυσμού, της ευρύτερης οικονομικής και κοινωνικής στρατηγικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης (Εθνικό Πρόγραμμα ΔΒΜ (2013 – 2015), σ. 13).

Η διά βίου μάθηση αποτελεί θεμελιώδη αρχή στην οποία βασίζεται ολόκληρο το στρατηγικό πλαίσιο για την «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» και έχει σχεδιαστεί έτσι, ώστε να καλύπτει κάθε είδους μάθηση, τυπική, μη τυπική και άτυπη, σε όλα τα επίπεδα: από την προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την εκπαίδευση ενηλίκων (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, C119/3/28-5-2009).

Πέρα από τη μέριμνα για ανάπτυξη πολιτικών στρατηγικών που αφορούν τη διά βίου εκπαίδευση και μάθηση, η τελευταία αποτελεί ταυτόχρονα και ένα επιστημονικό πεδίο για το οποίο υπάρχουν πλούσια βιβλιογραφία και ποικίλες αναφορές, καθώς βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος πολλών ερευνητών/τριών, οι οποίοι/ες μελετούν, μεταξύ άλλων, την έννοια, τον ρόλο, το περιεχόμενο και την ουσιαστική σημασία της διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης.

1.1. Εννοιολογικός διαχωρισμός της διά βίου εκπαίδευσης και της διά βίου μάθησης

Η διά βίου εκπαίδευση και η διά βίου μάθηση, παρά το γεγονός ότι πολλές φορές εμφανίζονται στη βιβλιογραφία να επικαλύπτονται, δεν αποτελούν έννοιες συνώνυμες ή ταυτόσημες. Πρόκειται για δύο διακριτούς όρους, οι οποίοι κρίνεται σημαντικό να οριοθετηθούν εννοιολογικά, ώστε να αποσαφηνιστούν οι ομοιότητες και οι διαφορές τους.

Σύμφωνα με τον Καραλή (2010, σ. 30), ο όρος «διά βίου εκπαίδευση» πρωτοεμφανίζεται το 1929, στο βιβλίο του B. Yaxlee με τίτλο «Lifelong Education». Ενώ στην Έκθεση της UNESCO με τίτλο «Learning to Be» (1972, Faure Report) διατυπώνεται για πρώτη φορά η ιδέα πως πρόκειται για μια διαφορετική σύλληψη της εκπαίδευσης, η οποία περιβάλλει όλο το φάσμα του βίου και προϋποθέτει μια ριζική αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Όπως αναφέρει ο Μπαλατζάρας (2005, σ. 25), στον ορισμό που δόθηκε από την UNESCO δεν συγχέεται ο θεσμός (εκπαίδευση) με το αποτέλεσμα (μάθηση), ενώ αποδόθηκε η ίδια βαρύτητα στα μέσα και στον σκοπό (ΕΠΕΑΕΚ 2002, σ. 19). Ο ορισμός της UNESCO αναφέρει ότι *«ο όρος δια βίου εκπαίδευση και δια βίου μάθηση δηλώνει ένα σχήμα δίχως όρια, το οποίο αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού έξω απ' αυτό· συντελεστές του σχήματος είναι όλοι/ες οι άντρες και γυναίκες· η εκπαίδευση και η μάθηση δεν περιορίζονται μόνο στη διάρκεια της σχολικής φοίτησης, αλλά σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και όλους τους κλάδους γνώσης, χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά μέσα και δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους ανθρώπους για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους· οι εκπαιδευτικές και οι μαθησιακές διαδικασίες, στις οποίες οι άνθρωποι όλων των ηλικιών εμπλέκονται κατά τη διάρκεια της ζωής τους και σε οποιαδήποτε μορφή, πρέπει να θεωρούνται ως ένα σύνολο»* (UNESCO 1976, σ. 2).

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται χαρακτηριστικά ως προς τον διαχωρισμό των εννοιών ότι ο όρος «διά βίου μάθηση» είναι πολύ ευρύτερος από τον όρο «διά βίου εκπαίδευση» και υποδηλώνει τον απεριόριστο και αέναο χαρακτήρα της μάθησης, που καλύπτει όλο το φάσμα της ζωής και περιλαμβάνει όλες ανεξαρτήτως τις μορφές μάθησης, τόσο εκείνες που παρέχονται από κάθε είδους εκπαιδευτικούς φορείς όσο και όλες τις μορφές άτυπης μάθησης (Sutton, 1994, σ. 3.416· Kogan, 2000).

Το εύρος της διά βίου μάθησης προσεγγίζει και η Δακοπούλου (2004, σ. 77), αναφέροντας ότι η μάθηση αποτελεί εκπαιδευτική φιλοσοφία, ενώ η διά βίου εκπαίδευση πλαισιώνεται από τις δομές και τις διαδικασίες επίτευξής της. Ως επακόλουθο προκύπτει ότι η διά βίου εκπαίδευση θεωρείται το μέσο για τη διευκόλυνση της διά βίου μάθησης (Cromptley, 1980, σσ. 3-4).

Αντίστοιχα, ο Κόκκος (2005, σ. 369) σημειώνει ότι η μάθηση αποτελεί μια ευρύτερη διαδικασία, κατά την οποία κάθε άτομο δύναται να μαθαίνει περιστασιακά, μέσω άτυπων μορφών μάθησης, μέσω των καθημερινών εμπειριών, της υλοποίησης ενός έργου, της παρατήρησης μιας δραστηριότητας, της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα κ.λπ. Υπάρχουν

όμως και περιπτώσεις στις οποίες η μάθηση είναι συνειδητή και σχετίζεται με συγκεκριμένους στόχους, έχοντας ως κίνητρο κάποια προσωπική ή επαγγελματική πρόθεση του ατόμου. Η διαδικασία της εκπαίδευσης εμφανίζεται στο προσκήνιο, όταν τίθεται ζήτημα συνειδητής μάθησης εκ μέρους των συμμετεχόντων/ουσών και πρόκειται για σχεδιασμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με σαφή εκπαιδευτικό χαρακτήρα, σκοπό και στόχους, το οποίο παρέχεται από κάποιον οργανωμένο εκπαιδευτικό φορέα μάθησης.

Η διά βίου μάθηση δεν εστιάζει στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά κατευθείαν στη μάθηση, περιλαμβάνοντας όλα τα μαθησιακά επεισόδια της ζωής του ανθρώπου. Στο πλαίσιο αυτής δίνεται έμφαση στην άτυπη μάθηση και στο ίδιο το άτομο. Αντίθετα, η διά βίου εκπαίδευση εστιάζει στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την οποία προσφέρονται οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012, σ. 25).

Σύμφωνα με την Κωστίκα (2004, σ. 41), ο όρος «διά βίου εκπαίδευση» παραπέμπει στην αδιάκοπη επιδίωξη για μάθηση (Πολυχρονάκης, 2011, σ. 14). Και ο Κόκκος (2005, σ. 369) συμπεραίνει ότι η εκπαίδευση στοχεύει και εμπεριέχει μάθηση, ενώ η μάθηση αποτελεί ευρύτερη έννοια της εκπαίδευσης, εφόσον όλες οι μορφές μάθησης δεν έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα.

Κοινή παραδοχή αποτελεί ότι η έννοια της διά βίου μάθησης συνδέεται με εκείνη της διά βίου εκπαίδευσης ως προς την κοινή αναφορά τους στο σύνολο του κύκλου της ζωής του ατόμου. Η διαφορά ανάμεσα στις δύο έννοιες έχει να κάνει με διαφορές στην εκπαιδευτική και ευρύτερα στην κοινωνικοπολιτική φιλοσοφία που εκφράζουν (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012, σ. 25). Η βασική διαφορά της διά βίου εκπαίδευσης και της διά βίου μάθησης, όπως διατυπώνεται από τη Δακοπούλου (2004, σ. 77), συνίσταται στην έννοια της ατομικής ή συλλογικής ευθύνης και στον διαχωρισμό θεσμικών και μη θεσμικών εκπαιδευτικών λειτουργιών.

Συμπερασματικά, η διά βίου εκπαίδευση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα είδος υποσυστήματος του συστήματος της διά βίου μάθησης. Παρά την προσπάθεια διαχωρισμού, οριοθέτησης και αποσαφήνισης των εννοιών, η σύγχυση, η ταύτιση και η επικάλυψη της διά βίου εκπαίδευσης και με τη διά βίου μάθηση εξακολουθεί να συναντάται συχνά στη σχετική βιβλιογραφία.

1.2. Ορισμοί της διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης

Ο Coombs (1968) ήταν ο πρώτος που διατύπωσε την τυπολογία βάσει της οποίας χώριζε τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της διά βίου μάθησης σε τρεις κατηγορίες. Στη συνέχεια, μαζί με τον Ahmed κατέληξαν στην κλασική τυπολογία των Coombs και Ahmed

(1974, σ. 8), σύμφωνα με την οποία, η διά βίου μάθηση διαμορφώνεται ως εξής και περιλαμβάνει τις παρακάτω μορφές:

- i. *Τυπική εκπαίδευση*: το θεσμοθετημένο, χρονικά διαβαθμισμένο και ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα, περιλαμβάνοντας όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, από την πρωτοβάθμια έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- ii. *Μη τυπική εκπαίδευση*: περιλαμβάνεται οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα, εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, που έχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους και συγκεκριμένο κοινό.
- iii. *Άτυπη εκπαίδευση*: περιλαμβάνονται όλες εκείνες οι αποκτηθείσες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες, οι οποίες προκύπτουν από την καθημερινή εμπειρία του ατόμου, την επίδραση του περιβάλλοντος, την οικογένεια, τη γειτονιά, την εργασία, την ψυχαγωγία, την αγορά εργασίας, τις βιβλιοθήκες και τα μέσα μαζικής μεταφοράς (Καραλής, 2010, σ. 29· Καραλής, 2013, σ. 13-14).

Η παραπάνω τυπολογία και διάκριση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από τους Coombs και Ahmed, καθώς και η κεντρική ιδέα τους ότι η μάθηση είναι συνεχής και εκδηλώνεται σε όλες τις διαστάσεις και τις χρονικές περιόδους του βίου, έδωσαν περιεχόμενο στον όρο της διά βίου μάθησης και ταυτόχρονα αποτέλεσαν τη βάση και το έναυσμα για τον ερευνητικό κόσμο και τους διεθνείς οργανισμούς και φορείς, ώστε να προσεγγίσουν και να διατυπώσουν ορισμούς για τη διά βίου μάθηση. Παρακάτω παρατίθενται μερικοί ορισμοί για τη διά βίου μάθηση και εκπαίδευση οι οποίοι συναντώνται στη σχετική βιβλιογραφία.

Ο Καραλής (2013, σ. 14) αναφέρει ότι η διά βίου μάθηση περιλαμβάνει όλες τις μαθησιακές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες οποιουδήποτε τύπου, βαθμίδας και περιεχομένου που λαμβάνουν χώρα σε τυπικά, μη τυπικά και άτυπα εκπαιδευτικά πλαίσια και στις όποιες συμμετέχουν πολίτες κάθε ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου, σε οποιαδήποτε φάση του βιολογικού και κοινωνικού τους κύκλου.

Η Πηλίου (2014, σ. 40) παραθέτει αναφορά του Βεργίδη (2001, σ. 138) κατά την οποία *«η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων (τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης) όλων των επιπέδων, που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικοοικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα. Η δια βίου εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ευκαμψία στο χρόνο, χώρο, το περιεχόμενο και τις τεχνικές διδασκαλίας»*.

Το 1996 χαρακτηρίστηκε «Ευρωπαϊκό Έτος για τη διά βίου μάθηση». Ο Βεργίδης (2000, σ. 140) ερμηνεύει τη θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης γράφοντας: *«Η δια βίου μάθηση [...] είναι περισσότερο μια προσέγγιση που εστιάζει στις ευκαιρίες και τις διαδικασίες μάθησης του ατόμου, αναγνωρίζοντας ότι αυτές οι ευκαιρίες και διαδικασίες τροφοδοτούνται από πολλούς κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένων, όχι μόνο της τυπικής εκπαίδευσης και συστημάτων κατάρτισης, αλλά και της οικογένειας, της επιχείρησης και των μέσων επικοινωνίας»* (Κόκκος, 2005, σ. 370).

Αργότερα, το 2001, η Ευρωπαϊκή Ένωση ορίζει επίσημα τη διά βίου μάθηση αναφέροντας ότι πρόκειται για *«κάθε μαθησιακή δραστηριότητα η οποία αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εφοδίων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής οπτικής και/ή μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση»* (European Commission, COM (2001) 678, σ. 9).

Σύμφωνα με απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Συμβουλίου υπ' Αριθ. 1720/2006/EK, η διά βίου μάθηση ορίζεται στο άρθρο 2 ως *«κάθε είδους γενική εκπαίδευση, επαγγελματική εκπαίδευση και άτυπη μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια του βίου που έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων με μια προοπτική προσωπική, του πολίτη, κοινωνική ή/και εργασιακή. Περιλαμβάνει την παροχή προσανατολισμού και συμβούλων»* (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, L327/49 - 50/24-11-2006).

Το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP - European Centre for the Development of Vocational Training) (1996, σ. 80) υιοθετεί επίσης την τυπολογία των Coombs και Ahmed και ορίζει ότι η διά βίου εκπαίδευση περιλαμβάνει όλους τους τύπους εκπαίδευσης (τυπική, μη τυπική και άτυπη), και παράλληλα παραπέμπει «σε μια φιλοσοφική έννοια σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση θεωρείται ως μακροχρόνια διαδικασία που αρχίζει κατά τη γέννηση και διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής» (Μήλλας, 2008, σ. 2).

Από την άλλη, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ, OECD – Organization for Economic Co-operation and Development) (1998, σ. 12) υποστηρίζει ότι η διά βίου μάθηση περιλαμβάνει τέσσερις τύπους εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, κατηγοριοποιώντας τες στις κλασικές μορφές μάθησης, δηλαδή στην τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση, και προσθέτοντας την εμπειρία που αποκτάται κατά την επαγγελματική ζωή.

Στην Ελλάδα ο ορισμός για τη διά βίου μάθηση διατυπώνεται στο άρθρο 2 του Νόμου 3879/10 (ΦΕΚ 163 Α/ 21-09-2010, σ. 3401). Σύμφωνα με αυτόν, τη διά βίου μάθηση αποτελούν «*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 εκπαίδευση*».

1.3. Τυπική μάθηση, μη τυπική μάθηση και άτυπη μάθηση

Η Παγγέ (2005, σ. 2) αναφέρει ότι, σύμφωνα με τον Jarvis (1987), η τυπική εκπαίδευση (formal education) αποτελεί την επίσημη μορφή εκπαίδευσης και χαρακτηρίζεται από γραφειοκρατικό χαρακτήρα. Η μη τυπική εκπαίδευση (non formal education) αποτελεί μια οργανωμένη και συγκροτημένη εκπαιδευτική διαδικασία, που διαδραματίζεται σ' ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον και δεν χαρακτηρίζεται απαραίτητα από γραφειοκρατικό χαρακτήρα. Τέλος, η άτυπη εκπαίδευση (informal education) αποτελεί μια προκαθορισμένη και προγραμματισμένη διαδικασία με την αλληλεπίδραση να είναι το βασικό χαρακτηριστικό της. Στη συνέχεια καταγράφονται οι έννοιες και όροι όλων των τύπων εκπαίδευσης και μάθησης, όπως έχουν αποδοθεί από διεθνείς οργανισμούς και φορείς.

1.3.1. Τυπική μάθηση

Σύμφωνα με τον CEDEFOP (2008, σ. 85), η τυπική μάθηση λαμβάνει χώρα σε οργανωμένο και δομημένο περιβάλλον, είναι εμπρόθετη από την πλευρά του ατόμου που μαθαίνει και συνήθως οδηγεί σε επίσημη αναγνώριση και πιστοποίηση. Ο ΟΟΣΑ (1998, σ. 12) ορίζει την τυπική μάθηση ως τη μάθηση που εξελίσσεται σε διάφορα εκπαιδευτικά επίπεδα, όπως την προσχολική ηλικία, την υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση, τη μετα-υποχρεωτική επαγγελματική ή γενική εκπαίδευση, την τριτοβάθμια εκπαίδευση, την εκπαίδευση ενηλίκων κ.λπ. Για την Ευρωπαϊκή Ένωση (2006, σ. 23), η τυπική εκπαίδευση αναφέρεται σε θεσμοθετημένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες με την επιτυχημένη ολοκλήρωσή τους μπορεί να οδηγήσουν στην κτήση κάποιου τίτλου σπουδών που εντάσσονται στο εθνικό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων. Το ελληνικό κράτος καθορίζει την τυπική εκπαίδευση ως την «*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» (ΦΕΚ 163 Α/ 21-09-2010, σ. 3401).

1.3.2. Μη τυπική μάθηση

Η μη τυπική εκπαίδευση σχετίζεται με τις προγραμματισμένες δραστηριότητες οι οποίες δεν χαρακτηρίζονται ρητά ως «μάθηση» (από άποψη μαθησιακών στόχων, χρόνου μάθησης ή της μαθησιακής υποστήριξης). Η μη τυπική μάθηση είναι εμπρόθετη από την πλευρά του ατόμου που μαθαίνει. Μπορεί να οδηγήσει σε πιστοποίηση και μερικές φορές μπορεί να χαρακτηριστεί ως ημιδομημένη μάθηση (CEDEFOP, 2008, σ. 133). Για τον ΟΟΣΑ (1998, σ. 12) θεωρείται κυρίως ως ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση (enterprise – based training) και κατάρτιση της δημόσιας αγοράς εργασίας (public labour market training). Ο ΟΟΣΑ εντάσσει και μια πρόσθετη μορφή μάθησης, η οποία αναφέρεται στην πείρα που αποκτάται κατά την επαγγελματική πορεία και ζωή, μέσα από διάφορους τύπους οργάνωσης και από συγκεκριμένες δραστηριότητες. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση (2006, σ. 23), η μη τυπική εκπαίδευση αναφέρεται σε θεσμοθετημένες μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες δεν αποτελούν μέρος του Εθνικού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων. Περιλαμβάνει δομημένες δραστηριότητες, οι οποίες είτε οδηγούν είτε όχι στην απόκτηση προσόντων, αλλά δεν περιλαμβάνονται στο Εθνικό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων. Η μη τυπική εκπαίδευση, σύμφωνα με το ελληνικό κράτος, *«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 και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων»* (ΦΕΚ 163 Α/ 21-09-2010, σ. 3401 - 3402).

1.3.3. Άτυπη μάθηση

Η άτυπη μάθηση είναι αποτέλεσμα των καθημερινών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την εργασία, την οικογένεια ή τον ελεύθερο χρόνο. Δεν είναι οργανωμένη ή δομημένη ως προς τους μαθησιακούς στόχους, τον χρόνο μάθησης και τη μαθησιακή υποστήριξη. Συνήθως δεν είναι εμπρόθετη από την πλευρά του ατόμου που μαθαίνει. Δεν οδηγεί σε κάποιου είδους πιστοποίηση και εναλλακτικά μπορεί να χαρακτηριστεί ως βιωματική ή τυχαία μάθηση (CEDEFOP, 2008, σ. 93). Ο ΟΟΣΑ (1998, σ. 12) ορίζει ότι η άτυπη μάθηση πραγματοποιείται εντός ανεπίσημων περιβαλλόντων, όπως είναι τα ηλεκτρονικά δίκτυα, η οικογένεια και οι κοινότητες. Οι μαθησιακές δραστηριότητες που προκύπτουν από την άτυπη μάθηση δεν είναι θεσμοθετημένες και λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό, φιλικό ή εργασιακό περιβάλλον (European Commission, 2006, σ. 25). *«Η άτυπη μάθηση περιλαμβάνει τις 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 από την επαγγελματική του εμπειρία» (ΦΕΚ 163 Α/ 21-09-2010, σ. 3402).

1.4. Εθνικό δίκτυο διά βίου μάθησης

Ο Νόμος 3879/2010 προώθησε τον σχεδιασμό μιας ενιαίας στρατηγικής για τη διά βίου μάθηση, ενώ παράλληλα δημιουργήθηκε το Εθνικό Δίκτυο Διά Βίου Μάθησης, το οποίο περιλαμβάνει το σύνολο των φορέων διοίκησης και παροχής υπηρεσιών διά βίου μάθησης (ΓΓΔΒΜ, 2013, σ. 19). Το Εθνικό Δίκτυο Διά Βίου Μάθησης καθορίζεται ως το σύνολο των φορέων διά βίου μάθησης του άρθρου 3, με τις λειτουργίες, τα πρότυπα, τα μέσα και τις συστημικές σχέσεις που αναφέρονται στο ίδιο άρθρο (ΦΕΚ 163 Α/ 21-09-2010, σ. 3402).

1.4.1. Φορείς διοίκησης διά βίου μάθησης

Στους φορείς διοίκησης διά βίου μάθησης ανήκουν:

- Η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού
- Οι υπηρεσιακές μονάδες των Περιφερειών που ασκούν αρμοδιότητες σε θέματα ΔΒΜ
- Οι υπηρεσιακές μονάδες των Δήμων που ασκούν αρμοδιότητες σε θέματα ΔΒΜ
- Ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ)
- Το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ) (ΓΓΔΒΜ, 2013, σ. 19).

1.4.1.1. Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ)

Η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού ασκεί επιτελικό έργο για τον σχεδιασμό της δημόσιας πολιτικής ΔΒΜ, τη διαμόρφωση των σχετικών κανόνων, την εποπτεία της εφαρμογής τους, τον συντονισμό του συστήματος διοίκησης της ΔΒΜ και την εποπτεία και διαχείριση του Εθνικού Συστήματος Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ). Στο πλαίσιο αυτό συνεργάζεται με όλους τους

φορείς διοίκησης, αλλά και με τους φορείς παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ, με στόχο τη διαμόρφωση ενιαίου συνεκτικού πλαισίου παροχής υψηλής ποιότητας άμεσα προσβάσιμων σε όλους ανεξαιρέτως τους/τις πολίτες υπηρεσιών ΔΒΜ, οι οποίες θα πιστοποιούνται και θα διασυνδέονται μέσα στο σύστημα τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και κατάρτισης της χώρας.

Αναλυτικότερα οι αρμοδιότητες της ΓΓΔΒΜ είναι οι ακόλουθες:

- Εποπτεύει και διαχειρίζεται τα συστήματα αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων
- Διαμορφώνει το εκπαιδευτικό πλαίσιο όλων των μονάδων της αρχικής και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και γενικότερα της μη τυπικής εκπαίδευσης
- Συντονίζει, αξιολογεί και υποστηρίζει το Εθνικό Δίκτυο Διά Βίου Μάθησης
- Σχεδιάζει και διαχειρίζεται προγράμματα διά βίου μάθησης εθνικής σημασίας, που αφορούν τον πληθυσμό της χώρας και τον απόδημο ελληνισμό
- Μελετά και αξιοποιεί βέλτιστες πρακτικές από το ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο και διαχειρίζεται ευρωπαϊκά και συγχρηματοδοτούμενα από την Ευρωπαϊκή Ένωση προγράμματα
- Μεριμνά για τη διασφάλιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων
- Μεριμνά για τη συμμετοχή των μελών των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων σε προγράμματα δια βίου μάθησης
- Συνεργάζεται με διεθνείς ή ευρωπαϊκούς φορείς ή φορείς άλλων χωρών οι οποίοι έχουν ανάλογο σκοπό και εκπροσωπεί το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού σε όργανα διεθνών ή ευρωπαϊκών οργανισμών
- Μεριμνά για την επιμόρφωση και τη συνεχή υποστήριξη των στελεχών των υπηρεσιακών μονάδων και των αρμόδιων φορέων παροχής υπηρεσιών διά βίου μάθησης των Περιφερειών και των Δήμων
- Συγκροτεί και τηρεί Μητρώα Φορέων Δια Βίου Μάθησης και Προσόντων Πολιτών (ΦΕΚ 163 Β/ 21-09-2010, σσ. 3407 – 3408; ΓΓΔΒΜ, 2013, σ. 24; <http://www.gsae.edu.gr/el/>).

1.4.1.2. Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ)

Ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού είναι ένα Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου, εποπτευόμενο από τον/την Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, το οποίο προέκυψε από τη συγχώνευση του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων (ΕΟΠΠ), του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Δομών Διά Βίου Μάθησης (ΕΚΕΠΠΣ) και του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΚΕΠ).

Κεντρική επιδίωξη είναι η στενότερη σύνδεση της εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, η αναβάθμιση των επαγγελματικών προσόντων του εργατικού δυναμικού, η ενδυνάμωση των προοπτικών απασχόλησής του και η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, με στόχο τη δημιουργία μιας οικονομίας περισσότερο ανταγωνιστικής και μιας κοινωνίας περισσότερο συνεκτικής, με κοινό προσανατολισμό την επένδυση στον ενεργό πολίτη στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης.

Ο ΕΟΠΠΕΠ είναι επιτελικός φορέας διοίκησης του Εθνικού Δικτύου Διά Βίου Μάθησης. Αναπτύσσει και εφαρμόζει ολοκληρωμένο εθνικό σύστημα πιστοποίησης της μη τυπικής εκπαίδευσης (αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων) και παρέχει την επιστημονική υποστήριξη των υπηρεσιών του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής στην Ελλάδα. Στοχεύει στη διασφάλιση και αναβάθμιση της ποιότητας:

- στην παροχή της μη τυπικής εκπαίδευσης: πιστοποιημένοι φορείς και δομές που υλοποιούν προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης με πιστοποιημένες προδιαγραφές, βάσει πιστοποιημένων επαγγελματικών περιγραμμάτων, και στα οποία διδάσκουν πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων, με τη στήριξη πιστοποιημένων στελεχών συνοδευτικών υπηρεσιών (ΣΥΥ) για τα άτομα κοινωνικά ευπαθών ομάδων,
- στα αποτελέσματα της μάθησης: πιστοποιημένες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτώνται μέσω μη τυπικής και άτυπης μαθησιακής διαδρομής,
- στην παροχή υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής: υπηρεσίες και εργαλεία διά βίου ανάπτυξης σταδιοδρομίας και σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, με αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας, ανάπτυξη μηχανισμών δικτύωσης και αναβάθμισης υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής, εξατομικευμένες υπηρεσίες σε ευρύ φάσμα πληθυσμό (www.eoppep.gr).

1.4.2. Φορείς παροχής υπηρεσιών διά βίου μάθησης

Στους φορείς παροχής υπηρεσιών διά βίου μάθησης συγκαταλέγονται οι εξής:

- Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ)
- Τα Κέντρα Μεταλκειακής Εκπαίδευσης (ΚΕΜΕ)
- Τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (εφεξής, βάσει του Ν. 4093/2012, Κέντρα Δια Βίου Μάθησης επιπέδου ΙΙ – ΚΔΒΜ ΙΙ)
- Τα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών (εφεξής, βάσει του Ν. 4093/2012, Κέντρα Διά Βίου Μάθησης επιπέδου Ι – ΚΔΒΜ Ι)
- Οι λοιπές δημόσιες και ιδιωτικές σχολές επαγγελματικής κατάρτισης
- Το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ)
- Οι φορείς παροχής υπηρεσιών γενικής (τυπικής και μη τυπικής) εκπαίδευσης ενηλίκων, στους οποίους περιλαμβάνονται κοινωνικοί και πολιτιστικοί φορείς, καθώς και δομές παροχής υπηρεσιών γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και οι Σχολές Γονέων
- Οι φορείς παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών ή και υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού
- Τα Κέντρα Προώθησης στην Απασχόληση (ΚΠΑ) κατά το μέρος που παρέχουν υπηρεσίες δια βίου συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού
- Οι φορείς του δημόσιου και ευρύτερου δημόσιου τομέα που παρέχουν μη τυπική εκπαίδευση στο ανθρώπινο δυναμικό του δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα, όπως το ΕΚΔΔΑ, καθώς και οι φορείς που συνιστώνται από τις επαγγελματικές ενώσεις και τα επιμελητήρια και παρέχουν μη τυπική εκπαίδευση στα μέλη τους
- Οι φορείς παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ, τους οποίους οι τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις εργαζομένων και εργοδοτών/τριών που συνυπογράφουν την εθνική συλλογική σύμβαση εργασίας
- Οι φορείς άτυπης μάθησης (ΓΓΔΒΜ, 2013, σσ. 19-20).

1.4.3. Λειτουργίες – συστημικές σχέσεις των φορέων – πρότυπα και μέσα για τη λειτουργία του Εθνικού Δικτύου Διά Βίου Μάθησης

Στο πλαίσιο του Εθνικού Δικτύου Διά Βίου Μάθησης ασκούνται βασικές και υποστηρικτικές λειτουργίες. Οι βασικές λειτουργίες είναι: α) η αρχική επαγγελματική κατάρτιση, β) η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και γ) η γενική εκπαίδευση ενηλίκων. Οι υποστηρικτικές λειτουργίες αφορούν τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών των ενηλίκων σε σχέση με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της κοινωνικής ανάπτυξης, την παροχή υπηρεσιών διά βίου συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού, την πιστοποίηση των δομών, των επαγγελματικών περιγραμμάτων, των προγραμμάτων και των εκπαιδευτών/τριών της μη τυπικής εκπαίδευσης, την αναγνώριση των προσόντων και την πιστοποίηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων των ατόμων και, τέλος, την αναγνώριση επαγγελματικών δικαιωμάτων που αντιστοιχούν σε επαγγελματικά προσόντα, τα οποία αποκτώνται στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης, πλην της ανώτατης εκπαίδευσης.

Οι σχέσεις μεταξύ των φορέων που συγκροτούν το Εθνικό Δίκτυο Διά Βίου Μάθησης είναι: α) η πληροφόρηση, η ενημέρωση και η αμφίδρομη επικοινωνία, β) η διατύπωση γνώμης και εισηγήσεων, γ) η διαβούλευση, η συνεργασία, η συνέργεια, η από κοινού διοίκηση λειτουργιών δραστηριοτήτων και δ) ο συντονισμός και η σύνθεση προτάσεων.

Τέλος, τα πρότυπα και τα μέσα για τη λειτουργία και την ανάπτυξη του Εθνικού Δικτύου Διά Βίου Μάθησης είναι: α) το Εθνικό Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης, β) τα πρότυπα και οι προδιαγραφές που αφορούν την επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων (δομές, περιγράμματα, προγράμματα, εκπαιδευτές/τριες), γ) το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων, δ) τα μητρώα του Δικτύου και τα έγγραφα του ευρω-διαβατηρίου (Europass), ε) τα κίνητρα διά βίου μάθησης, στ) τα μέσα διασφάλισης της ποιότητας, ζ) το Πρόγραμμα Εφαρμογής και η) οι προγραμματικές συμβάσεις διά βίου μάθησης (ΦΕΚ 163 Α/ 21-09-2010, σσ. 3403-3404).

1.5. Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση

Όπως προκύπτει από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, ερευνητές/τριες έχουν εστιάσει σε σημαντικό βαθμό στην αποσαφήνιση των εννοιών της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Φαίνεται ότι οι απόψεις δίστανται σχετικά με τη διαφορά ή μη των δύο όρων. Ορισμένοι/ες μελετητές/τριες εκφράζουν την άποψη ότι η κατάρτιση αποτελεί ένα υποδεέστερο είδος εκπαίδευσης, με περιορισμένους στόχους, που προετοιμάζει τα άτομα ώστε να μπορούν να

εκτελούν έργα ή ρόλους με μάλλον μηχανιστικό και τυποποιημένο χαρακτήρα, χωρίς να κατανοούν τις βαθύτερες διαστάσεις των ζητημάτων που χειρίζονται. Από την άλλη πλευρά, εκφράζεται η άποψη ότι μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης η διάφορα είναι δυσδιάκριτη, καθώς και ότι οι δύο έννοιες συχνά επικαλύπτονται (Κόκκος, 2007, σσ. 45-48).

Στην προσπάθεια αποσαφήνισης των εννοιών, ο Ευστράτογλου (2009) αναφέρει ότι από την οπτική της εκπαίδευσης ενηλίκων, η κατάρτιση διαφοροποιείται από την εκπαίδευση και την επιμόρφωση ως προς τη μαθησιακή διαδικασία. Η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η επιμόρφωση συνιστούν μορφές μάθησης που διαφέρουν ετυμολογικά, αλλά και ως προς τους στόχους και τα μέσα που χρησιμοποιούν, ώστε να επιτύχουν.

Ο ίδιος (Ευστράτογλου, 2000, 2009), αναφέρει ότι υπάρχουν τρεις θεωρητικές προσεγγίσεις για την κατάρτιση: οι νεοκλασικές, οι εναλλακτικές και εκείνες που αντιμετωπίζουν την κατάρτιση ως διαδικασία και μηχανισμό αναπαραγωγής του καταμερισμού της εργασίας.

Σύμφωνα με τις νεοκλασικές θεωρητικές προσεγγίσεις, η εκπαίδευση και η κατάρτιση συνιστούν επένδυση που παράγει μελλοντικά εισοδήματα και ενισχύει την απασχόληση μέσα από την αύξηση της παραγωγικότητας. Η κατάρτιση διακρίνεται στη γενική, ενισχύοντας την παραγωγική ικανότητα των ατόμων για όλα τα είδη εργασιών, και στην ειδική, ενισχύοντας την παραγωγική ικανότητα των ατόμων σε μια συγκεκριμένη θέση εργασίας.

Οι εναλλακτικές θεωρητικές προσεγγίσεις αντιλαμβάνονται την κατάρτιση ως βασική πολιτική απασχόλησης και αγοράς εργασίας που αποσκοπεί στην απρόσκοπτη και αποτελεσματική λειτουργία των αγορών εργασίας, είτε ως παράγοντα που συνδέεται με τη διαμόρφωση των δομικών χαρακτηριστικών των αγορών εργασίας.

Η τρίτη θεωρητική προσέγγιση υποστηρίζει ότι η κατάρτιση συμβάλλει και είναι αποκλειστικά προσανατολισμένη στην αναπαραγωγή καταμερισμών της εργασίας (Γούλας, Ζάγκος, Κατσής, Κόκκινος, Κορδάτος, Μπουκουβάλας, Παληός, Πανδής, Φωτόπουλος, 2013, σσ. 34-35).

Σύμφωνα με το CEDEFOP (1996, σ. 51), η επαγγελματική κατάρτιση ορίζεται ως το *«μέρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης που παρέχει τις ειδικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες με τις οποίες ολοκληρώνεται η επαγγελματική επάρκεια του/της εκπαιδευομένου/ης και το οποίο αποτελεί αντικείμενο επαγγελματικής επιμόρφωσης»* (Δημουλάς, Κοντονή, Κρητικίδης, Μπελεργή – Ρομπόλη, Παπαδόγαμβρος, Παπαδοπούλου, Παληός, Τραγάκη, 2003, σ. 31).

Ο Ευστράτογλου (2004, σ. 2), αναφέρει ότι η κατάρτιση είναι η σχεδιασμένη διαδικασία προσδιορισμού της συμπεριφοράς, των γνώσεων και των δεξιοτήτων μέσα από τη μάθηση, προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματική παρουσία σε μια δραστηριότητα ή ένα εύρος δραστηριοτήτων (Manpower Service Commission, 1981).

Στον ορισμό της επαγγελματικής κατάρτισης που δίνεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση γίνεται χρήση και των δύο όρων, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, οπότε και ορίζεται ως *«κάθε μορφή επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, στις οποίες περιλαμβάνεται η τεχνική και επαγγελματική διδασκαλία και μαθητεία, που συμβάλλει στην απόκτηση επαγγελματικών προσόντων αναγνωρισμένων από τις αρμόδιες αρχές του κράτους μέλους στο οποίο χορηγείται, καθώς και κάθε μορφή συνεχούς επαγγελματικής εκπαίδευσης ή κατάρτισης που παρακολουθεί ένα πρόσωπο κατά τη διάρκεια της ενεργούς επαγγελματικής ζωής του»* (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, L327/49/24-11-2006).

Οι Γούλας κ. συν. (2013, σσ. 35-37) αναφέρουν ότι, σύμφωνα με τον Ευστράτογλου (2009), υπάρχουν διάφορες μορφές κατάρτισης, όπως η αρχική, η συνεχιζόμενη, η επανακατάρτιση, η ενδοεπιχειρησιακή, η μαθητεία κ.α., οι οποίες απευθύνονται σε διαφορετικές κατηγορίες του εργατικού δυναμικού και έχουν ως στόχο την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων. Κοινός στόχος όλων των μορφών κατάρτισης είναι η παροχή των κατάλληλων εφοδίων (γνώσεων και δεξιοτήτων) σε συγκεκριμένες κατηγορίες του εργατικού δυναμικού, όπως απαιτείται από τα συστήματα απασχόλησης και για κάποιους λόγους δεν παρασχέθηκαν στα άτομα αυτά, είτε μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, είτε μέσα από το σύστημα τεχνικής εκπαίδευσης, είτε μέσα από τις ίδιες τις επιχειρήσεις. Κύριο μέλημα της επαγγελματικής κατάρτισης αποτελεί η παροχή υψηλού επιπέδου προσόντων, με απώτερο στόχο την απορρόφηση των καταρτιζόμενων, γυναικών και ανδρών, από τη σφαίρα της απασχόλησης με τρόπο που οι παρεχόμενες ειδικότητες να ανταποκρίνονται στις πραγματικές και τρέχουσες εξελίξεις και ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Συμπερασματικά θα μπορούσε να σημειωθεί ότι η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί ένα υποσύστημα της ευρείας έννοιας της διά βίου μάθησης, συνδέεται άμεσα με την έννοια και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία θα αναλυθεί σε επόμενο κεφάλαιο, και διακρίνεται στην αρχική επαγγελματική κατάρτιση και στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, οι οποίες και περιλαμβάνονται στη μη τυπική εκπαίδευση.

1.5.1. Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση

Οι Γκόβαρης και Ρουσσάκης (2008, σ. 13, 16-17, 21) αναπτύσσουν την πολιτική στάση της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και αναφέρουν ότι σε πρώτη φάση δόθηκε έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση, η οποία και καθορίστηκε ως ένας από τους τομείς κοινοτικής δράσης στη Συνθήκη της Ρώμης το 1957. Αντίθετα, το ενδιαφέρον για το πεδίο της εκπαίδευσης ήταν περιορισμένο και δεν συμπεριλαμβανόταν στις άμεσες προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η Συνθήκη του Μάαστριχτ, το 1992, θεωρείται σταθμός για την εξέλιξη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, θέτοντας τα θεμέλια κοινών οικονομικών στόχων και παράλληλα πολιτικής ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Η Συνθήκη του Μάαστριχτ αναγνωρίζει πλέον επίσημα την εκπαίδευση ως τομέα αρμοδιότητας και άσκησης πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η δημοσίευση της Λευκής Βίβλου, το 1995, από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, σηματοδότησε μια νέα αφετηρία στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς, όπως αναφέρει ο Πασιάς (2006, σ. 429), *«αντιπροσωπεύει την πρώτη συγκροτημένη απόπειρα της Κοινότητας να εντάξει την εκπαίδευση και την κατάρτιση στο κέντρο της στρατηγικής της για την επίδιωξη της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής της Κοινότητας»*.

Με τη Στρατηγική της Λισαβόνας, τον Μάρτιο του 2000, αποφασίστηκε ένα πρόγραμμα στρατηγικών στόχων, οριοθετώντας την επίτευξή τους μέχρι το 2010. Ως βασικός στόχος τέθηκε να καταστεί η Ευρωπαϊκή Ένωση ως η πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία του κόσμου. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση θα πρέπει *«να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή»*. Στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας συστάθηκε το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», το οποίο διέπεται από την αρχή της διά βίου μάθησης και προβλέπει την επίτευξη τριών στρατηγικών στόχων. Συγκεκριμένα, αναφέρονται ως στόχοι η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και τα ανοικτά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στον ευρύτερο κόσμο.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, ερχόμενη αντιμέτωπη με τη σοβαρότατη οικονομική κρίση των τελευταίων χρόνων, προχώρησε στη σύσταση ενός νέου στρατηγικού πλαισίου της «Ευρώπης 2020», θέτοντας ως βασικούς στρατηγικούς στόχους την έξυπνη ανάπτυξη, τη βιώσιμη ανάπτυξη και την ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς (COM (2010) 2020).

Αναγνωρίζοντας ότι η εκπαίδευση και κατάρτιση έχουν συμβάλει σημαντικά στην υλοποίηση των μακροπρόθεσμων στόχων της Στρατηγικής της Λισαβόνας για την οικονομική ανάπτυξη και την απασχόληση και λαμβάνοντας υπόψη την πρόοδο που σημειώθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», η Ευρωπαϊκή Ένωση προχώρησε στη σύσταση ενός «επικαιροποιημένου στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και κατάρτιση» - «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020». Οι στρατηγικοί στόχοι αφορούν την υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας, τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, την προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά, και τέλος την ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, C119/2-3/28-5-2009).

«Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρώπη έως το 2020 πρέπει να συμβάλει τόσο στην αριστεία όσο και στη δικαιοσύνη των συστημάτων δια βίου μάθησης της Ε.Ε. και με αυτόν τον τρόπο, στους στόχους της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» για έξυπνη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη» (COM (2010) 296, σ. 4), για την επίτευξη αυτής της επιδίωξης θα πρέπει η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EEK) να γίνει ελκυστικότερη και χωρίς αποκλεισμούς, να παρέχεται υψηλής ποιότητας αρχική EEK, να είναι προσιτή για όλους η συνεχιζόμενη EEK και προσανατολισμένη στη σταδιοδρομία, να αποτελούν ευέλικτα συστήματα βασισμένα στην αναγνώριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, να εξασφαλίζεται η επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μορφής μάθησης, να αποτελεί έναν ενιαίο ευρωπαϊκό χώρο εκπαίδευσης και κατάρτισης, να υφίστανται ουσιαστικά ενισχυμένες δυνατότητες για διακρατική κινητικότητα και να παρέχονται εξαιρετικής ποιότητας υπηρεσίες διά βίου ενημέρωσης, προσανατολισμού και συμβουλευτικής (Ανακοινωθέν της Μπριζ, 2012, σ. 15).

Καθορίζοντας ως στόχο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης τη συμβολή τόσο της αρχικής όσο και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, στην απασχολησιμότητα και στην οικονομική μεγέθυνση, καθώς και να ανταποκρίνονται σε ευρύτερες κοινωνικές προκλήσεις, ιδίως στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής (Ανακοινωθέν της Μπριζ, 2012, σ. 15), γίνεται σαφές ότι η EEK αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους και καθοριστικότερους παράγοντες για την επίτευξη των στρατηγικών στόχων της «Ευρώπης 2020» και τίθεται ψηλά στην ατζέντα χάραξης πολιτικών στρατηγικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η Ελλάδα, ως κράτος-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συμφωνεί και προσυπογράφει το στρατηγικό πλαίσιο «Ευρώπη 2020» και ακολουθεί το όραμα για την «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020», θέτοντας ως προτεραιότητες: η αρχική ΕΕΚ να αποτελέσει ελκυστική επιλογή μάθησης και η συνεχιζόμενη ΕΕΚ να βελτιώσει την ποιότητά της, να αναγνωριστούν τα μαθησιακά αποτελέσματα και να παρέχεται αποτελεσματικότερη σύνδεση με την αγορά εργασίας (Εθνικό Πρόγραμμα ΔΒΜ (2013 – 2015), σ. 14). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ως προς την επικρατούσα κατάσταση στην Ελλάδα ότι, όπως προκύπτει από την Έκθεση Παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης του 2015 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015, σ. 20), το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης απαιτεί περαιτέρω εκσυγχρονισμό, όσον αφορά τις επιδόσεις και τους τρόπους λειτουργίας του, ιδίως σε σχέση με την παροχή βασικών δεξιοτήτων, καθώς και την ικανότητά του να προετοιμάζει τους/τις νέους/ες για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας.

1.5.2. Αρχική επαγγελματική κατάρτιση

Η αρχική επαγγελματική κατάρτιση ορίζεται ως η παροχή βασικής γνώσης και ανάπτυξης των δεξιοτήτων που απαιτούνται για ένα επάγγελμα. Περιλαμβάνει δύο τύπους κατάρτισης, τη βασική κατάρτιση και την κατάρτιση εξειδίκευσης, οι οποίες παρέχονται από διάφορες σχολές και οργανισμούς (CEDEFOP PANORAMA, 2004, σ. 34).

Ο Ευστράτογλου (2004, σ. 3) αναφέρει ότι ως αρχική επαγγελματική κατάρτιση ορίζεται η μαθησιακή διαδικασία διαμέσου της οποίας παρέχονται στα άτομα βασικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες σε συγκεκριμένες ειδικότητες ή εξειδικεύσεις, που αποσκοπούν στην ένταξη στην αγορά εργασίας και στην επαγγελματική κινητικότητα και εξέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού. Αντίστοιχος είναι και ο ελληνικός νόμος για την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, κατά τον οποίο προσφέρονται βασικές επαγγελματικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες σε ειδικότητες και εξειδικεύσεις με στόχο την ένταξη, επανένταξη, επαγγελματική κινητικότητα και ανέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας, καθώς και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη (ΦΕΚ 163 Α/ 21-09-2010, σ. 3402).

Στην Ελλάδα η αρχική επαγγελματική κατάρτιση εντάσσεται στη μετα-δευτεροβάθμια, μη υποχρεωτική εκπαίδευση, παρέχοντας επίσημη και θεσμικά αναγνωρισμένη κατάρτιση, η οποία συγκροτεί έναν από τους βασικούς πυλώνες της μη τυπικής εκπαίδευσης (Γούλας κ. συν., 2013, σ. 36).

1.5.3. Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση

Σύμφωνα με το CEDEFOP (1996, σ. 63), η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση ορίζεται ως *«η εκπαίδευση που αποβλέπει στη συντήρηση, ανανέωση, αναβάθμιση και εκσυγχρονισμό των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων του ατόμου. Συνήθως οργανώνεται και παρέχεται από τον/την εργοδότη/τρια [...] Επιπλέον επιτελείται και με πρωτοβουλία του/της εργαζόμενου/ης [...]»*.

Σύμφωνα με τους Δημουλά κ. συν. (2003, σ. 31), ο ορισμός του CEDEFOP, δείχνει να είναι ελλιπής ως προς τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, καθώς απευθύνεται αποκλειστικά σε εργαζόμενους/ες και εργοδότες/τριες, αποκλείοντας τους/τις άνεργους/ες και όσους/ες βρίσκονται με μεταβατικό επαγγελματικό στάδιο εκτός απασχόλησης. Εξαιτίας του εντοπισμού των παραπάνω ελλείψεων επαναδιατυπώνεται από τον Δημουλά (2002) ο όρος της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, η οποία νοείται ως *«η οργανωμένη διαδικασία εκπαίδευσης που απευθύνεται σε ενήλικα άτομα, τα οποία εργάζονται ή/ και επιδιώκουν να εργαστούν, με σκοπό τη συντήρηση, ανανέωση, αναβάθμιση ή και τον εκσυγχρονισμό των επαγγελματικών τους γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων»*. Επισημαίνει ότι η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση αποσκοπεί στη διατήρηση, αναβάθμιση, εκσυγχρονισμό ή/και εμπλουτισμό της εργασιακής ικανότητας όσων είναι ενταγμένοι/ες στο σύστημα απασχόλησης, είτε ως άνεργοι/ε, είτε ως εργαζόμενοι/ες. (Δημουλάς κ. συν., 2003, σ. 31).

Ο Ευστράτογλου (2004, σ. 3) αναφέρει ότι η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση θεωρείται η μαθησιακή διαδικασία μέσω της οποίας παρέχονται στα άτομα γνώσεις και δεξιότητες που συμπληρώνουν, βελτιώνουν και αναβαθμίζουν αυτές που έχουν αποκτηθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα, την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, την επαγγελματική εμπειρία ή και από άλλες μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης, με σκοπό την ένταξη ή επανένταξη των ατόμων στην απασχόληση, την επαγγελματική εξέλιξη και την προσωπική ανάπτυξη.

Το ελληνικό κράτος ορίζει τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ως την κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού που συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει ή και αναβαθμίζει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες οι οποίες αποκτήθηκαν από τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης ή από επαγγελματική εμπειρία με στόχο την ένταξη ή την επανένταξη στην αγορά εργασίας, τη διασφάλιση της εργασίας και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη (ΦΕΚ 163 Α/ 21-09-2010, σ. 3402).

Σημαντική είναι επίσης η διάκριση που επισημαίνεται ως προς τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και την επιμόρφωση, καθώς συνηθίζεται να συγχέονται. Στην πραγματικότητα η επιμόρφωση έχει ευρύτερο χαρακτήρα και συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να εντάσσεται στον ευρύτερο κοινωνικό ιστό ως πολίτης, χωρίς να περιορίζεται αποκλειστικά στο σύστημα απασχόλησης, όπως συμβαίνει με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση αποτελεί τμήμα της επιμόρφωσης. Είναι επαναλαμβανόμενη ή διαρκής και λειτουργεί συμπληρωματικά προς την επαγγελματική εκπαίδευση και την αρχική κατάρτιση, είναι συγκεκριμένη και προσανατολισμένη προς τη θέση εργασίας (Δημουλάς κ. συν., 2003, σσ. 31 - 32).

1.5.4. Φορείς παροχής υπηρεσιών της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης

Στον Νόμο 4186/2013 ορίζονται οι φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι οι εξής:

- Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ)
- Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ)
- Κέντρα Διά Βίου Μάθησης
- Κολλέγια

Από τους παραπάνω φορείς παροχής υπηρεσιών μη τυπικής εκπαίδευσης, οι τρεις πρώτοι καθορίζονται ως φορείς παροχής υπηρεσιών της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Η τελευταία περίπτωση φορέα παροχής μη τυπικής εκπαίδευσης, τα Κολλέγια (βάσει του Νόμου 4093/2012), παρέχουν μη τυπική εκπαίδευση στους/στις απόφοιτους/ες της τυπικής μη υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) παρέχουν αρχική επαγγελματική κατάρτιση στους/στις απόφοιτους/ες της υποχρεωτικής τυπικής εκπαίδευσης. Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) παρέχουν αρχική επαγγελματική κατάρτιση στους/στις απόφοιτους/ες της τυπικής μη υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ΓΕΛ και ΕΠΑΛ, καθώς και των ΣΕΚ Τέλος, τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης – Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (βάσει του Νόμου 4093/2012) παρέχουν συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, γενική εκπαίδευση ενηλίκων, επαγγελματικό προσανατολισμό και διά βίου συμβουλευτική.

Η εποπτεία των φορέων παροχής υπηρεσιών, δημόσιων και ιδιωτικών και η αρμοδιότητα διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού πλαισίου ανήκει στη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, ενώ η πιστοποίηση των «εισροών» τους στον ΕΟΠΠΕΠ και στις υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και των «εκροών» τους στον ΕΟΠΠΕΠ (ΦΕΚ 193 Δ/ 17-9-13, σ. 3122).

1.5.4.1. Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ)

Σκοπός των Σχολών Επαγγελματικής Κατάρτισης είναι η παροχή υπηρεσιών αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, διάρκειας τριών ετών, σε απόφοιτους/ες της υποχρεωτικής τυπικής εκπαίδευσης. Μαθητές/τριες άνω των είκοσι ετών εγγράφονται στις Εσπερινές Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης. Η φοίτηση στις δημόσιες Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης παρέχεται δωρεάν.

Δίνεται η δυνατότητα να ιδρύονται Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης, Εσπερινές, δημόσιες και ιδιωτικές, καθώς και Πειραματικές και Ειδικής Αγωγής, οι οποίες είναι αποκλειστικά δημόσιες. Η διάρκεια φοίτησης είναι τετραετής, συνολικά όχι λιγότερο από 1.618 διδακτικές ώρες ειδικότητας, επιμερισμένες σε τέσσερα διδακτικά έτη, φοιτούν δε σε αυτές είτε εργαζόμενοι/ες, είτε άλλες κατηγορίες μαθητών/τριών.

Στους/στις σπουδαστές/τριες των Εσπερινών Σχολών Επαγγελματικής Κατάρτισης που προάγονται στην «Τάξη Μαθητείας» χορηγείται Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης (Επιπέδου 2) χωρίς την υποχρέωση φοίτησης στην Τάξη Μαθητείας για την προσέλευσή τους στις διαδικασίες πιστοποίησης προσόντων, εφόσον έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον 600 ημερομίσθια στην ειδικότητα που αποφοιτούν από τη Β' Τάξη της Σχολής Επαγγελματικής Κατάρτισης. Στην Τάξη Μαθητείας (εκπαίδευση στο χώρο εργασίας), η οποία είναι προαιρετική, εγγράφονται οι κάτοχοι απολυτηρίου και πτυχίου του δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών του ΕΠΑΛ.

Στην Τάξη Μαθητείας εφαρμόζεται το δυϊκό σύστημα εκπαίδευσης (μαθητείας) του ΟΑΕΔ που έχει διάρκεια ενός έτους και περιλαμβάνει Μαθητεία με εκπαίδευση στο χώρο εργασίας, Μάθημα Ειδικότητας και Προπαρασκευαστικά Μαθήματα Πιστοποίησης στη σχολική μονάδα αντίστοιχα. Την ευθύνη υλοποίησης της Τάξης Μαθητείας, της τοποθέτησης σε χώρους εργασίας των σπουδαστών/τριών, καθώς και όλα τα σχετικά με αυτήν έχει το ΕΠΑΛ και ο ΟΑΕΔ. Η τοποθέτηση σε χώρους εργασίας των σπουδαστών/τριών και η παρακολούθησή τους θεωρείται άσκηση εκπαιδευτικού έργου. Οι απόφοιτοι/ες της Τάξης Μαθητείας λαμβάνουν Πτυχίο Ειδικότητας (Επιπέδου 4) από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και τον ΟΑΕΔ από κοινού, μετά την ολοκλήρωση των διαδικασιών

πιστοποίησης των προσόντων τους (ΦΕΚ 193 Δ/ 17-9-13, σ. 3124 – 3125; Γούλας κ. συν., 2013, σ. 40 - 41).

1.5.4.2. Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ)

Σκοπός των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης είναι η παροχή υπηρεσιών αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης σε απόφοιτους/ες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και απόφοιτους/ες Σχολών Επαγγελματικής Κατάρτισης. Η φοίτηση στα δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης παρέχεται δωρεάν. Δύνανται να ιδρύονται ΙΕΚ, Πειραματικά, αποκλειστικά δημόσια και Ειδικής Αγωγής δημόσια και ιδιωτικά. Οι σπουδαστές/τριες των ΙΕΚ που έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον 150 ημερομίσθια στην ειδικότητα που εγγράφονται, απαλλάσσονται, εφόσον το επιθυμούν, από την υποχρέωση φοίτησης του εξαμήνου Πρακτικής Άσκησης και τους/τις απονέμεται η Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης με τη ολοκλήρωση των τεσσάρων εξαμήνων της θεωρητικής και εργαστηριακής κατάρτισης. Οι σπουδαστές/τριες των ΙΕΚ δύνανται την Πρακτική Άσκηση ή τη Μαθητεία να την πραγματοποιήσουν σε φυσικά πρόσωπα, ΝΠΔΔ ή ΝΠΙΔ. Η περίοδος πρακτικής άσκησης πρέπει να είναι συνεχόμενη ή και τμηματική χωρίς να υπερβαίνει χρονικά ένα ημερολογιακό έτος.

Η εποπτεία, ο συντονισμός, η διασφάλιση της ποιότητας και η αξιολόγηση της πρακτικής άσκησης πραγματοποιούνται με ευθύνη του/της Διευθυντή/τριας του ΙΕΚ ή άλλου/ης οριζόμενου/ης από αυτόν/ην πρόσωπο ως Συντονιστή/τρια Πρακτικής Άσκησης, αρμοδιότητα του/της οποίου/ας αποτελεί η παρακολούθηση της παρουσίας του/της καταρτιζόμενου/ης, η διασφάλιση της ποιότητας του περιβάλλοντος εργασίας του/της ασκούμενου/ης, ο επιτόπιος έλεγχος στην επιχείρηση και η τήρηση ατομικού φακέλου πρακτικής άσκησης με τις σχετικές μηνιαίες εκθέσεις προόδου.

Η φοίτηση στα ΙΕΚ διαρκεί πέντε συνολικά εξάμηνα, επιμερισμένη σε τέσσερα εξάμηνα θεωρητικής και εργαστηριακής κατάρτισης συνολικής διάρκειας έως 1.200 ώρες ειδικότητας, σύμφωνα με τα εγκεκριμένα προγράμματα σπουδών και σε ένα εξάμηνο Πρακτικής Άσκησης ή Μαθητείας, συνολικής διάρκειας 1.050 ωρών. Η φοίτηση δύναται να άρχεται κατά το χειμερινό ή εαρινό εξάμηνο, σε απόφοιτους/ες δευτεροβάθμιας μη υποχρεωτικής τυπικής εκπαίδευσης ή και σε απόφοιτους/ες ανώτερων από αυτή βαθμίδα. Το πέμπτο εξάμηνο Πρακτικής Άσκησης δύναται να λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια του δεύτερου, του τρίτου και του τέταρτου εξαμήνου φοίτησης. Ο μέγιστος αριθμός ανά εκπαιδευτή/τρια καθορίζεται σε τριάντα καταρτιζόμενους/ες, σε εργαστηριακά ή θεωρητικά ή και μεικτά μαθήματα (ΦΕΚ 193 Δ/ 17-9-13, σ. 3126· Γούλας κ. συν., 2013, σσ. 41-42).

1.5.4.3. Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) – Κέντρα Διά Βίου Μάθησης επιπέδου II

Σύμφωνα με τον Νόμο 3879/2010, τα ΚΕΚ είναι νόμιμα πρόσωπα ή λειτουργούν στο πλαίσιο νομικών προσώπων, τα οποία έχουν κάποια από τις μορφές που προβλέπονται από την εθνική ή την κοινοτική νομοθεσία και έχουν ως σκοπό την παροχή υπηρεσιών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Τα ΚΕΚ έχουν οργανωτική διάρθρωση που περιλαμβάνει λειτουργίες διοίκησης, σχεδιασμού της εφαρμογής και εφαρμογής προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, διοικητικό, επιστημονικό ή τεχνικό και εκπαιδευτικό προσωπικό αντίστοιχο προς τις λειτουργίες αυτές, τη χρήση κτηριακής υποδομής, η οποία είναι σύμφωνη με τον κτηριοδομικό κανονισμό, καθώς και εξοπλισμό, που εξυπηρετούν τις παραπάνω λειτουργίες τους, εφαρμόζουν πιστοποιημένα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα επαγγελματικά περιγράμματα, εφόσον υπάρχουν και χρησιμοποιούν εκπαιδευτές/τριες με ανάλογες γνώσεις ή και εμπειρία. Αρμόδιος φορέας για την πιστοποίηση και την αδειοδότηση των ΚΕΚ είναι ο ΕΟΠΠΕΠ (ΦΕΚ 163 Β/ 21-09-2010, σ. 3413 - 3414).

2. Εκπαίδευση ενηλίκων

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν η έννοια και το περιεχόμενο της διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης, έγινε εννοιολογικός διαχωρισμός της εκπαίδευσης και της μάθησης και αναλύθηκε η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Μια επίσης σημαντική έννοια, η οποία συχνά παρατηρείται να συγχέεται στη βιβλιογραφία με την έννοια της διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης, είναι η εκπαίδευση ενηλίκων. Κρίνεται σημαντικό να οριοθετηθεί και να αποσαφηνιστεί και αυτή η έννοια, ώστε να μπορέσει να γίνει κατανοητό πού συγκλίνουν και πού διαφοροποιούνται, καθώς και να διακριθούν ως διαφορετικά επιστημονικά και ερευνητικά πεδία.

2.1. Εννοιολογική οριοθέτηση και αποσαφήνιση της εκπαίδευσης ενηλίκων

Οι Καραλής και Βεργίδης (χ.χ., σ. 4; 2004, σ. 12· Γούλας κ. συν., 2013, σ. 27), αναφέρουν ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί μια περισσότερο οριοθετημένη έννοια σε σύγκριση με τη διά βίου εκπαίδευση, αφού προσδιορίζεται τουλάχιστον με βάση την ηλικία των εκπαιδευομένων. Ο Καραλής (2003, σ. 4) διατυπώνει την άποψη ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα ταχύτατα αναπτυσσόμενο πεδίο που περιλαμβάνει όλες τις συστημικές οργανωμένες δραστηριότητες μέσα από τις οποίες άνθρωποι που θεωρούνται από την κοινωνία τους ενήλικες αποκτούν νέες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις (Πολυχρονάκης, 2011, σ. 19).

Ο Κόκκος (2005, σ. 370) αναφέρει ότι, σύμφωνα με τους πιο έγκυρους μελετητές του πεδίου αυτού (Knowles, 1998; Brookfield, 1986; Rogers, 2002; Jarvis, 2000; Mezirow, 1991), στην εκπαίδευση ενηλίκων εντάσσεται κάθε δραστηριότητα σχεδιασμένης μάθησης η οποία απευθύνεται σε ενήλικες. Η εκπαίδευση ενηλίκων για τον Κόκκο (1999) συνιστά ένα ευρύ πεδίο το οποίο περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες μέσα από τις οποίες τα άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία τους μαθαίνουν με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» σηματοδοτεί το οργανωμένο μέρος της διά βίου μάθησης που αφορά ενήλικες και ταυτόχρονα υποδηλώνει την ανθρωπιστική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται σε αυτό το πλαίσιο. Επισημαίνει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει όλες τις μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης, τυπικές ή άτυπες, στις οποίες εκπαιδευόμενοι/ες είναι ενήλικα άτομα, ενώ ως υποσυστήματα της εκπαίδευσης ενηλίκων νοούνται η αρχική κατάρτιση, η συνεχιζόμενη κατάρτιση, η επιμόρφωση, η μαθητεία, η εκπαίδευση σε χώρους εργασίας, η εκπαίδευση κοινωνικών ομάδων κλπ (Γούλας, 2008, σ. 12· Κόκκος, 2007, σσ. 45-48).

Ο Rogers (1997, σ. 76) ορίζει την εκπαίδευση ενηλίκων ως την εκπαίδευση που καλύπτει όλες τις μορφές εκπαίδευσης όπου οι συμμετέχοντες/ουσες αντιμετωπίζονται ως ενήλικες, δηλαδή ως ώριμα, ικανά, υπεύθυνα, πεπειραμένα και ισορροπημένα άτομα. Τα χαρακτηριστικά αυτά δεν σχετίζονται με κάποιου είδους ηλικιακό όριο, αλλά με την εν γένει εκδήλωσή τους στα άτομα, γεγονός που η εκπαίδευση ενηλίκων οφείλει να σεβαστεί (Πολυχρονάκης, 2011, σ. 19).

Ο Knowles (1998, σ. 25) επισημαίνει ότι η σύγχυση που υπάρχει γύρω από τον όρο και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων οφείλεται στη χρήση του όρου με τρεις διαφορετικές έννοιες. Πρώτον, με μια ευρύτερη έννοια, η οποία παραπέμπει σε μια διαδικασία που περιλαμβάνει όλες τις εμπειρίες απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων, στάσεων και αξιών από ενήλικες. Δεύτερον, με μια πιο τεχνική ερμηνεία, όπου ο όρος χρησιμοποιείται για την περιγραφή οργανωμένων δραστηριοτήτων που υλοποιούνται από μια πολυμορφία οργανισμών, με στόχο την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Και τρίτον, με τη χρήση του όρου, ώστε να περιγραφεί ο συνδυασμός των παραπάνω διεργασιών στην κατεύθυνση ενός κινήματος με άξονα το αίτημα για διαρκή πρόσβαση του/της ενήλικου/ης πολίτη σε εκπαιδευτικές διαδικασίες (Καραλής, χ.χ., σσ. 4-5).

Ο Jarvis (2003) αναπτύσσει στα κείμενά του την πολυπλοκότητα του όρου και του πεδίου, παρουσιάζοντας πέντε ερμηνείες συνδεδεμένες με την εκπαίδευση ενηλίκων. Αναφέρει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ο κοινωνικός θεσμός που προσφέρει μαθησιακές ευκαιρίες σε ενήλικες, η λαϊκή επιμόρφωση ενηλίκων, κάθε οργανωμένη και συνεχής επικοινωνία που έχει σχεδιαστεί με στόχο να δώσει ευκαιρίες μάθησης σε ενήλικες, το σύνολο των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών και η εκπαιδευτική διαδικασία που υλοποιείται με έναν ώριμο (ενήλικο) τρόπο (Γούλας, 2008, σσ. 12-13).

Η UNESCO (1976; Rogers, 2002, σ. 56) ορίζει την εκπαίδευση ενηλίκων ως *«κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη»* (Κόκκος, 2005, σσ. 370-371).

Ο ΟΟΣΑ (1977; Rogers, 2002, σ. 55) διατυπώνει τον εξής ορισμό: *«Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό»* (Κόκκος, 2007, σσ. 45-48).

Συγκρίνοντας τους ορισμούς της UNESCO και του ΟΟΣΑ, ο Κόκκος (2007, σσ. 45-48), συμπεραίνει ότι και οι δύο διεθνείς οργανισμοί υιοθετούν τη διευρυμένη έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων και εντάσσουν σε αυτήν κάθε δραστηριότητα σχεδιασμένης μάθησης, ανεξάρτητα από το επίπεδό της ή από το αν έχει γενικό, τεχνικό ή επαγγελματικό χαρακτήρα. Επισημαίνει μάλιστα ότι στον ορισμό της UNESCO είναι ξεκάθαρο το ιδεώδες της συμβολής των μαθησιακών δραστηριοτήτων στην πλήρη προσωπική ανάπτυξη και στη δημιουργική ένταξη στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι.

Στην ταύτιση των δύο ορισμών καταλήγουν και οι Καραλής και Βεργίδης (2004, σ. 12), θεωρούν ωστόσο ότι η μέριμνα για την ανεπάρκεια του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος ισχυροποιείται περισσότερο μέσα από τον ορισμό της UNESCO σε σχέση με εκείνον του ΟΟΣΑ. Συμπεραίνουν επίσης ότι, κατά τον ΟΟΣΑ, «η Εκπαίδευση Ενηλίκων διαφοροποιείται από τη δια βίου μάθηση με βάση το κριτήριο της απόστασης από την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης» (Γούλας κ. συν., 2013, σ. 28).

Σύμφωνα με το Εθνικό Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Αγγλία (National Institute of Adult Continuing Education – NIACE), (1970) ορίζεται η εκπαίδευση ενηλίκων ως *«οποιοδήποτε είδος εκπαίδευσης για ανθρώπους που έχουν την ηλικία που τους επιτρέπει να κατέχουν θέση εργασίας, να ψηφίζουν, να στρατεύονται και να συνάπτουν γάμο και που έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο της συνεχούς εκπαίδευσης που ξεκίνησε από την παιδική τους ηλικία. Μπορεί να θέλουν να αντισταθμίσουν την περιορισμένη σχολική εκπαίδευση που είχαν λάβει, να δώσουν εξετάσεις, να αποκτήσουν βασικές τεχνικές ή επαγγελματικές δεξιότητες ή να μάθουν καλά νέες λειτουργικές διεργασίες». Μπορεί να στρέφονται στην εκπαίδευση επειδή επιθυμούν να γνωρίσουν καλύτερα τους εαυτούς τους και τον κόσμο και να δρουν με βάση αυτή τη γνώση, ή μπορεί να συμμετέχουν σε προγράμματα μόνο και μόνο για την ευχαρίστηση που αντλούν από την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους – είτε αυτές είναι πνευματικές είτε αισθητικές είτε φυσικές είτε πρακτικές. Μπορεί ακόμα και να μη συμμετέχουν σε «οργανωμένα προγράμματα». Μπορεί να βρίσκουν*

αυτό που θέλουν σε βιβλία ή σε εκπομπές ή να καθοδηγούνται με αλληλογραφία από κάποιον επιβλέποντα που ποτέ δε συνάντησαν. Μπορεί να εκπαιδεύονται τελείως άτυπα, με το να συμμετέχουν σε κοινές αναζητήσεις με ανθρώπους παρόμοιων ενδιαφερόντων» (Ρέππα, 2014, σ. 13).

Ο ορισμός για την εκπαίδευση ενηλίκων από τη Ευρωπαϊκή Ένωση (European Commission, 2006, σ. 2) αναφέρει ότι στην εκπαίδευση ενηλίκων εντάσσονται *«όλες οι μορφές μάθησης που λαμβάνουν οι ενήλικοι αφότου έχουν τελειώσει την αρχική τους εκπαίδευση και κατάρτιση όσο και αν έχει κρατήσει αυτή»* (Γούλας κ. συν., 2013, σ. 28). Με την Απόφαση Αρ. 1720/2006/ΕΚ για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της διά βίου μάθησης, η εκπαίδευση ενηλίκων ορίζεται ως *«κάθε μορφή μη επαγγελματικής εκπαίδευσης ενηλίκων, που μπορεί να έχει επίσημη, ανεπίσημη ή άτυπη μορφή»* (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, L327/50/24-11-2006).

Τέλος, το ελληνικό κράτος στο άρθρο 2 του Νόμου 3879/10 (ΦΕΚ 163 Α/ 21-09-2010, σ. 3402) ορίζει την εκπαίδευση ενηλίκων ως τη *«γενική εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία περιλαμβάνει όλες τις οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενήλικους και στοχεύουν στον εμπλουτισμό γνώσεων, στην ανάπτυξη και βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, καθώς και στην άμβλυνση των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Παρέχεται από φορείς της τυπικής εκπαίδευσης και από φορείς της μη τυπικής».*

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2007, σσ. 45-48), ο ορισμός της «εκπαίδευσης ενηλίκων» που πρότεινε η UNESCO είναι ίσως ο εντελέστερος. Με βάση τον συγκεκριμένο ορισμό και συνυπολογίζοντας την κλασική τυπολογία των Coombs και Ahmed, οι εκπαιδευτικοί φορείς που απευθύνονται σε ηλικιακά ενήλικες είναι οι ακόλουθοι:

- Φορείς τυπικής εκπαίδευσης ηλικιακά ενηλίκων, οι οποίοι όμως δεν εντάσσονται στο θεσμικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι εκείνοι που παρέχουν αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών και απευθύνονται σε άτομα που δεν θεωρούνται ενήλικα (με τα κριτήρια της ωρίμανσης και της δυνατότητας αυτοπροσδιορισμού) από την ελληνική κοινωνία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης (Πανεπιστήμια και Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα)
- Φορείς τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων είναι το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, δεδομένου ότι επεκτείνουν ή αντικαθιστούν την

αρχική εκπαίδευση που παρέχεται σε σχολεία ή πανεπιστήμια και απευθύνονται σε άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία

- Φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων είναι εκείνοι που παρέχουν εκπαίδευση εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος σε άτομα που θεωρούνται ενήλικα. Εδώ κατατάσσονται σε υποκατηγορίες οι φορείς που παρέχουν επαγγελματική κατάρτιση (αποτελούν την πλειονότητα), γενική εκπαίδευση ενηλίκων (λ.χ. σχολές γονέων), επιμόρφωση, εκπαίδευση από απόσταση κλπ. Οι φορείς που παρέχουν αυτές τις δραστηριότητες στη χώρα μας είναι ποικίλοι (ενδεικτικά: ΚΕΚ, Ινστιτούτο Επιμόρφωσης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης, ΟΑΕΔ, δημόσιοι οργανισμοί, υπουργεία, επιχειρήσεις, επιστημονικές ενώσεις, Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΓΣΕΕ, Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, μουσεία, βιβλιοθήκες κ.ά.).

Στην Ελλάδα, όπως και σε όλο τον κόσμο, το θεσμικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελείται από φορείς που παρέχουν όλο το φάσμα των μορφών της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων (Γούλας κ. συν., 2013, σ. 30).

2.2. Ενηλικιότητα και ενήλικοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες

Σημαντική παράμετρος στην κατανόηση των ορισμών της εκπαίδευσης ενηλίκων που έχουν αποδοθεί από τους/τις μελετητές/τριες, τους διεθνείς οργανισμούς και φορείς είναι εξίσου η αποσαφήνιση και κατά συνέπεια η κατανόηση των εννοιών «ενήλικος» και «ενηλικιότητα», οι οποίες περιέχονται στην έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ο Κόκκος (2005, σ. 371) διαπιστώνει ότι στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει μια καθολική σύγκλιση στην άποψη ότι η ενήλικη κατάσταση δεν προσδιορίζεται με βάση το τυπικό κριτήριο της ηλικίας ενηλικίωσης, σημειώνοντας ότι και το κριτήριο της ηλικίας είναι μεταβαλλόμενο στην εξέλιξη των εποχών και κοινωνιών. Το βασικό κριτήριο για το χαρακτηρισμό ενός ατόμου ως ενήλικου έγκειται στο κατά πόσο βρίσκεται σε κατάσταση ενηλικιότητας. Η ενηλικιότητα χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει στον εαυτό του τα στοιχεία της ωριμότητας και τάσης αυτοπροσδιορισμού, και ταυτόχρονα να αναγνωρίζεται από τους/τις άλλους/ες με τον ίδιο τρόπο.

Οι Χατζηθεοχάρους, Νικολοπούλου και Γιοβάννη (2010, σσ. 3-4) αναφέρουν τις τρεις προϋποθέσεις για την ενηλικιότητα μέσα από την επιστημονική ματιά του Rogers (1999), οι οποίες είναι η ωριμότητα – η πλήρης ανάπτυξη, η αίσθηση προοπτικής – η ισορροπία, η υπευθυνότητα – η διάθεση για αυτοπροσδιορισμό.

Ο Γούλας (2008, σ. 16) επίσης αναφέρει τα χαρακτηριστικά της ενηλικιότητας, όπως διαμορφώνονται ανάλογα με τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Η ωριμότητα, η πλήρης ατομική ανάπτυξη, η προσωπική ωρίμανση, η αίσθηση προοπτικής, η δυνατότητα αξιοποίησης των εμπειριών, η υπευθυνότητα, η αυτονομία, ο αυτοκαθορισμός, η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων, η εκούσια συμπεριφορά, αναφέρονται ως χαρακτηριστικά της ενηλικιότητας (Κόκκος, 1999; Rogers, 1999; Courau, 2000; Noye & Piveteau, 1999).

Κάποιες από τις δημοφιλέστερες και αντιπροσωπευτικότερες απόψεις για την ενηλικιότητα έχουν διατυπωθεί από τους Jarvis, Knowles και Tight. Σύμφωνα με τον Jarvis (1983, σ. 58), «η ενηλικιότητα αποκτάται όταν το άτομο αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμο και ταυτόχρονα θεωρεί ότι έχει κατακτήσει αυτό το επίπεδο» (Κόκκος, 2007, σσ. 45-48).

Ο Knowles (1998, σ. 64) αναφέρει ότι «γινόμαστε ενήλικοι από κοινωνική άποψη όταν αρχίζουμε να αναλαμβάνουμε ρόλους ενηλίκων, όπως οι ρόλοι του πλήρως απασχολούμενου, του συζύγου, γονέα, πολίτη που ψηφίζει κλπ [...]. Γινόμαστε ενήλικοι από ψυχολογική άποψη όταν φτάνουμε στην αυτοαντίληψη ότι εμείς είμαστε οι υπεύθυνοι για τη ζωή μας, ότι είμαστε αυτοπροσδιοριζόμενοι» (Κόκκος, 2007, σσ. 45-48). Ο Knowles δηλαδή θεωρεί ότι κάποιος/α αποκτά τα χαρακτηριστικά της ενηλικιότητας μέσα στην κοινωνία, εφόσον τα ίδια τα άτομα έχουν επίγνωση του εαυτού τους και ταυτόχρονα έχουν την ίδια αντίληψη οι άλλοι γι' αυτούς (Χατζηθεοχάρους κ. συν., 2010, σ. 3).

Ο Tight (2002, σ. 15) διατυπώνει την άποψη ότι «Η ενηλικιότητα μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος ύπαρξης που δίνει κύρος και δικαιώματα στα άτομα, ενώ ταυτόχρονα τα επιφορτίζει με καθήκοντα και ευθύνες» και διαχωρίζει τον ενήλικα από τις άλλες ηλικιακές ομάδες δηλώνοντας ότι «η έννοια “ενήλικος” δεν είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ηλικία, αλλά σχετίζεται με όσα γενικά συμβαίνουν όταν μεγαλώνουμε. Δηλαδή, αποκτούμε φυσική ωριμότητα, γινόμαστε ικανοί να διαχειριζόμαστε τον εαυτό μας, απομακρυνόμαστε (τουλάχιστον στις περισσότερες κοινωνίες) από τους γονείς μας, αποκτούμε παιδιά και έχουμε πολύ μεγαλύτερη δυνατότητα να κάνουμε τις δικές μας επιλογές. Αυτά επηρεάζουν όχι μόνο το πώς αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας αλλά και το πώς μας αντιλαμβάνονται οι άλλοι. Με άλλα λόγια, η διαφορά μεταξύ του να είναι κανείς ενήλικος και να μην είναι έγκειται κυρίως στο κύρος και στην αυτό – εικόνα» (Κόκκος, 2007, σσ. 45-48).

Ο Πολυχρονάκης (2011, σσ. 21-22) δίνει έμφαση στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ενήλικων εκπαιδευομένων αναφέροντας τις απόψεις των Rogers και Κόκκου. Σύμφωνα με τον Rogers (1999, σ. 92), οι εκπαιδευομένοι/ες είναι εξ ορισμού ενήλικοι/ες, οπότε αναμένεται να ασκήσουν την ενηλικιότητά τους. Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία

ανάπτυξης και όχι στην αρχή της διαδικασίας. Διαθέτουν ένα φάσμα εμπειριών και αξιών, σχετικό με το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος. Συμμετέχουν στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις. Μπορεί να διαθέτουν διαφορετικές στάσεις απέναντι γενικά στην εκπαίδευση. Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα που πηγάζουν από το σύνθετο κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται. Έχουν διαμορφωμένα μοντέλα μάθησης.

Ο Κόκκος (2005, σσ. 86-93) διατυπώνει την άποψη ότι οι ενήλικες έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους (επαγγελματικούς, εκπλήρωσης κοινωνικών ρόλων, προσωπικής ανάπτυξης, απόκτησης κύρους), έχουν ευρύ φάσμα εμπειριών, έχουν αποκρυσταλλώσει τους προτεινόμενους τρόπους μάθησης, έχουν τάση για ενεργή συμμετοχή, αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση και αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης.

Τα ιδιαίτερα γνωρίσματα των ενήλικων εκπαιδευομένων μπορεί να λειτουργήσουν είτε ως καταλύτες για δημιουργική και αποτελεσματική μάθηση, είτε μπορεί να προκαλέσουν σημαντικά εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων. Γι' αυτό το λόγο, η καλή γνώση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των ενήλικων εκπαιδευομένων συντελεί σημαντικά στις διαδικασίες δημιουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων (Γούλας, 2008, σ. 19· Πολυχρονάκης, 2011, σ. 22).

Εκτός από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που διαθέτουν οι ενήλικοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες, μαθαίνουν και κάτω από διαφορετικές προϋποθέσεις. Σύμφωνα με την Courau (2000), ο/η ενήλικας:

- Μαθαίνει όταν καταλαβαίνει
- Μαθαίνει όταν η εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με την καθημερινότητά του/της
- Όταν αντιλαμβάνεται, κατανοεί και αποδέχεται τους εκπαιδευτικούς στόχους του προγράμματος
- Όταν ενεργεί και εμπλέκεται, όσο πιο ενεργητικός/η είναι, τόσο καλύτερα μαθαίνει. Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος πρέπει να αναπτύσσει την προθυμία και την ενεργητική συμμετοχή του/της εκπαιδευόμενου/ης. Ο/Η εκπαιδευόμενος/η είναι σκόπιμο να παρουσιάσει την εμπειρία του/της πάνω στο εξεταζόμενο θέμα. Μετατρέπεται εναλλάξ σε διδάσκοντα/ουσα και διδασκόμενο/η
- Μαθαίνει όταν ο/η εκπαιδευτής/τρια ξέρει να αξιοποιεί τα αποτελέσματα της επιτυχίας και της αποτυχίας

- Μαθαίνει όταν νιώθει ενταγμένος/η σε μια ομάδα
- Μαθαίνει μέσα σε κλίμα που ευνοεί τη συμμετοχή. Νιώθει ότι συνεισφέρει και όχι ότι τον/την χρησιμοποιούν, ότι τον/την λαμβάνουν υπόψη και όχι ότι τον/την κρίνουν (Γούλας, 2008, σ. 16).

Οι Χατζηθεοχάρους κ. συν. (2010, σσ. 6-7), αναφέρουν άλλες δύο προϋποθέσεις μάθησης για τους ενήλικες, σύμφωνα με τις οποίες οι ενήλικες:

- Μαθαίνουν όταν διερευνώνται τα εμπόδια που συναντούν στη μάθηση και ανακαλύπτονται τρόποι ώστε να ξεπεραστούν, και
- Μαθαίνουν όταν λαμβάνονται υπόψη οι προσωπικοί τρόποι και ρυθμοί μάθησης.

Και ο Κόκκος (2005) συμφωνεί με τις παραπάνω προϋποθέσεις για την αποτελεσματική μάθηση ενηλίκων και σημειώνει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να περιλαμβάνει:

- Ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, βασισμένη στον εθελοντικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης
- Αποσαφήνιση των εκπαιδευτικών στόχων
- Άψογη οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε όλα τα επίπεδα διοργάνωσης
- Εξατομικευμένη προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο κάθε εκπαιδευόμενος/η μαθαίνει καλύτερα
- Επιλογή κατάλληλης μεθοδολογίας και εκπαιδευτικών μέσων με στόχο την αφύπνιση της κριτικής σκέψης, ευρετικής πορείας προς τη μάθηση και αυτονομίας των εκπαιδευομένων
- Διερεύνηση εμποδίων στη μάθηση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι/ες και υπέρβασή τους
- Διαμόρφωση μαθησιακού κλίματος ουσιαστικής επικοινωνίας, συνεργατικού πνεύματος και αμοιβαίου σεβασμού (Πολυχρονάκης, 2011, σσ. 25-27).

2.3. Θεωρίες μάθησης ενηλίκων

Οι κυριότερες και βασικότερες θεωρίες της μάθησης, οι οποίες σχετίζονται με τον τρόπο που μαθαίνει ο άνθρωπος, ανεξάρτητα από την ηλικία του είναι οι:

- Συμπεριφοριστικές (behavioristic) θεωρίες, οι οποίες εστιάζουν στην εξωτερική συμπεριφορά, η οποία αποτελεί μετρήσιμη αντίδραση σε εξωτερικά και περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Κύριοι εκπρόσωποι των συμπεριφοριστικών θεωριών είναι οι Watson, Thornbike, Tolman, Hull και Skinner
- Γνωστικές (cognitive) θεωρίες, οι οποίες βασίζονται σε διαφορετική άποψη για τη φύση της γνώσης. Εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη λειτουργία του εγκεφάλου του ατόμου και στις νοητικές διεργασίες κατά τη διάρκεια της μάθησης. Το άτομο ανακαλύπτει τη λύση ενός προβλήματος μετά τη διερεύνηση και οργάνωση όλων των πλευρών και συστατικών του με διάφορους τρόπους, Η μάθηση χτίζεται σταδιακά, τα απλά στοιχεία αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία χτίζονται τα πιο σύνθετα. Κύριοι εκπρόσωποι των γνωστικών θεωριών είναι οι Piaget, Bruner, και Gagné
- Ανθρωπιστικές (humanistic) θεωρίες, οι οποίες βασίζονται σε διάφορες αναλύσεις της προσωπικότητας και της κοινωνίας. Αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως διαδικασία ανάπτυξης της προσωπικότητας του ατόμου και τη θεωρούν αποτέλεσμα συνειδητής και υπεύθυνης αξιοποίησης των δυνατοτήτων κάθε ατόμου, των προσφερόμενων ευκαιριών και της εμπειρίας. Κύριοι εκπρόσωποι των ανθρωπιστικών θεωριών είναι οι Maslow και Rogers
- Θεωρίες κοινωνικής μάθησης (social learning), οι οποίες βασίζονται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στις εξωτερικές επιδράσεις και στο άτομο, το οποίο μαθαίνει από τη συμπεριφορά των άλλων και η οποία λειτουργεί ως πρότυπο. Το άτομο δε αντιδρά μηχανιστικά στις εξωτερικές επιδράσεις, αντίθετα τις επιλέγει, τις επεξηγεί, δίνει ερμηνείες, τις οργανώνει, τις αξιολογεί και στη συνέχεια αντιδρά. Κύριοι εκπρόσωποι είναι οι Bandura, Vygotsky, Goleman (Γούλας, 2008, σ. 13· Ρέππα, 2014, σ. 9· Κώστογλου, χ.χ., σσ. 9-12).

Ο Γούλας (2008, σ. 13) αναφέρει ότι οι θεωρίες μάθησης αποτελούν το υπόβαθρο στο οποίο στηρίζονται οι θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων και την αναδεικνύουν ως ένα ξεχωριστό επιστημονικό πεδίο.

Οι θεωρίες μάθησης και τα μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων που αναπτύχθηκαν είναι:

- Ανδραγωγική (Andragogy) – M. Knowles (1984). Είναι η διδασκαλία ενηλίκων σε αντιδιαστολή με την παιδαγωγική που είναι η διδασκαλία των παιδιών και εφήβων. Περιλαμβάνει έξι βασικά σημεία ως προς τα οποία η ανδραγωγική διαφοροποιείται από την παιδαγωγική ως επιστήμη της αγωγής που αφορά κυρίως τις μικρότερες ηλικίες. Σύμφωνα με την ανδραγωγική προσέγγιση, οι ενήλικες διαφοροποιούνται από τους/τις ανήλικους/ες μαθητές/τριες ως προς την ανάγκη να γνωρίζουν, την αυτοαντίληψη, τις εμπειρίες, τον μαθησιακό προσανατολισμό, τη μαθησιακή ετοιμότητα και τέλος ως προς τα κίνητρα. Η συμβολή του Knowles στην εδραίωση της εκπαίδευσης ενηλίκων ως διακριτού πεδίου, όσο και στην καλύτερη κατανόηση του/της ενήλικα/ης εκπαιδευομένου/ης αποτελεί γενικά παραδεκτό γεγονός. Συγκροτεί ένα από τα δημοφιλέστερα μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων και, σύμφωνα και με τον Jarvis (1987, σ. 185) είναι η «πρώτη σημαντική προσπάθεια της Δύσης να κατασκευάσει μια (περιεκτική) θεωρία εκπαίδευσης ενηλίκων», η οποία έχει επιφέρει αλλαγές στο ρόλο του εκπαιδευόμενου περισσότερο από κάθε άλλη θεωρία (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006, σσ. 7-8, 10).
- Τα Χαρακτηριστικά των Ενήλικων Μαθητών (The Characteristics of Adults as Learners) – P. Cross (1981). Το συγκεκριμένο μοντέλο αποτελεί μια προσπάθεια ενίσχυσης του μοντέλου της ανδραγωγικής, αναδεικνύοντας ακόμη περισσότερο τις ηλικιακές και μαθησιακές διαφορές. Στόχος του μοντέλου είναι προσδιορίσει τα σημεία ως προς τα οποία διαφέρουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι από τα παιδιά και να λειτουργήσει ως ένα εναλλακτικό μοντέλο διδασκαλίας για ενήλικες. Δύο διακριτές ομάδες μεταβλητών συγκροτούν το μοντέλο. Η πρώτη ομάδα μεταβλητών περιγράφει τον ενήλικα και περιλαμβάνει μεταβλητές που αφορούν τα «προσωπικά χαρακτηριστικά», δηλαδή τα βιολογικά, κοινωνικοπολιτιστικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά. Και η δεύτερη ομάδα περιγράφει τις συνθήκες της μάθησης και περιλαμβάνει μεταβλητές που συνθέτουν τα «περιστασιακά χαρακτηριστικά», που αφορούν τη διάρκεια εκπαίδευσης και τον βαθμό δέσμευσης (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006, σσ. 11-13).
- Η Θεωρία του Ενεργειακού Περιθωρίου (Theory of Margin). Το μοντέλο του McClusky (1970) εστιάζει στη σχέση διαθέσιμης ενέργειας και προθυμίας των ενηλίκων ατόμων να προβαίνουν στον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών τους εμπειριών. Η προσέγγιση στηρίζεται σε τρεις μεταβλητές, το εσωτερικό – εξωτερικό βάρος, την εσωτερική – εξωτερική ενέργεια και το περιθώριο (πλεόνασμα)

ενέργειας. Ο McClusky αντιλαμβάνεται το μοντέλο του ως ένα ευρύτερο ερμηνευτικό πλαίσιο, που θα μπορούσε να συνεισφέρει όχι μόνο στην κατανόηση των αναπτυξιακών αλλαγών του/της ενήλικα αλλά και των ίδιων των απαιτήσεων ή υποχρεώσεων που απορρέουν από αυτές και στις οποίες το άτομο καλείται να αντεπεξέλθει (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006, σσ. 17-18).

- Η Θεωρία της Επάρκειας (Proficiency Theory). Το μοντέλο του Knox (1986) αναδεικνύει την ανάγκη της συνεχούς προσαρμογής των προσωπικών, κοινωνικών και επαγγελματικών προσόντων (της επάρκειας ή ικανότητας) του υποκειμένου στις εσωτερικές και εξωτερικές απαιτήσεις της ζωής του ως τον σημαντικότερο παράγοντα παρακίνησης για τη συμμετοχή του σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Ως επάρκεια (proficiency) νοείται η *«ικανότητα» του ατόμου να παρουσιάζει ικανοποιητική απόδοση σε μια δεδομένη στιγμή»* (Knox, 1980, σ. 383). Επάρκεια δεν σημαίνει μια μονοδιάστατη ικανότητα αλλά έναν συνδυασμό στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων οι οποίες διαπιστώνονται μέσω της απόδοσης. Η βασική υπόθεση του μοντέλου του Knox είναι ότι υπάρχει αισθητή διαφορά ανάμεσα στο επίπεδο της επάρκειας που έχει το άτομο μια δεδομένη στιγμή και στο επίπεδο της επάρκειας το οποίο επιθυμεί να προσεγγίσει ή να αποκτήσει. Η ασυμφωνία που υπάρχει ανάμεσα στις δύο μεταβλητές ενεργοποιεί τους μηχανισμούς της παρακίνησης για την επίτευξη στόχων που αφορούν είτε γενικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς και δραστηριότητες, είτε την ικανότητα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις διαφόρων ρόλων, που αναλαμβάνει το άτομο μέσα στο πλαίσιο των επαγγελματικών και κοινωνικών υποχρεώσεών του (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006, σ. 21).
- Το Μοντέλο της Μαθησιακής Διαδικασίας (Learning Process) – P. Jarvis (1987) αντιλαμβάνεται με συστημική διάθεση τη μάθηση των ενηλίκων ως ένα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τόσο τον/την εκπαιδευόμενο/η, όσο και το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο εντός του οποίου συντελείται η εκπαίδευση. Το μοντέλο τοποθετεί τη μάθηση μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, καθώς η μάθηση δεν είναι μια μεμονωμένη ατομική διαδικασία, αλλά συντελείται κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις και έχει διαδραστικό χαρακτήρα (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006, σ. 24, 31). Όπως αναφέρει η Ρέππα (2014, σσ. 16-17), κάθε είδους μάθηση αρχίζει με την εμπειρία, δεν οδηγεί όμως στη μάθηση αν δεν υπάρξει κάποια μορφή αντίδρασης από το ίδιο το άτομο. Η μάθηση συντελείται από τη στιγμή που το άτομο έρχεται σε επαφή με κάποια κοινωνική εμπειρία, η οποία προσφέρει τη δυνατότητα μάθησης.

- Το Μοντέλο της Μετασχηματιστικής Μάθησης (Transformational Learning) – Mezirow (1991). Αποτελεί μια από τις επικρατέστερες θεωρητικές προσεγγίσεις. Ο Mezirow έθεσε ως βασική παράμετρο τις διαφορετικές διαστάσεις της πραγματικότητας, οι οποίες εξαρτώνται και ενισχύονται από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Θεωρεί ότι σε καταστάσεις δυσαρμονίας το άτομο αναστοχάζεται την εμπειρία του και αξιολογεί την όλη κατάσταση και, ως εκ τούτου, μετασχηματίζονται οι ατομικές οπτικές του. Σκοπός, της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι η καλλιέργεια αυτόνομης σκέψης των ενήλικων εκπαιδευομένων. Η αυτόνομη αυτή σκέψη προϋποθέτει την αλληλεπίδραση προσωπικών και κοινωνικών δεδομένων και έχει ως αποτέλεσμα την απόκτηση ικανοτήτων ερμηνείας και εμπειριών (Αθανασίου, Μπαλντούκας, Παναούρα, 2014, σσ. 20 -21).
- Η Θεωρία της Εκπαίδευσης για την Κοινωνική Αλλαγή. Ο Freire πιστεύει ότι οι κοινωνικά αποκλεισμένοι/ες και καταπιεσμένοι/ες διαμορφώνουν αλλοτριωμένες συνειδήσεις και υιοθετούν αξίες και πρότυπα που δεν ανήκουν στην πραγματικότητα την οποία οι ίδιοι/ες βιώνουν, γι' αυτό και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να απελευθερώνει τους/τις εκπαιδευομένους/ες έτσι, ώστε να καταφέρουν να αμφισβητήσουν τις παραδοχές τους και να δράσουν με σκοπό την εξέγερση και την κοινωνική αλλαγή μέσω του κριτικού στοχασμού (Κόκκος, 2005). Στη μέθοδο του Freire εντοπίζονται τρία κύρια στάδια: α) το διερευνητικό (investigative), β) το θεματικό (thematization), γ) το στάδιο του προβληματισμού (problematization). Ο Freire θεωρεί ότι το στάδιο του προβληματισμού, δηλαδή η στιγμή κατά την οποία το άτομο αποκτά την ικανότητα της γραφής και της ανάγνωσης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Μέσα από την ολοκλήρωση των τριών σταδίων, οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να επιτύχουν τη συνειδητοποίηση, δηλαδή μπορούν πλέον να κατανοήσουν την άποψή τους για τον κόσμο και τη θέση τους σ' αυτόν (Τσιμπουκλή – Φίλλιπς, 2008· Χατζηθεοχάρους κ. συν., 2010, σ. 10· Αθανασίου κ. συν., 2014, σ. 20).

Οι πιο δημοφιλείς θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων από τις παραπάνω θεωρούνται η θεωρία της Ανδραγωγικής που ανέπτυξε ο Malcolm Knowles, η Εκπαίδευση για την Κοινωνική Αλλαγή του Paulo Freire και η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow. Ο Γούλας (2008, σσ. 14-15) αναφέρει ως κοινό σημείο όλων των θεωριών ότι η μάθηση είναι ενεργητική και επισημαίνει την ενεργητική φύση των εκπαιδευομένων, οι οποίοι/ες νοούνται ως το επίκεντρο στην εκπαίδευση ενηλίκων και ο στόχος είναι η αποτελεσματικότητα της μάθησης. Σημαντικές παράμετροι για την επίτευξη του στόχου

αυτού αποτελούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ενήλικων εκπαιδευομένων και η υπέρβαση των εμποδίων που παρουσιάζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2.4. Ο ρόλος των εκπαιδευτών/τριών ενήλικων

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ενήλικων διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτές/τριες οφείλουν να γνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ενήλικων εκπαιδευομένων και να προσαρμόζουν την εκπαιδευτική διαδικασία στις μαθησιακές ανάγκες αλλά και στα ενδεχόμενα εμπόδια που μπορεί να προκύπτουν (Γούλας, 2008, σ. 20). Καταρχάς οφείλουν να κατανοούν ότι οι ενήλικοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες επιλέγουν ως επί το πλείστον συνειδητά την εμπλοκή τους στην μαθησιακή διαδικασία, να κατανοούν τον ρυθμό μάθησης του/της κάθε εκπαιδευόμενου/ης και επίσης να αναζητούν ευκαιρίες, ώστε να ενισχύουν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες (Ταρατόρη, 2014, σσ. 6-7).

Σύμφωνα με την Ταρατόρη (2014, σ. 6), ως «εκπαιδευτής/τρια ενήλικων ορίζεται ο/η επαγγελματίας ο/η οποίος/α διαθέτει τα τυπικά και τα ουσιαστικά προσόντα για την άσκηση του επαγγέλματος και την απαιτούμενη πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια για τη γενική εκπαίδευση ενήλικων και την επαγγελματική κατάρτιση στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, όπως προσδιορίζεται σχετικά στο εκάστοτε πιστοποιημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ενήλικων και στο αντίστοιχο πλαίσιο προγράμματος εκπαιδευτών» (ΦΕΚ 2844/2012 τ. Β').

Ο Rogers (1999) αναφέρεται σε τέσσερις βασικούς ρόλους που μπορούν να κατέχουν οι εκπαιδευτές/τριες ενήλικων. Πρώτον, ως αρχηγός της ομάδας, όπου είναι υπεύθυνος/η για το έργο της ομάδας, θέτοντας τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος και αποσαφηνίζοντας μαζί με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες τους στόχους που θέτουν οι ίδιοι/ες για τον εαυτό τους. Δεύτερον, ως εκπαιδευτής/τρια - φορέας αλλαγής, που είναι υπεύθυνος/η να δρομολογεί την αλλαγή στη γνωστική κατάσταση των εκπαιδευομένων, χωρίς να διασπά την ομάδα. Τρίτον, ως μέλος της ομάδας, λειτουργώντας ως πρότυπο και ως εκπαιδευόμενος/η. Τέταρτον, ως κοινό, λειτουργώντας έξω από την ομάδα, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του/της αξιολογητή/τριας. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτές/τριες ενήλικων είναι υπεύθυνοι/ες να διευκολύνουν την προσωπική προσπάθεια των εκπαιδευομένων για μάθηση (Αθανασίου κ. συν., 2014, σ. 54· Κώστογλου, χ.χ., σσ. 28-29).

Ο Γούλας (2008, σσ. 20-25) παραθέτει μια σειρά από τα καθήκοντα, τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τις στάσεις που οφείλει να διαθέτει ο/η εκπαιδευτής/τρια

ενηλίκων, όπως έχουν συλλεχθεί από τη βιβλιογραφία που αφορά το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων:

- Οφείλει να σέβεται και να προωθεί την ενηλικιότητα των εκπαιδευομένων, παράλληλα να προωθεί την αυτονομία και την ελευθερία τους και να είναι αποτελεσματικός/ή ως προς τη διασφάλιση της κατάκτησης του γνωστικού αντικειμένου εκ μέρους των εκπαιδευομένων
- Οφείλει να υποστηρίζει την πειθαρχημένη δράση και την ελεύθερη ανάπτυξη
- Οφείλει να προωθεί και να εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- Οφείλει να είναι συντονιστής/τρια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συνεργάτης/ίδα των εκπαιδευομένων, εμπυχωτής/τρια τους
- Οφείλει να αποδέχεται και να αναδεικνύει τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και ανάλογα με αυτές να προσαρμόζει τους εκπαιδευτικούς στόχους και το αναλυτικό περιεχόμενο του προγράμματος
- Οφείλει να εντοπίζει τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι/ες και να τους/τις βοηθάει να τα ξεπερνούν
- Οφείλει να δημιουργεί μια ουσιαστική και δημιουργική επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, ώστε να τον/την αντιμετωπίζουν ως συντονιστή/τρια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο πλαίσιο της οποίας να λειτουργεί η ελευθερία έκφρασης, ο διάλογος, η εμπιστοσύνη, η αμοιβαιότητα και η συνεργατικότητα, καθώς και να προωθεί μια διεργασία αμφίδρομης μάθησης
- Οφείλει να διακατέχεται από αυτογνωσία, να αυτοαξιολογείται και να αυτοεξελίσσεται
- Οφείλει να γνωρίζει καλά το εκπαιδευτικό του/της αντικείμενο, να γνωρίζει σε βάθος και να εφαρμόζει ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, σε σχέση με τους στόχους, την ομάδα εκπαιδευομένων και τον διαθέσιμο χρόνο
- Οφείλει να συνδέει το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας

Οι ρόλοι των εκπαιδευτών ενηλίκων εξελίσσονται διαρκώς και κάθε τόσο προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα της σύγχρονης κοινωνίας. Από τα παραπάνω καθίσταται

σαφές ότι τα χαρακτηριστικά που χρειάζεται να έχει ένας/μία εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων είναι πολλαπλά, πολύπλοκα και αλληλένδετα, ενώ είναι δύσκολο να συγκεντρώνει όλες τις δεξιότητες που αναφέρθηκαν. Γι' αυτό τον λόγο η «τελειοποίηση» των εκπαιδευτών ενηλίκων θεωρείται μια μακροχρόνια διαδικασία, η οποία μπορεί να μην ολοκληρωθεί ποτέ. Ωστόσο, οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων, συγκεντρώνοντας ή μη όλα εκείνα τα προσόντα που χρειάζονται, δεν παύουν να αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων.

2.5. Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί βασική συνιστώσα της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη διά βίου μάθηση και είναι το μέσο για την αναβάθμιση ή τον αναπροσανατολισμό των δεξιοτήτων όσων πλήττονται από την ανεργία και την αναδιάρθρωση ή βρίσκονται σε μεταβατική περίοδο στη σταδιοδρομία τους. Παράλληλα, συμβάλει στην κοινωνική ένταξη, στην ενεργό συμμετοχή στα κοινά και στην προσωπική ανάπτυξη. Στόχος είναι η παροχή δυνατότητας στη μάθηση σε όλους/ες τους/τις ενήλικες, σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους και καλύπτει όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της επίσημης, ανεπίσημης και άτυπης μάθησης (γενικής ή επαγγελματικής) τις οποίες ακολουθούν οι ενήλικου/ες μετά την αρχική εκπαίδευση και κατάρτισή τους.

Η οικονομική κρίση αναδεικνύει τη σημασία και τον ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων καθιστώντας την ως βασική προτεραιότητα στην επίτευξη των στρατηγικών στόχων της «Ευρώπη 2020» για μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη. Η εκπαίδευση ενηλίκων συμβάλει στην οικονομική ανάπτυξη, κυρίως μέσω της ενίσχυσης της παραγωγικότητας, της ανταγωνιστικότητας, της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και του επιχειρηματικού πνεύματος.

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, οι τομείς προτεραιότητας για την περίοδο 2012 – 2014 που τέθηκαν ήταν:

- Υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας
- Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης
- Προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά μέσω της εκπαίδευσης των ενηλίκων
- Ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας όσον αφορά τους/τις ενήλικους/ες και το εκπαιδευτικό περιβάλλον τους

- Βελτίωση της βάσης γνώσεων για την εκπαίδευση των ενηλίκων και της παρακολούθησής της (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, C372/1 - 6/20-12-2011; http://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/index_el.htm).

Οι προτεραιότητες που τίθενται για το χρονικό διάστημα 2015 – 2020, όπως αναφέρονται στην ηλεκτρονική σελίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (http://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/index_el.htm) είναι οι ακόλουθες:

- Διαχείριση: συνοχή της εκπαίδευσης των ενηλίκων με άλλους τομείς πολιτικής, βελτίωση του συντονισμού, της αποτελεσματικότητας και της ανταπόκρισης στις ανάγκες της κοινωνίας, της οικονομίας και του περιβάλλοντος: αύξηση, ενδεχομένως, των ιδιωτικών και δημόσιων επενδύσεων.
- Προσφορά και ανταπόκριση: σημαντική αύξηση της προσφοράς ποιοτικής εκπαίδευσης ενηλίκων, ιδίως όσον αφορά τις γνώσεις γραφής, ανάγνωσης, αριθμητικής και τις ψηφιακές δεξιότητες και μεγαλύτερη ανταπόκριση του κοινού στην προσφορά αυτή χάρη σε αποτελεσματικές στρατηγικές ενημέρωσης, καθοδήγησης και παροχής κινήτρων με στόχο τις ομάδες που έχουν περισσότερο ανάγκη.
- Ευελιξία και πρόσβαση: ευρύτερη πρόσβαση χάρη στην αύξηση των δυνατοτήτων μάθησης στον χώρο εργασίας και στην αποτελεσματική χρήση ΤΠΕ· εφαρμογή διαδικασιών για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων των ενηλίκων με χαμηλό επίπεδο προσόντων και παροχή δεύτερης ευκαιρίας σε όσους δεν διαθέτουν προσόντα επιπέδου 4, ώστε να αποκτήσουν προσόντα αναγνωρισμένα από το ΕΠΕΠ.
- Ποιότητα: βελτίωση της διασφάλισης της ποιότητας, συμπεριλαμβανομένης της παρακολούθησης και της εκτίμησης των επιπτώσεων, βελτίωση της αρχικής και της συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτών ενηλίκων και συλλογή των απαραίτητων στοιχείων σχετικά με τις ανάγκες, ώστε να επιτυγχάνεται ο σωστός σχεδιασμός της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

3. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Συνδέοντας την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με την εκπαίδευση ενηλίκων και τη διά βίου μάθηση, είναι χρήσιμη η διαπίστωση του Κόκκου (2005, σ. 368, 376) σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση ενηλίκων και η εκπαίδευση από απόσταση αποτελούν διακριτά επιστημονικά και πραγματολογικά πεδία με σημαντικές επαλληλότητες μεταξύ τους, οι οποίες συγκροτούν τη διά βίου μάθηση και απευθύνονται σε ενήλικες, είτε αποκλειστικά (εκπαίδευση ενηλίκων), είτε σχεδόν αποκλειστικά (εξ αποστάσεως εκπαίδευση). Αναφέρει ότι τα πεδία της εκπαίδευσης ενηλίκων και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελούν συγκοινωνούντα δοχεία και αλληλοεμπλουτίζονται σε σχέση με το θεωρητικό τους πλαίσιο, αλλά και στην πρακτική τους εφαρμογή.

Ο Λιοναράκης (2009, σ. 2), περιγράφοντας γενικά τη μορφή και τη δομή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αναφέρει ότι, κατά τους Ματραλή (1998) και Holmberg (1995), πρόκειται για μια μορφή, ένα σύστημα εκπαίδευσης, πολύ συχνά ένα δομημένο σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων, το οποίο εφαρμόζεται σε όλα τα μέρη του κόσμου, παρέχοντας ευκαιρίες μάθησης στα άτομα εκείνα όπου δεν έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης στη συμβατική και παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης που συντελείται μέσα σε αίθουσα διδασκαλίας.

Οι ραγδαίες και συνεχείς κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, οι ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας για την απόκτηση περισσότερων, νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων οδηγούν τόσο τους εκπαιδευτικούς φορείς όσο και τους ανθρώπινους πόρους στην εναλλακτική επιλογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

3.1. Ιστορική αναδρομή και εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εμφανίζεται για πρώτη φορά με τη μορφή και τη χρήση της μεθόδου της αλληλογραφίας. Οι Ντιγκμπασάνης (2011, σ. 11) και Πολυχρονάκης (2011, σ. 37) καταγράφουν αντίστοιχα ότι τα πρώτα δείγματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παρουσιάζονται το 1728 με τη δημοσίευση στην εφημερίδα «Boston Gazette» μιας διαφήμισης σχετικά με μια μέθοδο εκμάθησης στενογραφίας δι' αλληλογραφίας από τον Caleb Phillips. Το 1833 με μια διαφήμιση στην εφημερίδα της Σουηδίας «Lunds Weckoblad» δημοσιοποιείται η γλωσσική διδασκαλία μαθημάτων Αγγλικών δι' αλληλογραφίας (Ρετάλης & Αυγερίου, 2001).

Στη συνέχεια ιδρύεται το 1834 από τον Sir Isaac Pitman το Correspondence College, παρέχοντας μαθήματα εκμάθησης στενογραφίας δι' αλληλογραφίας. Στο Βερολίνο, το 1856, ο Γάλλος Charles Toussaint και ο Γερμανός Gustav Langenscheidt ιδρύουν μια σχολή

εκμάθησης ξένων γλωσσών δι' αλληλογραφίας. Η Anna Eliot Ticknor ιδρύει το 1873 στη Βοστώνη τον εκπαιδευτικό οργανισμό «The Society to Encourage Studies at Home», ο οποίος αποτελούσε έναν σύνδεσμο ενθάρρυνσης των σπουδών στο σπίτι.

Το Πανεπιστήμιο του Λονδίνου κατέχει την πρωτιά στην παροχή προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το οποίο καθιέρωσε την εξ αποστάσεως διδασκαλία το 1836, ενώ δέχτηκε φοιτητές/τριες για εξωτερικές σπουδές από τα μέσα της δεκαετίας του 1850. Επίσης, στο Πανεπιστήμιο του Οντάριο στον Καναδά, το 1870, φοίτησαν σπουδαστές/τριες από απόσταση, ενώ το 1874 το Illinois State University στην Αμερική παρείχε επίσης προγράμματα εξ αποστάσεως. Κατά το χρονικό διάστημα 1883 έως 1891 απονεμήθηκαν πτυχία δι' αλληλογραφίας από το Chautauqua College of Liberal Arts της Νέας Υόρκης.

Ωστόσο, το πρώτο Πανεπιστήμιο που θεωρείται ίδρυμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι το Πανεπιστήμιο της Νότιας Αφρικής, το οποίο ιδρύθηκε το 1946. Η ακμή της παροχής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα καταγράφεται στην αρχή της δεκαετίας του 1970, όταν το 1969 ιδρύεται στην Αμερική το Stanford Instructional Television Network, το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Μεγάλης Βρετανίας το 1971, το οποίο μάλιστα σύμφωνα με αναφορά του Καραλή (2014, σ. 11), δέχτηκε 24.000 φοιτητές/τριες την ίδια χρονιά (Rowntree, 1998), ενώ το 1974 ιδρύονται το Deakin University στην Αυστραλία, το Ανοικτό Πανεπιστήμιο του Πακιστάν και το Everyman's University στο Ισραήλ. Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ιδρύεται το 1997.

Στον χώρο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αρχίζει να αξιοποιείται περί τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και αρχές του 20^{ου} αιώνα, στοχεύοντας στην κάλυψη αναγκών απομακρυσμένων περιοχών της Σκανδιναβίας (1898), της Αυστραλίας, του Καναδά, της Νέας Ζηλανδίας. Ο Πολυχρονάκης (2011, σ. 38) αναφέρει ότι, σύμφωνα με τη Βασάλα (2005, σσ. 56-57), το Calvert School στη Βαλτιμόρη αποτέλεσε το πρώτο σχολείο στις Η.Π.Α. που προσέφερε μαθήματα δι' αλληλογραφίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το 1916 στην Αυστραλία διαμορφώθηκαν από τον Steven Smith, μαθήματα εξ αποστάσεως για έναν μαθητή – κάτοικο της Νέας Νότιας Ουαλίας. Στη Νέα Ζηλανδία το 1922 λειτούργησε το Correspondence School, το οποίο είχε 100 μαθητές και μαθήτριες και ήταν το πρώτο σχολείο δι' αλληλογραφίας. Μαθήματα δι' αλληλογραφίας, ως συμπλήρωμα του προγράμματος σπουδών του μέσου δευτεροβάθμιου σχολείου προσφέρθηκαν από το Benton Harbor του Michigan στις Η.Π.Α. Τέλος, το 1929 το Πανεπιστήμιο της Nebraska στις Η.Π.Α. πρόσφερε μαθήματα δι' αλληλογραφίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ντιγκμπασάνης, 2011, σσ. 11-12· Πολυχρονάκης, 2011, σσ. 37-38).

Σύμφωνα με τον Μουζάκη (2006, σσ. 19-20), βασική προϋπόθεση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δι' αλληλογραφίας ήταν η διαμόρφωση ενός άκρως ικανοποιητικού έντυπου υλικού, το οποίο να μπορεί να βοηθάει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες στη μαθησιακή διαδικασία και να χρειάζεται όσο το δυνατόν λιγότερο η συνεισφορά των εκπαιδευτών/τριών. Σε πρακτικό επίπεδο, η έλλειψη επικοινωνίας, ατομικής υποστήριξης και η διαδικασία ανατροφοδότησης μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών/τριών αποτέλεσε αρνητικό παράγοντα για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες των απομακρυσμένων περιοχών.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αλλάζει μορφή με τη χρήση τεχνολογιών, όπως το ραδιόφωνο και η τηλεόραση. Σύμφωνα με τον Μουζάκη (2006, σ. 20), προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης άρχισαν να πραγματοποιούνται μέσω του ραδιοφώνου το 1930 από το BBC στη Μεγάλη Βρετανία, ενώ το 1939 μεταδίδονται από το Σχολείο για Μετανάστες στη Γαλλία, το οποίο και εξελίχθηκε σε Εθνικό Κέντρο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Όπως αναφέρει ο Ντιγκμπασάνης (2011, σ. 12), σύμφωνα με τον Keegan (1988), η μέθοδος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση του ραδιοφώνου σιγά-σιγά επεκτάθηκε σε απομακρυσμένες περιοχές στην Αυστραλία, στον Καναδά, στην Αμερικανική Δύση και στην Αφρική.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1960 εμφανίστηκε η εκπαιδευτική τηλεόραση, μέσω της οποίας γυναίκες και άντρες εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε ζωντανές τηλεοπτικές εκπομπές παραδίδοντας μαθήματα, τα οποία εξέπεμπαν μέσα από ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες – στούντιο και απευθύνονταν σε σπουδαστές/τριες που βρίσκονταν χιλιάδες χιλιόμετρα μακριά. Την εκπαιδευτική τηλεόραση συμπληρώνουν η χρήση βίντεο για τη μετάδοση ντοκιμαντέρ, συνεντεύξεων, εργαστηριακών και πειραματικών δραστηριοτήτων (Μουζάκης, 2006, σ. 20). Οι κασέτες ήχου επίσης έδωσαν μια άλλη διάσταση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη δεκαετία του 1970, αφού κυκλοφόρησαν από ιδιωτικές εταιρείες επιμορφωτικά προγράμματα, όπως η εκμάθηση ξένων γλωσσών, τα οποία υλοποιούνταν μέσω της χρήσης των κασετών ήχου. Ωστόσο, τόσο οι σπουδές δι' αλληλογραφίας όσο και η χρήση κασετών ήχου χαρακτηρίζονται από μειωμένη αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών/τριών (Ντιγκμπασάνης, 2011, σσ. 12-13).

Η ραγδαία εξέλιξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Information and Communication Technology) επέφεραν σημαντικές αλλαγές στο πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δημιουργώντας νέες τάσεις και δεδομένα. Η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου αποτέλεσαν σημαντικούς παράγοντες στη διαμόρφωση νέων μορφών παροχής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ειδικά διαμορφωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, προσαρμοσμένα στις ανάγκες των συμμετεχόντων/ουσών, σε

όλο το πλαίσιο της εκπαίδευσης (τυπική, μη τυπική, άτυπη), διευκολύνουν τη συμμετοχή των σπουδαστών/τριών σε αυτά, καθώς είναι ελεύθεροι/ες να επιλέξουν τον τόπο όπου θα βρίσκονται και τον χρόνο στον οποίο θα μελετήσουν. Ταυτόχρονα παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης κατά τη διδακτική διαδικασία, ενώ αναπτύσσεται η συνεργατική μάθηση και ενισχύεται η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών/τριών.

Σημαντική παρατήρηση για τα στάδια και την εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η μετονομασία του Διεθνούς Συμβουλίου για την Εκπαίδευση δι' αλληλογραφίας (International Council for Correspondence Education), το 1982 σε Διεθνές Συμβούλιο για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (International Council for Distance Education) και αργότερα σε Διεθνές Συμβούλιο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (International Council for Open and Distance Education). Στο Διεθνές Συμβούλιο συμμετέχουν τα περισσότερα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά ιδρύματα του κόσμου και αποτελεί τον παγκόσμιο ιστό επικοινωνίας ανάλογων ιδρυμάτων. Σήμερα χρησιμοποιείται ο όρος Ανοικτή Μάθηση και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης προσδιορίζοντας τη σύγχρονη αντίληψη για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία θεωρείται ανοικτή, συνεχής και προσβάσιμη σε όλους/ες, καθώς και βασισμένη στην ευέλικτη, αλληλεπιδραστική και πολυμορφική μεθοδολογία, η οποία απαντά στις μαθησιακές ανάγκες όλων των πολιτών (Λιοναράκης, 2006, 2009, σ. 2).

Συνοψίζοντας την ιστορική αναδρομή και την εξελικτική πορεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ο Nipper (1989) παρουσιάζει ένα μοντέλο τριών γενεών:

- Η πρώτη γενιά αναφέρεται στην εκπαίδευση δι' αλληλογραφίας (correspondence teaching) με μικρό βαθμό αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτή/τριας και εκπαιδευομένου/ης
- Η δεύτερη γενιά περιλαμβάνει τη χρήση ηλεκτρονικών, οπτικοακουστικών μέσων (ραδιόφωνο, τηλεόραση, κασέτες ήχου και εικόνας) με τηλεφωνική επικοινωνία ή δια ζώσης συναντήσεις
- Η τρίτη γενιά επιτρέπει την επικοινωνία δύο δρόμων και μεταξύ των εκπαιδευομένων επιτρέποντας την κοινωνικοποίηση, μέσα και έξω από τις τάξεις (Ντιγκμπασάνης, 2011, σσ. 13-14).

3.2. Εννοιολογική προσέγγιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Μουζάκη (2006, σ. 4), παρατηρείται στη διεθνή βιβλιογραφία πληθώρα προσεγγίσεων και ορισμών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που διαφοροποιούνται ανάλογα με τα κριτήρια και τις παραμέτρους κάθε ερευνητή/τριας. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Λιοναράκης (2006, σ. 3), αναφέροντας ότι δεν έχει στοιχειοθετηθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενώ οι προσπάθειες να αποδοθούν κάποιοι ορισμοί φανερώουν την πολυπλοκότητά της και τις δυνατότητες προσαρμογών της σε πλειάδα διαφορετικών μορφών εκπαιδευτικής πρακτικής.

Οι Σύψας, Λέκκα και Παγγέ (2013, σ. 14) θέτουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σ' ένα γενικότερο πλαίσιο αναφέροντας ότι πρόκειται για μια εξελισσόμενη διαδικασία μετάδοσης της γνώσης και της πληροφορίας από απόσταση στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης, η οποία αφενός καταργεί τους περιορισμούς της συμβατικής διδασκαλίας και αφετέρου με τη χρήση νέων τεχνολογιών, συμβάλλει στην κάλυψη των αναγκών για εκπαίδευση και κατάρτιση μέσω των καινοτόμων υπηρεσιών που προσφέρει. Η συνεχής ανάπτυξη και βελτίωση των δικτύων υπολογιστών καθώς και η εισαγωγή νέων τεχνολογιών προσφέρουν καινούργιες δυνατότητες αλληλεπιδραστικής επικοινωνίας που διευκολύνουν τη μάθηση από απόσταση.

Κατά τον Holmberg, *«η εξ αποστάσεως εκπαίδευση καλύπτει τις περισσότερες μορφές εκπαίδευσης όλων των επιπέδων, κατά τις οποίες οι σύμβουλοι – καθηγητές (tutors) δεν είναι παρόντες με συνεχή και άμεση επιτήρηση των σπουδαστών σε αίθουσες διδασκαλίας ή στους ίδιους χώρους, ωστόσο οι σπουδαστές ωφελούνται από το σχεδιασμό, την καθοδήγηση και τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού φορέα»* (Λιοναράκης, 2006, σ. 4). Ο Holmberg προσεγγίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη θεωρία της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας, σύμφωνα με την οποία το συναίσθημα, η συνεργασία και η κοινωνική αλληλεπίδραση έχουν σημαντική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μουζάκης, 2006, σ. 10).

Η Hillary Perraton (1988, σ. 34) ορίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως *«μια εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας καθοδηγείται από κάποιον που βρίσκεται σε χώρο και χρόνο σε απόσταση από το σπουδαστή»*. (Λιοναράκης, 2006, σ. 4). Ο Μουζάκης (2006, σ. 4) αναφέρει ότι, κατά τον Rudolf Manfred Dellling (1986), *«η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια καλά σχεδιασμένη και οργανωμένη δραστηριότητα που αφορά στην επιλογή, στην προετοιμασία και στην παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού καθώς και στην καθοδήγηση και στην υποστήριξη του εκπαιδευόμενου μέσα από την αξιοποίηση τεχνολογικών μέσων»*. Το Τμήμα Εκπαίδευσης του Office of

Educational Research and Improvement των Η.Π.Α. (Bruder, 1989) ορίζει ότι «η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η εφαρμογή των τηλεπικοινωνιών και ηλεκτρονικών μέσων, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στους σπουδαστές να λαμβάνουν καθοδήγηση (instruction), η οποία πηγάζει από έναν απομακρυσμένο φορέα» (Λιοναράκης, 2006, σ. 4).

Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2006, σ. 4), διακρίνονται τέσσερα σημεία στον ορισμό του Rumble (1989):

- Σε οποιαδήποτε διαδικασία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα πρέπει να υπάρχει: ένας δάσκαλος (teacher) και ένας ή περισσότεροι σπουδαστές, επίσης ένα σχέδιο – υλικό μαθήματος, το οποίο ο δάσκαλος είναι ικανός να διδάξει και ο σπουδαστής προσπαθεί να μάθει
- Η εξ αποστάσεως είναι μια μέθοδος εκπαίδευσης κατά την οποία ο σπουδαστής είναι φυσικά ξεκομμένος από το δάσκαλο. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει από μόνη της ή σε συνδυασμό με άλλες μορφές εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης πρόσωπο με πρόσωπο
- Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι σπουδαστές είναι φυσικά ξεκομμένοι από τον εκπαιδευτικό φορέα, ο οποίος χορηγεί τη διδασκαλία – καθοδήγηση (instruction)
- Η επικοινωνία (contact) διδασκαλίας/ μάθησης απαιτεί ο σπουδαστής να διδαχτεί, να αξιολογηθεί, να του δοθούν οδηγίες και εκεί που είναι απαραίτητο, να προετοιμαστεί για τις εξετάσεις. Αυτά πρέπει να επιτευχθούν με επικοινωνία και από τα δύο μέρη. Η μάθηση μπορεί να αποκτηθεί ατομικά ή σε ομάδες. Και στις δύο περιπτώσεις επιτυγχάνεται με φυσική απουσία του δασκάλου.

Το 1971 η Γαλλική Κυβέρνηση ορίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως «την εκπαίδευση, η οποία ή δεν απαιτεί φυσική παρουσία του δασκάλου που έχει αναλάβει να την υλοποιήσει σε ένα φυσικό περιβάλλον εκπαίδευσης, ή την εκπαίδευση στην οποία ο δάσκαλος βρίσκεται περιστασιακά ή για συγκεκριμένους σκοπούς» (Λιοναράκης, 2006, σ. 4).

Για τον Otto Peters η εξ αποστάσεως εκπαίδευση/διδασκαλία (Fernunterricht) αποτελεί «μια μέθοδο που μεταδίδει τη γνώση, τις δεξιότητες και στάσεις/ συμπεριφορές και η οποία καθίσταται ορθολογική με το να εφαρμοστεί στον καταμερισμό της εργασίας και στις οργανωτικές αρχές, καθώς επίσης με την εκτεταμένη χρήση των τεχνικών μέσων, ιδιαίτερα για την παραγωγή υψηλού επιπέδου διδακτικού υλικού, το οποίο θα είναι σε θέση να καθοδηγήσει μεγάλους αριθμούς σπουδαστών ταυτόχρονα όπου και αν ζουν. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια βιομηχανοποιημένη μορφή διδασκαλίας και μάθησης» (Λιοναράκης, 2006, σ. 4). Ο

Peters προσεγγίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη θεωρία της βιομηχανοποιημένης μάθησης, όπου η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από προσεκτική προετοιμασία, άρτιο σχεδιασμό, συστηματική οργάνωση, σαφή προσδιορισμό των διδακτικών στόχων και ανάλυση των παιδαγωγικών προϋποθέσεων της μαθησιακής διαδικασίας (Μουζάκης, 2006, σ. 10).

Ο Michael Moore ορίζει την «*εξ αποστάσεως διδασκαλία*» ως «*την οικογένεια, το σύνολο δηλαδή των μεθόδων καθοδήγησης (instruction), κατά την οποία οι πρακτικές της διδασκαλίας εκτελούνται ξεχωριστά από τις πρακτικές της μάθησης, συμπεριλαμβανομένων αυτών που σε μια συνεχόμενη κατάσταση θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν με την παρουσία των σπουδαστών, έτσι ώστε η επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενων να διευκολυνθεί με το έντυπο υλικό, ηλεκτρονικό, μηχανικό ή άλλο*» (Λιοναράκης, 2006, σ. 5). Ο Michael Moore υιοθετεί τη θεωρία της αυτόνομης μάθησης, κατά την οποία η μαθησιακή διαδικασία στηρίζεται στην κατ' ιδίαν μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού στον χώρο και στον χρόνο που επιλέγει ο/η εκπαιδευόμενος/η, καθώς επίσης υποστηρίζεται μέσω των κατάλληλων δομημένων εκπαιδευτικών υλικών και της επικοινωνίας με τον/την εκπαιδευτή/τρια (Μουζάκης, 2006, σ. 10).

Ο Desmond Keegan (1988) βασίστηκε στους ορισμούς της Γαλλικής Κυβέρνησης, του Borje Holmberg, του Otto Peters και του Michael Moore, θεωρώντας τους ως τους τέσσερις κεντρικούς άξονες, οι οποίοι μπορούν να στοιχειοθετήσουν τα σημεία για τη διαμόρφωση ενός ενιαίου ορισμού της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Έτσι, με τη σειρά του όρισε πέντε βασικά στοιχεία συνθέτοντας έναν γενικό ορισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:

- *Ο σχεδόν απόλυτος διαχωρισμός μεταξύ διδάσκοντος/ουσας και διδασκόμενου/ης σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (αυτό τη διαφοροποιεί από τη συμβατική εκπαίδευση)*
- *Ο επηρεασμός ενός εκπαιδευτικού φορέα στον σχεδιασμό και στην προετοιμασία του διδακτικού/μαθησιακού υλικού, καθώς και οι παροχές υπηρεσιών υποστήριξης των σπουδαστών/στριών (αυτό το διαφοροποιεί από την ιδιωτική εκπαίδευση και τα προγράμματα «άνευ διδασκάλου»)*
- *Η χρήση του έντυπου υλικού, ηχητικού, οπτικού, βίντεο ή υπολογιστή στο να συνενώσει τον/τη διδάσκοντα/ουσα με τον/τη διδασκόμενο/η και να μεταφέρει το υλικό του μαθήματος*

- *Η παροχή αμφίδρομης επικοινωνίας έτσι ώστε ο/η σπουδαστής/στρια να μπορέσει να ωφεληθεί ένα από τον διάλογο (αυτό τη διαφοροποιεί από διαφορετικές χρήσεις της τεχνολογίας στην εκπαίδευση)*
- *Ο σχεδόν απόλυτος διαχωρισμός της ομάδας των σπουδαστών/στριών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, έτσι ώστε ο/η κάθε σπουδαστής/στρια να διδάσκεται ως μονάδα και όχι σε ομάδες, με την πιθανότητα ορισμένων συναντήσεων για λόγους διδακτικής και κοινωνικοποίησης (Keegan στο Holmberg, 1995, σ. 5) (Λιοναράκης, 2006, σσ. 4-5).*

Όπως αναφέρουν οι Μουζάκης (2006, σσ. 5-6) και Λιοναράκης (2006, σ. 5), οι Garrison και Shale θεωρούν ότι η προσέγγιση του ορισμού του Keegan αποτελεί μια περιγραφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην παραδοσιακή της διάσταση, είναι πολύ στενή και δεν εναρμονίζεται με την εξέλιξη της τεχνολογίας, οπότε και καταλήγουν σε τρία ουσιαστικά κριτήρια για τον χαρακτηρισμό της διαδικασίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:

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

Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2006, σσ. 2-3· 2009, σ. 3), η επικρατούσα άποψη ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ορίζεται με βάση τη φυσική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτή/τριας και εκπαιδευομένων, θεωρείται απλοϊκή και παρερμηνεία των περασμένων εποχών. Από το 1998 προτάθηκε στη διεθνή επιστημονική κοινότητα ο όρος της «Πολυμορφικής Εκπαίδευσης» θέλοντας να ενισχύσει την εκπαιδευτική και παιδαγωγική διάσταση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον σχετικό ορισμό, «η πολυμορφική εκπαίδευση προτείνεται ως όρος, ο οποίος οριοθετεί τη διάσταση της απόστασης μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο προσεγγίσεων α) ποιότητας και β) χρήσης μέσων και εργαλείων. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τη φύση της θα πρέπει να περιέχει εκπαιδευτικό υλικό προσανατολισμένο στη μάθηση και τη διδασκαλία. Τα μέσα που χρησιμοποιεί (έντυπο υλικό, οπτικοακουστικά, νέες τεχνολογίες κ.α.) δε βασίζονται πάντα σε μια ποιοτική προσέγγιση. Από τη στιγμή όμως που τα δεδομένα αυτά καλύπτονται και η εκπαίδευση από απόσταση καλύπτει όχι μόνο τα μέσα, αλλά και τις αρχές μάθησης και διδασκαλίας, τότε διαφοροποιείται και δύναται να καλείται

πολυμορφική εκπαίδευση. Έτσι, ο όρος «πολυμορφική εκπαίδευση» λαμβάνει μια ιδιαίτερη αξία και υποδηλώνει την ποιοτική εκπαίδευση που λειτουργεί με αρχές μάθησης και διδασκαλίας σε ένα εξ αποστάσεως περιβάλλον (Lionarakis, 1998).

Ως σημαντικά κριτήρια για τη διαμόρφωση ενός μοντέλου εφαρμογής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τα οποία χαρακτηρίζονται από πολυμορφικότητα, ευελιξία, μετρησιμότητα, διευκόλυνση και μαθητικοκεντρισμό, είναι:

- Ο/Η μαθητής/τρια
- Ο/Η δάσκαλος/α
- Η μάθηση
- Η διδασκαλία
- Η επικοινωνία
- Το μαθησιακό/διδασκτικό υλικό (σχεδιασμός, ανάπτυξη, παραγωγή και διανομή)
- Ο τόπος
- Ο χρόνος
- Ο εκπαιδευτικός φορέας
- Η αξιολόγηση

Βάσει των παραπάνω κριτηρίων και προσεγγίζοντας παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αυτή μπορεί να οριστεί σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2005) ως «*η εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί το μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης*» (Λιοναράκης, 2006, σ. 6).

Για την επιτυχία της εφαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συντελούν μια σειρά βασικών στοιχείων όπως, το εκπαιδευτικό υλικό, ο σχεδιασμός και η δημιουργία του οποίου αποτελεί τον κύριο μοχλό της διδακτικής διαδικασίας (Λιοναράκης, 2001). Κατέχει τον σημαντικότερο ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, καθώς ο/η εκπαιδευόμενος/η μαθαίνει μέσα από αυτό, συνεισφέρει στην αλληλεπίδραση και αυτονομία της μάθησης, ενώ ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας είναι υποστηρικτικός, καθοδηγητικός και συμβουλευτικός προς τον/την εκπαιδευόμενο/η. Ωστόσο, η επικοινωνία των εκπαιδευτών/τριών με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες για την παροχή βοήθειας, καθοδήγησης, υποστήριξης και ενθάρρυνσης αποτελούν απαραίτητα στοιχεία για

την υλοποίηση αποτελεσματικών προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η διασφάλιση τακτικής και αμοιβαίας επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτών/τριών και των εκπαιδευομένων έχει ιδιαίτερη σημασία, αφού η ποιότητά της αντισταθμίζει την έλλειψη αμεσότητας και διαπροσωπικής επαφής. Η αλληλεπίδραση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση θεωρείται επίσης μια από τις σημαντικότερες διαδικασίες στην εκπαιδευτική, ιδιαίτερα όταν βασίζεται στις αρχές της ενεργητικής μάθησης, της αυθεντικής μάθησης, της οικοδόμησης της γνώσης, της στοχαστικής μάθησης, της αυθεντικής και υποβοηθητικής μάθησης (Μακράκης, 2001), οι εκπαιδευόμενοι/ες θεωρούνται αυτόνομα και υπεύθυνα άτομα, τα οποία συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Τέλος, η αξιολόγηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν λειτουργεί αποκλειστικά ως εξεταστική διαδικασία, αλλά αποτελεί σημαντικό παράγοντα της διδακτικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση μπορεί να διαθέτει τη μορφή αυτοαξιολόγησης ή συνεχούς αξιολόγησης (Ματραλής, 1998), (Μουζάκης, 2006; Λιοναράκης, 2009).

Έχει ήδη αναφερθεί ότι η υιοθέτηση ενός γενικού και κοινώς αποδεκτού ορισμού για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι δύσκολη, λόγω διαφορετικών ερευνητικών προσεγγίσεων. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Keegan (2000) και Λιοναράκη (1999), μπορούν να συγκεντρωθούν τα γενικά βασικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα εξής σημεία:

- Η απόσταση που χωρίζει τον/την εκπαιδευόμενο/η από τον/την εκπαιδευτή/τρια είναι το στοιχείο που διαφοροποιεί την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τη διά ζώσης διδασκαλία, παρ' όλα αυτά ο/η εκπαιδευόμενος/η καθοδηγείται από τον/την εκπαιδευτή/τρια
- Η χρήση και μέγιστη αξιοποίηση ειδικά σχεδιασμένου, συνθετικού, λειτουργικού, ολοκληρωμένου, πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού, διαφοροποιώντας την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από την κατ' ιδίαν μελέτη
- Η χρήση τεχνολογικών μέσων και εργαλείων για τη μεταφορά του εκπαιδευτικού περιεχομένου. Μέσω των τεχνολογικών εργαλείων και μέσων γίνεται εφικτή η συνάντηση εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών/τριών και παράλληλα συστηματοποιείται η υποστήριξη των εκπαιδευομένων
- Η εξασφάλιση αμφίδρομης επικοινωνίας με στόχο ο/η εκπαιδευόμενος/η να επωφελείται και/ή ακόμα και από τον άμεσο και ζωντανό διάλογο
- Η δυνατότητα συναντήσεων σε περιστασιακή βάση τόσο για διδακτικούς όσο και για κοινωνικούς λόγους

- Η ικανότητα του εκπαιδευτικού φορέα/ιδρύματος να αναπροσαρμόζει το εκπαιδευτικό υλικό, μηχανισμούς και πρακτικές
- Η προσαρμογή ή/και η επιλογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με τις υπάρχουσες ανάγκες
- Ο μεγάλος αριθμός εκπαιδευομένων, πραγματικότητα που διαφοροποιεί ριζικά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από άλλες μορφές εκπαίδευσης (Λιοναράκης, 2009, σ. 4).

3.3. Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Αν και η χρήση του όρου ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση οδηγεί στην αντίληψη ότι πρόκειται για ταυτόσημες έννοιες, η βιβλιογραφία τις διαχωρίζει και, όπως αναφέρει ο Λιοναράκης (2001, σσ. 34-35), πρόκειται για δύο διασπαστικά σημεία με διαφορετικές εννοιολογικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις. Η ανοικτή εκπαίδευση, ως εκπαιδευτική αλλά και πολιτική αντίληψη, στάση και στρατηγική, χρησιμοποιήθηκε και χρησιμοποιείται για να δηλώσει τις τάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής διεύρυνσης, πρόσβασης και ανοίγματος ιδρυμάτων παιδείας, εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπουργείων παιδείας. Για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρεται ότι, ως επισφράγιση μιας πολύχρονης πορείας εκπαιδευτικής πρακτικής, καθιέρωσε και θεσμοθέτησε τη δυνατότητα φυσικής απουσίας του/της διδάσκοντος/ουσας από το σχολείο και οποιονδήποτε εκπαιδευτικό οργανισμό και τη σταδιακή παραγωγή ειδικά σχεδιασμένων διδακτικών εγχειριδίων.

Ο Μουζάκης (2006, σ. 8) παρουσιάζει τις απόψεις των Verduin και Clark (1991), οι οποίοι αναφέρουν ότι ως εκπαιδευτική και παιδαγωγική οντότητα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στηρίζεται στη φιλοσοφία και τις θεωρητικές αρχές της «ανοικτής μάθησης», που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις διαδικασίες που διασφαλίζουν τη δυνατότητα πρόσβασης κάθε πολίτη στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τη φυσική απόσταση που τον χωρίζει από το εκπαιδευτικό ίδρυμα, τις κοινωνικές και οικονομικές καταστάσεις, καθώς και από την προηγούμενη εκπαιδευτική του/της εμπειρία.

Σύμφωνα με τον Σοφό (2014, σ. 16), η διαφορά ανάμεσα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στην ανοικτή εκπαίδευση έγκειται στο γεγονός ότι η δεύτερη μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε από απόσταση, είτε σε μια γεμάτη αίθουσα διδασκαλίας, χωρίς να έχει σημασία αν ο/η εκπαιδευόμενος/η αποτελεί μέλος μιας ομάδας ή είναι μόνος/η. Ο διαχωρισμός των δύο εννοιών οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί υποπερίπτωση της ανοικτής εκπαίδευσης.

Το ζήτημα της ανοικτής εκπαίδευσης θίγει και ο Καραλής (2014, σ. 10) αναφέροντας ότι δεν αυτή ταυτίζεται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά ούτε αποτελεί προϋπόθεσή της, καθώς η ανοικτότητα (openness) ενός συστήματος μπορεί να οριστεί σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα, όπως η ανοικτή πρόσβαση, εκπαιδευτικά προγράμματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, δυνατότητα στοχοθέτησης από την πλευρά των εκπαιδευομένων, προσαρμογή στους μαθησιακούς τους τρόπους (learning styles), ανεξαρτησία από το χώρο και το χρόνο (Rowntree, 1998), τα οποία δεν συναντώνται σε όλα τα συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η Betty Collis (1996) αναφέρει ότι *«όταν μιλάμε για ανοικτή μάθηση αναφερόμαστε στην εκπαίδευση που είναι ελεύθερα επιλεγμένη και στηρίζεται σε εσωτερικά κίνητρα, είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και στις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης»* (Μουζάκης, 2006, σ. 8). Κατά την Κατρή (2010, σ. 3), οι Λιοναράκης και Λυκουργιώτης (1999) αναφέρουν ότι *«η ανοικτή εκπαίδευση ή και η ανοικτή παιδεία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα ιδεώδες ή ως μια φιλοσοφία σύμφωνα με την οποία η μόρφωση είναι δικαίωμα όλων των ανθρώπων και θα πρέπει να την απολαμβάνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους»*.

Ο Λιοναράκης (2009, σ. 5) αναφέρει ως χαρακτηριστικά της ανοικτής παιδείας ή μάθησης την πρόσβαση κοινωνικά και οικονομικά αποκλεισμένων ομάδων, την πολλαπλή ευκαιρία, τη διά βίου και συνεχιζόμενη μάθηση, την ευελιξία, το μαθητικοκεντρικό σύστημα, τη μεταφορά διδακτικών ή μαθησιακών μονάδων, την αναγνώριση τυπικών και άτυπων προηγούμενων εμπειριών μάθησης και δεξιοτήτων.

Τέλος, ο Σοφός (2014, σσ. 15-16) σε κείμενά του αναφέρει όλα εκείνα τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την ανοικτή εκπαίδευση, με βασικά χαρακτηριστικά το δικαίωμα επιλογής, την ελευθερία κινήσεων και τον έλεγχο του τρόπου μάθησης. Ο/Η εκπαιδευόμενος/η έχει τη δυνατότητα να ελέγχει περισσότερο το ρυθμό μελέτης σε σύγκριση με τη διά ζώσης εκπαίδευση, έχει τη δυνατότητα επιλογής του τόπου όπου θα μελετήσει και θα εργαστεί, αντίστοιχα μπορεί να επιλέξει τον χρόνο μελέτης και τις διαδικασίες μάθησης. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας στην ανοικτή εκπαίδευση είναι περισσότερο συμβουλευτικός και όχι τόσο εκτεταμένος όσο στην παραδοσιακή εκπαίδευση.

3.4. Ηλεκτρονική εκπαίδευση και μάθηση – e-learning

Οι Τόκη, Σύψας, Α. Παγγέ και Τ. Παγγέ (2013, σ. 28) τονίζουν τη σημασία των νέων τεχνολογιών παρατηρώντας ότι αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου, καθώς επηρεάζουν τις επικοινωνίες, τις ανθρωπιστικές και θετικές επιστήμες καθώς και το εργασιακό και κοινωνικό πλαίσιο. Η χρήση των νέων τεχνολογιών, του διαδικτύου και των κοινωνικών δικτύων έχει διαφοροποιήσει τον τρόπο εργασίας, επικοινωνίας και μάθησης. Η τεχνολογική εξέλιξη σε συνδυασμό με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες, οδηγούν σε μια νέα εποχή εκπαίδευσης και μάθησης. Οι νέες τεχνολογίες εδραιώνονται σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και ενισχύουν τη διά βίου μάθηση και τη μάθηση από απόσταση παρέχοντας πολλά διαφορετικά μέσα για την υποστήριξη της μάθησης, με ιδιαίτερη ευελιξία, φορητότητα και χρονική ανεξαρτησία.

Ο Μουζάκης (2006, σσ. 22-23) επισημαίνει ότι στο πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται ολοένα και περισσότερες εφαρμογές των νέων τεχνολογιών, η χρήση των οποίων αποδίδεται με τον όρο «τηλεκπαίδευση». Αναφέρει μάλιστα ότι η τηλεκπαίδευση χαρακτηρίζεται από τον διαχωρισμό των περιοχών ή του χρόνου διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων με τους εκπαιδευτές/τριες και του εκπαιδευτικού υλικού, από την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη χρήση ενός ή περισσότερων τεχνολογικών μέσων.

Αντίστοιχα, ο Κόκκινος (2005, σ. 14) αναφέρει ότι ο συνδυασμός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) οδηγούν στην τηλεκπαίδευση, με την οποία εννοείται η διάχυση εκπαιδευτικού περιεχομένου με τη βοήθεια ηλεκτρονικών μέσων, τόσο σε ασύγχρονη όσο και σε σύγχρονη μορφή επικοινωνίας.

Η Ρήγκου (2007, σ. 11) επίσης αναφέρει σχετικά με την τηλεκπαίδευση ή ηλεκτρονική εκμάθηση ότι πρόκειται για τη διαδικασία όπου ο/η εκπαιδευτής/τρια επικοινωνεί με τον/την εκπαιδευόμενο/η με κάποιο μέσο αμφίδρομης επικοινωνίας σύγχρονης ή ασύγχρονης μεθόδου. Επισημαίνει ότι η τηλεκπαίδευση αποτελεί μια από τις πιο σύγχρονες τηλεματικές εφαρμογές και έχει ως στόχο της την προώθηση της εκπαίδευσης από απόσταση σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, φορείς, επιχειρήσεις, άτομα με ειδικές ανάγκες, δυσπρόσιτες γεωγραφικές περιοχές.

Κατά τους Παπαδάκη και Φραγκούλη (2005), παράλληλα με τον όρο ηλεκτρονική εκπαίδευση χρησιμοποιείται και ο όρος ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) ή ηλεκτρονική εκμάθηση, υπογραμμίζοντας τη δυνατότητα απόκτησης γνώσεων μέσω ηλεκτρονικών μέσων.

Ως ηλεκτρονική μάθηση λογίζεται η χρήση της ηλεκτρονικής τεχνολογίας για τη διανομή, την υποστήριξη και την ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης (Κόκκινος, 2005, σσ. 14-15).

Σύμφωνα με τον Σοφό (2014, σ. 5) με τον όρο e-learning δηλώνονται όλες οι μορφές μάθησης στις οποίες χρησιμοποιούνται ηλεκτρονικά μέσα για την παρουσίαση και τη διανομή του διδακτικού περιεχομένου, τη στήριξη της επικοινωνίας και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μερών που διαδραματίζουν κάποιο ρόλο (Kerres, 2001). Τα εμπλεκόμενα μέρη μεταξύ των οποίων διενεργείται η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση και η διάδραση είναι:

- Μαθητής/τρια και εκπαιδευτικός/τρια
- Μεταξύ των εκπαιδευομένων
- Μεταξύ των εκπαιδευομένων και του περιεχομένου
- Μεταξύ των εκπαιδευομένων και διεπαφής χρήστη, ειδικά σε περιβάλλοντα τρισδιάστατων αντικειμένων.

Η Α. Παγγέ (2012, σσ. 36-37) παρουσιάζει μια σειρά από τους δημοφιλέστερους ορισμούς για την ηλεκτρονική μάθηση:

- *«Η ηλεκτρονική μάθηση είναι η επίκαιρη εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία είναι συνυφασμένη με υψηλής ταχύτητας αλυσίδες αξιών. Είναι η παροχή εξατομικευμένου, κατανοητού, δυναμικού μαθησιακού περιεχομένου σε πραγματικό χρόνο, που υποβοηθά τη δημιουργία μαθησιακών κοινοτήτων και τη διασύνδεση των εκπαιδευομένων και των επαγγελματιών με τους ειδικούς» (Drucken, 2000)*
- *«Η ηλεκτρονική μάθηση είναι η χρήση Τεχνολογίας της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) για τη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών» (Horton, 2006, σ. 1)*
- *«Ως ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να οριστεί η οποιαδήποτε χρήση των τεχνολογιών της πληροφορικής και των επικοινωνιών, αξιοποιώντας ιδιαίτερα το διαδίκτυο και τις υπηρεσίες του, για τη δημιουργία εμπειριών μάθησης, με απώτερο σκοπό την απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και την αλλαγή στάσεων ή αντιλήψεων σε μία ομάδα στόχο» (Καμπουράκης & Λουκής, 2006)*
- *«Η ηλεκτρονική μάθηση είναι ένα εικονικό μαθησιακό περιβάλλον όπου η διάδραση του εκπαιδευομένου με το μαθησιακό υλικό, τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους και τον εκπαιδευτή επιτυγχάνονται με τη χρήση ΤΠΕ. Διαφέρει από το παραδοσιακό περιβάλλον της τάξης, καθώς οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ως υποστηρικτικό μέσο της*

εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με τη χρήση του διαδικτύου η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί σε οποιοδήποτε χώρο και με τη χρήση διάφορων πόρων» (Wan et al., 2008, σ. 513).

Ο ορισμός που αποδίδεται από τον CEDEFOP (2008) για την ηλεκτρονική μάθηση αναφέρεται στο πεδίο της μάθησης και διδασκαλίας, στο οποίο ο/η μαθητευόμενος/η και ο/η εκπαιδευτής/τρια βρίσκονται γεωγραφικά και χρονικά μακριά. Ο παραπάνω όρος αναφέρεται στη μάθηση, η οποία στηρίζεται από τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Περιλαμβάνει ένα διευρυμένο πεδίο εφαρμογών και διαδικασιών και επιτυγχάνει την προσφορά περιεχομένου με χρήση ποικίλων ψηφιακών ή αλληλεπιδραστικών μέσων, διαφόρων ειδών ή συνδυαστική χρήση εκπαιδευτικών μεθόδων. Συμπεριλαμβάνει πολλαπλές μορφές και υβριδικές μεθόδους, όπως η χρήση λογισμικού, διαδικτύου, CD ROM, online μάθηση και οποιαδήποτε άλλα ηλεκτρονικά και διαδραστικά μέσα (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013, σ. 75).

Η Παπαδοπούλου (2015, σσ. 11-12) προσπαθώντας να επιτύχει έναν διαχωρισμό των εννοιών, αναφέρει ότι κατά τους Urdan και Weggen (2000) η ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) αποτελεί ένα υποσύνολο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η δικτυακή μάθηση (online learning) ένα υποσύνολο της ηλεκτρονικής μάθησης και η υποστηριζόμενη από Η/Υ μάθηση (computer-based learning) ως υποσύνολο της διαδικτυακής μάθησης. Ως διαδικτυακή μάθηση λογίζεται η εκπαίδευση που σαν πλατφόρμα χρησιμοποιεί τα δίκτυα (Internet, Intranet, Extranet κλπ). Αποτελεί μέρος του e-learning και τα επίπεδα συνθετότητάς της ποικίλλουν. Η υποστηριζόμενη από Η/Υ αφορά την εκπαίδευση που βασίζεται στην τεχνολογία των Η/Υ και αναπτύχθηκε πριν την εμφάνιση του διαδικτύου. Έχει απλοϊκή μορφή (σε σύγκριση με τα σημερινά συστήματα), περιεχόμενο και επικοινωνία. Πρόκειται κυρίως για αυτορυθμιζόμενη (self-paced) εκπαίδευση.

Τέλος, ο Δαούσης (2012, σσ. 20-23) συγκεντρώνει και παρουσιάζει τα οφέλη και τα μειονεκτήματα της ηλεκτρονικής μάθησης. Συγκεκριμένα τα οφέλη της ηλεκτρονικής μάθησης σε σχέση με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες μπορεί να είναι:

- Εκπαιδευόμενοι/ες και εκπαιδευτές/τριες δεν χρειάζεται να βρίσκονται στον ίδιο χώρο για να πραγματοποιηθεί το μάθημα
- Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο παραμένει επίκαιρο και οι εκπαιδευόμενοι/ες έχουν πρόσβαση στα πιο πρόσφατα δεδομένα
- Οι εκπαιδευόμενοι/ες ελέγχουν καλύτερα την εκπαιδευτική διαδικασία και αντιλαμβάνονται καλύτερα το εκπαιδευτικό υλικό

- Οι εκπαιδευόμενοι/ες αυτοαξιολογούνται, αξιολογούν την ομάδα τους και τις άλλες ομάδες, το σύνολο του μαθήματος, ακόμη και τον/την εκπαιδευτή/τρια
- Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ελκυστικότερη και ενθαρρύνει περισσότερο την κριτική σκέψη
- Οι εκπαιδευόμενοι/ες που συμμετέχουν σε διαδικτυακές τάξεις βρίσκονται σε ένα περιβάλλον στο οποίο δεν παίρνουν ρίσκα, έχουν τη δυνατότητα να δοκιμάσουν νέα πράγματα και να κάνουν λάθη, χωρίς να εκθέσουν τον εαυτό τους στους/στις άλλους/ες εκπαιδευόμενους/ες
- Τα λάθη αποκαλύπτονται σε κάθε εκπαιδευόμενο/η ατομικά. Οι εκπαιδευόμενοι/ες μαθαίνοντας από τα λάθη τους μπορούν να ξαναδοκιμάσουν
- Οι εκπαιδευόμενοι/ες έχουν τη δυνατότητα να ακολουθούν τον δικό τους ρυθμό μάθησης
- Η εξέλιξη του εκπαιδευτικού υλικού και ο κύκλος μαθημάτων προσαρμόζονται ανάλογα με τις αδυναμίες, δυνατότητες, ενδιαφέροντα και προσδοκίες των εκπαιδευομένων (Learnframe, 2000).

Τα οφέλη της ηλεκτρονικής μάθησης σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτές/τριες μπορεί να είναι:

- Οι εκπαιδευτές/τριες δεν είναι υποχρεωμένοι/ες να επαναλαμβάνουν τα ίδια πράγματα κατά τη διδασκαλία τους
- Οι εκπαιδευτές/τριες δεν χρειάζεται να εξηγούν τα ίδια πράγματα συνεχώς
- Η ευέλικτη εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει στην κάλυψη μεγαλύτερου μέρους του αναλυτικού προγράμματος
- Οι εκπαιδευτές/τριες μπορούν να εστιάσουν στις δεξιότητες και στις εμπειρίες τους σε περιοχές όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες χρειάζονται βοήθεια
- Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας μετατρέπεται σε διαχειριστή/τρια της εκπαίδευσης
- Οι εκπαιδευτές/τριες μπορούν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο σε διαδικασίες αξιολόγησης (Race, 2001).

Τα προβλήματα και μειονεκτήματα της ηλεκτρονικής μάθησης μπορεί να είναι:

- Οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να αισθανθούν απομονωμένοι λόγω της περιορισμένης επαφής με τους/τις εκπαιδευτές/τριες και τους/τις άλλους/ες εκπαιδευόμενους/ες
- Οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορεί να αποπροσανατολιστούν στον χώρο των μαθημάτων, είτε να χάσουν το κίνητρό τους, είτε να δυσκολευτούν στη διαχείριση του χρόνου χωρίς κατάλληλη υποστήριξη
- Δεν υπάρχει πάντα πρόσβαση στο κατάλληλο υλικό και λογισμικό
- Το εύρος ζώνης και η έλλειψη συνδέσεων υψηλών ταχυτήτων δημιουργούν προβλήματα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- Η ηλεκτρονική μάθηση εξαρτάται πλήρως από τη διάθεση και τα κίνητρα τόσο των εκπαιδευόμενων όσο και των εκπαιδευτών/τριών
- Η χαμηλή ποιότητα περιεχομένου και η δυνατότητα πρόσβασης που έχουν οι εκπαιδευόμενοι/ες σε αυτό
- Οι συνήθειες, τα ήθη, τα έθιμα και η κουλτούρα των εκπαιδευομένων
- Το κόστος που απαιτείται για σχεδίαση και ανάπτυξη
- Η έλλειψη αναφορών που αποδεικνύουν τη χρησιμότητα της ηλεκτρονικής μάθησης (Massie, 2000).

3.5. Σύγχρονη και ασύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση

Σύμφωνα με την Α. Παγγέ (2012, σ. 39), υπάρχουν ποικίλες κατηγοριοποιήσεις της ηλεκτρονικής μάθησης που επικεντρώνονται σε διαφορετικά χαρακτηριστικά του τρόπου εφαρμογής των διαδικτυακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης διαχωρίζονται ως προς τον τρόπο διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το μέσο παρουσίασης του περιεχομένου, τη διδακτική τους αυτονομία και τον αριθμό των εκπαιδευομένων. Ως προς τον τρόπο διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας τα ηλεκτρονικά προγράμματα διαχωρίζονται σε εκείνα της σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας.

Η σύγχρονη διδασκαλία (synchronous delivery) αναφέρεται στα διαδικτυακά προγράμματα που έχουν άμεση συνάφεια με το χρόνο διεξαγωγής της μαθησιακής δραστηριότητας. Έχει κοινωνικό χαρακτήρα και επιτρέπει την άμεση επίλυση αποριών σε πραγματικό χρόνο, καθώς η επικοινωνία πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο με

ταυτόχρονη συμμετοχή των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών/τριών. Η ασύγχρονη διδασκαλία (asynchronous delivery) αναφέρεται σε μεθόδους διδασκαλίας που δεν είναι συνυφασμένες με τον χρόνο διεξαγωγής τους, δεν προϋποθέτει τη ταυτόχρονη συμμετοχή εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών/τριών. Ως βασικό χαρακτηριστικό της ασύγχρονης διδασκαλίας διακρίνεται η ευελιξία, εφόσον οι εκπαιδευόμενοι/ες έχουν τη δυνατότητα να καθορίσουν οι ίδιοι/ες τον χρόνο και τον ρυθμό που αφιερώνουν στην επεξεργασία και στη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού (Α. Παγγέ, 2012, σσ. 29-40).

Ο Ντιγκμπασάνης (2011, σ. 28, 30) κάνει αναφορά στην ασύγχρονη τηλεκπαίδευση (asynchronous e-learning) τοποθετώντας τη ως τη δημοφιλέστερη μέθοδο διάδοσης μάθησης και ως την πιο κοινή μορφή ηλεκτρονικής μάθησης (Romiszowski & Mason, 2004). Παράλληλα παρουσιάζει ως μειονεκτήματα της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης, την ανάγκη των εκπαιδευομένων άμεσης αλληλεπίδρασης και την έλλειψη της αίσθησης του κλίματος της τάξης. Η σύγχρονη τηλεκπαίδευση (synchronous e-learning) καλύπτει το κενό της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης αναπτύσσοντας τη δυναμική των κοινοτήτων μάθησης ανάμεσα στους/στις εκπαιδευόμενους/ες (Hrastinski, 2008).

Στην ασύγχρονη τηλεκπαίδευση αν υπάρχει εκπαιδευτής/τρια είναι το άτομο που προσδιορίζει το μαθησιακό περιεχόμενο, την έναρξη και λήξη της περιόδου μάθησης και τη διαδικασία αξιολόγησης, στην περίπτωση που δεν υφίσταται εκπαιδευτής/τρια τότε η διαδικασία είναι αυτοκατευθυνόμενη. Επίσης διαχωρίζει την υλοποίηση της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης στην τυπική και στη μη τυπική εκπαίδευση, αναφέροντας ότι στην πρώτη υλοποιείται μέσα σ' ένα αυστηρά καθοδηγητικό πλαίσιο, ενώ στη μη τυπική εκπαίδευση έχει συμπληρωματικό χαρακτήρα με τη μορφή πρόσθετου υλικού, αυτοαξιολόγησης και ασύγχρονης επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών. Από την άλλη πλευρά στη σύγχρονη τηλεκπαίδευση αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών, εφόσον έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν τα ίδια πράγματα ταυτόχρονα, παρά το γεγονός ότι δεν βρίσκονται στον ίδιο χώρο (Ντιγκμπασάνης, 2011, σ. 28, 30).

Η ασύγχρονη τηλεκπαίδευση, κατά τους Moore και Kearsly (2011), αναφέρεται στο περιβάλλον μάθησης, σύμφωνα με το οποίο ο/η εκπαιδευτής/τρια και οι εκπαιδευόμενοι/ες δεν εργάζονται στον ίδιο χώρο ή στην ίδια χρονική στιγμή. Τα συστήματα αυτά δίνουν τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευόμενο/η να έχει πρόσβαση σε διαδικτυακό εκπαιδευτικό υλικό κάθε μορφής καθώς και να επικοινωνεί με τον/την εκπαιδευτή/τρια και με άλλους/ες εκπαιδευόμενους/ες μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, των ομάδων συζήτησης κ.α. Η σύγχρονη τηλεκπαίδευση υποστηρίζει τη μάθηση με οπτικά και ηχητικά μέσα σε πραγματικό

χρόνο, μεταξύ ατόμων που βρίσκονται σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές. Η εκπαιδευτική διαδικασία διεξάγεται σε καθορισμένο χρόνο και οι εκπαιδευόμενοι/ες παρακολουθούν ζωντανά τον/την εκπαιδευτή/τριας τους. Έχουν τη δυνατότητα να θέτουν ερωτήματα και να λαμβάνουν άμεσες απαντήσεις. Οι υπηρεσίες σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης απαιτούν δίκτυα υψηλών ταχυτήτων και σύγχρονο εξοπλισμό από το σύνολο των εμπλεκόμενων (Μουζάκης, 2006, σ. 24· Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013, σ. 75).

Σύμφωνα με την τοποθέτηση του Dix (1998), τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατηγοριοποιούνται ανάλογα με τη μορφή επικοινωνίας και διαχωρίζονται στα ασύγχρονα και σύγχρονα εργαλεία. Τα πρώτα υποστηρίζουν την επικοινωνία και την ανταλλαγή απόψεων σε διαφορετικό χρόνο, όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ο παγκόσμιος ιστός, οι πίνακες ανακοινώσεων και η βιντεοδιάλεξη. Τα σύγχρονα εργαλεία υποστηρίζουν την επικοινωνία και την ταυτόχρονη αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο, τέτοια εργαλεία είναι η συζήτηση μέσω υπολογιστή (chat) και τηλεδιάσκεψη (Μουζάκης, 2006, σ. 22).

Για τη διεξαγωγή της ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης αξιοποιούνται ολοκληρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα ή εναλλακτικά διαδεδομένες ως πλατφόρμες, περιλαμβάνοντας ποικιλία εργαλείων διαχείρισης μαθημάτων, εργαλεία πρόσβασης σε πηγές του εκπαιδευτικού υλικού και εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας (Μουζάκης, 2006, σ. 25). Στην ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση χρησιμοποιούνται κυρίως τρεις πλατφόρμες λογισμικών τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (LMS – Learning Management Systems), τα Συστήματα Διαχείρισης Περιεχομένου (CMS – Content Management Systems) και τα Συστήματα Διαχείρισης Μαθησιακού Περιεχομένου (LCMS – Learning Content Management Systems) (Ντιγκμπασάνης, 2011, σ. 29).

Σχετικά με τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης, Διαχείρισης Περιεχομένου και Διαχείρισης Εκπαιδευτικού Περιεχομένου, ο Τσιγάρος (2015, σσ. 6-7) αναφέρει ότι, αν και στο παρελθόν αντιστοιχούσαν σε συστήματα με διακριτά χαρακτηριστικά και λειτουργίες, όσο εξελίσσονται οι διαφορές τείνουν να είναι δυσδιάκριτες και όχι σημαντικές. Οι όροι εμφανίζονται να ταυτίζονται, ενώ ο όρος Συστήματα Διαχείρισης της Μάθησης είναι ο ευρύτερα χρησιμοποιούμενος και περιλαμβάνει πλέον και τους υπόλοιπους.

3.5.1. Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (LMS – Learning Management Systems)

Τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ), όπως αναφέρει ο Δαούσης (2012, σ. 27) εμφανίστηκαν κατά τη δεκαετία του 1990, συνδυάζοντας τη λειτουργικότητα των επικοινωνιών μέσω υπολογιστή, τις online μεθόδους παράδοσης διδακτικών υλικών και τα εργαλεία διαχείρισης της μαθησιακής διαδικασίας παρέχοντας ένα ολοκληρωμένο Διαδικτυακό Περιβάλλον Μάθησης (Britain & Liber, 1999, σ. 3). Πρόκειται για μια σημαντική κατηγορία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων διαδικτύου, που υποστηρίζουν δράσεις τηλεκαίτευσης με εύχρηστο, οικονομικά αποδοτικό και παιδαγωγικό ορθό τρόπο. Στοχεύουν στην υποστήριξη της τηλεκαίτευσης, τηλεκατάρτισης και του μοντέλου μικτής μάθησης (Τσιάτσος, 2015, σ. 34).

Το ΣΔΜ ορίζεται ως ένα σύστημα λογισμικού βασισμένου σε δικτυακές τεχνολογίες που χρησιμοποιείται για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και τη λειτουργία εκπαιδευτικών διαδικασιών. Συνήθως το ΣΔΜ παρέχει στον/στην εκπαιδευτή/τρια τη δυνατότητα για τη δημιουργία και διανομή εκπαιδευτικού περιεχομένου, για την παρακολούθηση της συμμετοχής του/της σπουδαστή/τριας, για την αξιολόγηση της απόδοσής του/της. Επιπλέον, το ΣΔΜ παρέχει στους/στις σπουδαστές/τριες τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν διαδραστικές δυνατότητες επικοινωνίας (forum συζητήσεων, τηλεδιασκέψεις κ.α.) (TechTarget, 2013· Τσιγάρος, 2015, σ. 6).

Τα ΣΔΜ χρησιμοποιούνται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια) και στην κατάρτιση. Προσφέρουν αρκετά πλεονεκτήματα σε εκπαιδευόμενους/ες, εκπαιδευτές/τριες και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, αίροντας χωρικούς και χρονικούς περιορισμούς στη διαδικασία της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, ο Paulsen (2003, σ. 134) αναφέρει ότι *«ένα ΣΔΜ παρέχει σε ένα ίδρυμα τη δυνατότητα να αναπτύξει και να προσφέρει ηλεκτρονικά μαθησιακά υλικά στους/στις εκπαιδευόμενους/ες και εν συνεχεία να τους/τις αξιολογήσει και να δημιουργήσει βάσεις δεδομένων, όπου θα καταγράφονται τα αποτελέσματα και η πρόδός τους»* (Βουζαξιάκης & Γεωργιάδη, 2013, σ. 115).

Προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης συνηθίζεται τελευταία να προσφέρονται σε συνδυασμό με τις τεχνολογίες της ηλεκτρονικής μάθησης και ειδικότερα μέσω της χρήσης ΣΔΜ. Οι Robertson, Good και Pain (1998) αναφέρουν ότι η αξιοποίηση της ηλεκτρονικής μάθησης βελτιώνει την εκπαιδευτική διαδικασία στα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Ως πλεονεκτήματα των ΣΔΜ θεωρούνται:

- Η ευελιξία όσον αφορά τον χρόνο και τον τόπο διεξαγωγής των μαθημάτων
- Η προσφορά νέων μεθόδων εκμάθησης και διδασκαλίας
- Κίνητρο για την εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Ο συνδυασμός της θεωρίας και της πρακτικής εξάσκησης
- Η αύξηση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων και των δεξιοτήτων τους όσον αφορά τη χρήση των Η/Υ
- Η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και η αύξηση της ανταγωνιστικότητας των εκπαιδευομένων
- Η παροχή εξατομικευμένης μάθησης
- Η πιθανή αλλαγή του ρόλου των εκπαιδευτών/τριών
- Η πιθανή ανάπτυξη υπευθυνότητας των εκπαιδευομένων για τη μαθησιακή τους πορεία (Τσιάτσος, 2015, σ. 34).

Αναφερόμενοι στα βασικά χαρακτηριστικά των σύγχρονων ΣΔΜ, οι Φράγκου, Δαούσης και Λαζαρόπουλου (2013, σ. 135) αναφέρουν επίσης: α) τη δυνατότητα παροχής εξατομικευμένης μάθησης μέσω της υποστήριξης που παρέχουν σε σπουδαστές/τριες της ΑΕΞΑΕ για πρόσβαση σε ψηφιακό υλικό, β) τη διαμόρφωση προσωπικού χώρου, χρόνου και ρυθμού μελέτης, γ) την ενσωμάτωση σε αυτά δυνατοτήτων σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας των εκπαιδευομένων μεταξύ τους και μεταξύ των εκπαιδευτών/τριών και εκπαιδευομένων και δ) τη δυνατότητα καταγραφής δραστηριότητας εκπαιδευτών/τριών και εκπαιδευομένων.

Όπως επισημαίνουν οι Δαούσης (2012, σ. 28) και Τσιγάρος (2015, σ. 7), ο μεγάλος αριθμός των ΣΔΜ και του διαφορετικού τρόπου που διαχειρίζονται το μαθησιακό – εκπαιδευτικό υλικό, δημιούργησε την ανάγκη για καθιέρωση προτύπων για τη μορφή του εκπαιδευτικού υλικού, ώστε τα συστήματα να προσφέρουν μεταφερσιμότητα (portability) των μαθησιακών πόρων, διαλειτουργικότητα (interoperability) μεταξύ τους και εύκολη αναζήτηση. Τα κυριότερα πρότυπα που έχουν αναπτυχτεί είναι:

- Το πρότυπο SCORM (Sharable Content Object Reference Model), το οποίο αναπτύχθηκε από το Υπουργείο Εθνικής Αμύνης των Η.Π.Α., ώστε να συνενώσει τα

υπόλοιπα πρότυπα, είναι το δημοφιλέστερο και τείνει να καθιερωθεί ως de facto standard. Τα πακέτα SCORM μπορούν να φορτωθούν σε οποιοδήποτε με αυτό ΣΔΜ

- Το πρότυπο της AICC (Aviation Industry CBT32 Committee)
- Το πρότυπο της IMS Global Learning Consortium
- Το πρότυπο Learning Object Metadata της IEEE, που ορίζει τα στοιχεία των μεταδεδομένων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την περιγραφή μαθησιακών πόρων.

Οι ρόλοι των χρηστών που αναλαμβάνονται στα ΣΔΜ διαχωρίζονται στους/στις διοικητικούς/ες διαχειριστές/τριες, στους/στις τεχνικούς διαχειριστές/τριες, στους/στις καθηγητές/τριες και στους/στις εκπαιδευόμενους/ες. Οι διοικητικοί/ες διαχειριστές/τριες είναι υπεύθυνοι/ες για τη διαχείριση όλου του συστήματος (εκπαιδευτική ή διαχειριστική) και οι τεχνικοί διαχειριστές/τριες είναι υπεύθυνοι/ες ως προς την τεχνολογική διάσταση του συστήματος. Οι καθηγητές/τριες αντιμετωπίζουν το σύστημα ως προς την ακαδημαϊκή του διάσταση, φροντίζοντας για τη δημιουργία μαθημάτων, την υποστήριξη ποικίλων γνωστικών αντικειμένων και παιδαγωγικών προσεγγίσεων, την προσαρμοστικότητα, την ευελιξία και την ενσωμάτωση υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού. Τέλος, οι εκπαιδευόμενοι/ες αντιμετωπίζουν το σύστημα ως προς τη μαθησιακή διαδικασία (Τσιάτσος, 2015, σσ. 34-35).

Για τη λειτουργία τους τα ΣΔΜ υποστηρίζονται από κάποια υποσυστήματα:

- Διαχείριση μαθημάτων (Course Management): Δημιουργία και διαχείριση διδακτικών ενοτήτων στις οποίες εντάσσεται το εκπαιδευτικό υλικό
- Διαχείριση περιεχομένου (Content Management): Δημιουργία, οργάνωση και διαχείριση εκπαιδευτικού υλικού
- Εργαλεία επικοινωνίας (Communication Tools): Χρήση εργαλείων για τη σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία των σπουδαστών/τριών, όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ο χώρος συζητήσεων, η τηλεδιάσκεψη, ο διαμοιρασμός αρχείων κ.α.
- Διαχείριση τάξης (Class Management): Δημιουργία λογαριασμών των σπουδαστών/τριών, εγγραφή σε μαθήματα, δημιουργία ομάδων, ανάθεση εργασιών
- Εργαλεία μαθητών/τριών (Student Tools): Χρήση εργαλείων για την υποστήριξη της μελέτης, όπως προσωπικές και δημόσιες σημειώσεις επί των αναρτημένων κειμένων, σελιδοδείκτες, μηχανές αναζήτησης επί του αναρτημένου υλικού

- Εργαλεία αξιολόγησης (Assessment Tools): Δημιουργία online διαγωνισμάτων, ασκήσεων αξιολόγησης, στατιστικών συμμετοχής στις δραστηριότητες του μαθήματος
- Διαχείριση σχολής (School Management): Εγγραφές σπουδαστών/τριών, βαθμολογίες, δίδακτρα (Τσιγάρος, 2015, σ. 7).

Αν και υπάρχει πληθώρα πλατφορμών και ΣΔΜ, που παρέχουν παρόμοιες υπηρεσίες και εργαλεία ταυτόχρονα διακρίνονται και από σημαντικές διαφορές, σχετικά με το κόστος εφαρμογής, την υποστήριξη των προτύπων, τη δυνατότητα επέκτασης και/ή προσαρμογής τους και τη βάση των χρηστών και οργανισμών που τα χρησιμοποιούν (Τσιάτσος, 2015, σ. 90). Τα δημοφιλέστερα συστήματα – πλατφόρμες είναι το Open eClass, το Blackboard Learn και το Moodle.

Το Open eClass είναι ένα ολοκληρωμένο ΣΔΜ για την ηλεκτρονική οργάνωση, αποθήκευση και παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού και αναπτύχθηκε από την Ομάδα Τηλεκπαίδευσης του Ελληνικού Ακαδημαϊκού Δικτύου. Η πρώτη έκδοση του Open eClass βασίστηκε στην πλατφόρμα ανοικτού κώδικα, ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης Claroline. Το Open eClass βασίζεται σε ελεύθερο λογισμικό – λογισμικό ανοικτού κώδικα και διαθέτει εγκαταστάσεις σχεδόν σε όλα τα ελληνικά ΑΕΙ και ΤΕΙ, ενώ έχει υιοθετηθεί και από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες της σχολικής κοινότητας προσφέρεται με το όνομα «η-Τάξη» ως η κύρια πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης προς τα σχολεία της χώρας. Χαρακτηρίζεται από ευχρηστία και ευκολία στην επέκταση και αναβάθμιση, ενώ διατίθεται ελεύθερα, χωρίς περιορισμούς αδειών χρήσης. Τέλος δεν απαιτούνται ιδιαίτερες λειτουργίες ως προς το λειτουργικό σύστημα που θα το υποστηρίξει (Τσιάτσος, 2015, σ. 90· Τσιγάρος, 2015, σ. 13).

Το Blackboard Learn είναι ένα από τα πιο σύνθετα και πλήρη ΣΔΜ διαθέτοντας ευρύ φάσμα χαρακτηριστικών και δυνατοτήτων. Είναι ένα ολοκληρωμένο ΣΔΜ που προορίζεται για εκπαιδευτικά ιδρύματα και προσφέρει τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού υλικού, την επικοινωνία εκπαιδευομένων – εκπαιδευτών και την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων. Διαθέτει εργαλεία για την ανάρτηση και οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού, για την αξιολόγηση των σπουδαστών/τριών, για την ανάρτηση πληροφοριών σχετικών με το μάθημα, για την επικοινωνία των σπουδαστών/τριών και παρέχει επίσης εργαλεία για την υποστήριξη της συνεργατικής μάθησης και αλληλεπίδρασης των σπουδαστών/τριών. Πρόκειται για το δημοφιλέστερο εμπορικό σύστημα και κατέχει το συντριπτικά μεγαλύτερο μερίδιο στην αγορά (Τσιγάρος, 2015, σσ. 11-12· Δαούσης, 2012, σ. 37).

3.5.2. Moodle

Το Moodle (Modular Object – Oriented Dynamic Learning Environment) συνιστά το δημοφιλέστερο ΣΔΜ Ελεύθερου Λογισμικού – Λογισμικού Ανοικτού Κώδικα. Πρόκειται για ένα πακέτο λογισμικού για τη διεξαγωγή ηλεκτρονικών, ευέλικτων και ελκυστικών μαθημάτων μέσω διαδικτύου και χρησιμοποιείται κυρίως για να καλύψει τις ανάγκες της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης.

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή, το Moodle «γεννήθηκε» το 1999 από τον Αυστραλό Martin Dougiamas, ο οποίος το δημιούργησε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής του. Η πρώτη Moodle ιστοσελίδα δημιουργήθηκε από τον Peter Taylor στο Curtin University. Η διανομή της πρώτης έκδοσης του Moodle 1.0 πραγματοποιήθηκε τον Αύγουστο του 2002 και η διανομή της έκδοσης Moodle 2.0 ξεκίνησε το Νοέμβριο του 2010. Είναι συμβατό με όλα τα γνωστά λειτουργικά συστήματα και κάθε έξι μήνες προστίθενται νέα χαρακτηριστικά στην πλατφόρμα. Διανέμεται με άδεια χρήσης GNU Public License v3 (GPLv3), σύμφωνα με την οποία μπορεί να εγκατασταθεί, να διανεμηθεί, να τροποποιηθεί και να βελτιωθεί δωρεάν προς το κοινό όφελος. Διατίθεται δωρεάν η τεκμηρίωση (documentation), ηλεκτρονικά μαθήματα, καθώς και διαθέσιμες πηγές, σύμφωνα με τους όρους της παραπάνω άδειας χρήσης (Τσιάτσος, 2015, σσ. 116-117).

Η σχεδίαση της πλατφόρμας του Moodle στηρίχθηκε στη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομητισμού (social constructivism), ωστόσο δεν σημαίνει ότι δεν μπορεί να υποστηριχθεί και ταυτόχρονα να υποστηρίζει και άλλες παιδαγωγικές θεωρίες. Σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομητισμού ο άνθρωπος κατασκευάζει νέα γνώση καθώς αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του. Καθετί που διαβάζει, βλέπει, ακούει, αισθάνεται και αγγίζει κάποιος/α δοκιμάζεται με την προηγούμενη γνώση του/της και αν είναι βιώσιμο και υπάρχει συμβατότητα στο δικό του/της κόσμο, τότε μπορεί να διαμορφώσει νέα γνώση που να την έχει πάντα μαζί του/της (Moodle philosophy, 2012; Βουζαξιάκης & Γεωργιάδη, 2013, σ. 116). Σε συνέχεια της θεωρίας του εποικοδομητισμού, η φιλοσοφία του Moodle εστιάζει στην ατομική μάθηση και την ενεργή στάση του/της μαθητή/τριας απέναντι στο εκπαιδευτικό υλικό, στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της συνεργατικότητας, μέσω της ανάληψης ρόλων και της δημιουργίας περιεχομένου στο πλαίσιο μιας ομάδας, προωθεί τη διαμοίραση πληροφοριών και τη δικτύωση, καθώς οι μαθητές/τριες και ο/η εκπαιδευτικός, μέσα από την πλατφόρμα, ανταλλάσσουν μηνύματα και συνδιαμορφώνουν το περιεχόμενό της (Τσιάτσος, 2015, σ. 117).

Το λογισμικό της πλατφόρμας Moodle οργανώνεται με αρθρωτή δομή καθώς διαθέτει ένα βασικό πυρήνα, ο οποίος υποστηρίζει τις κύριες λειτουργίες και τα κύρια

χαρακτηριστικά. Παράλληλα στο βασικό πυρήνα μπορούν να προσαρμοστούν αρθρώματα (plug in), τα οποία αναπτύσσουν περαιτέρω τις δυνατότητες του συστήματος. Οι βασικοί εκπαιδευτικοί πόροι του μαθήματος κατηγοριοποιούνται σε Πηγές Πληροφοριών (Resources) και Δραστηριότητες (Activities) (Τσιγάρος, 2015, σσ. 9-10). Το Moodle παρέχει στον/στην εκπαιδευτικό χρήσιμα εργαλεία για την υποστήριξη της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης όπως, βαθμολόγιο, ημερολόγιο, ομάδες συζητήσεων (forum), υποβολή εργασιών διαφόρων τύπων, γλωσσάριο και λίστα όρων, συνεργατική δημιουργία ιστοτόπων (wikis), ιστολόγια (blogs), ερωτηματολόγια για τη συλλογή δεδομένων από τους/τις μαθητές/τριες, ηλεκτρονικά τεστ (online quiz), άμεσα μηνύματα (chat), λίστες συμμετεχόντων και διασύνδεση με άλλα συστήματα (Τσιάτσιος, 2015, σ. 117).

Οι βασικοί ρόλοι των χρηστών που υποστηρίζει το Moodle είναι ο/η διαχειριστής/τρια συστήματος, ο/η οποίος/α ελέγχει την εγκατάσταση, την αναβάθμιση, τη συντήρηση, τη λειτουργία, την ασφάλεια του συστήματος, την εγγραφή των χρηστών στο σύστημα και την εκχώρηση δικαιωμάτων πρόσβασης, ο/η διαχειριστής/τρια μαθημάτων, που δημιουργεί μαθήματα και εγγράφει χρήστες σε αυτά, ο/η εκπαιδευτής/τρια, που οργανώνει και αναρτά εκπαιδευτικό υλικό, δημιουργεί δραστηριότητες, ορίζει ομάδες εργασίας και υλοποιεί τεστ αξιολόγησης και ο/η εκπαιδευόμενος/η που έχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό, επικοινωνεί με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους/τις άλλους/ες εκπαιδευόμενους/ες, επιλύει τεστ αξιολόγησης κ.ά. (Τσιγάρος, 2015, σ. 10).

Όπως αναφέρει ο Δαούσης (2012, σ. 47), το Moodle εμφανίζεται να υπερτερεί άλλων ΣΔΜ, κυρίως διότι έχει τη μεγαλύτερη και καλύτερα οργανωμένη βάση χρηστών για υποστήριξη σε διαχειριστές/τριες και χρήστες, έχει το μεγαλύτερο σύνολο χαρακτηριστικών υποστηρίζοντας μεγάλη ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων, χρησιμοποιεί γνώριμες, ώριμες και ισχυρές τεχνολογίες, είναι άμεσα παραμετροποιήσιμο ανάλογα με τις ανάγκες των μαθημάτων και των χρηστών και τέλος προσφέρει οικονομική λύση, η οποία σε αρκετές περιπτώσεις είναι πιο ευέλικτη από τα εμπορικά ΣΔΜ. Το Moodle όντας το δημοφιλέστερο ΣΔΜ ανοικτού κώδικα και έχοντας ανάλογες δυνατότητες με το εμπορικό ΣΔΜ Blackboard, φαίνεται να προτιμάται από τους οργανισμούς καθώς παρέχεται δωρεάν και δεν τους επιβαρύνει οικονομικά όπως το Blackboard.

3.6. Μικτή μάθηση – Blended learning

Σύμφωνα με τις Βορβή και Παπαγάλου (2013, σ. 48), στις σύγχρονες διδακτικές και επιμορφωτικές πρακτικές συγκαταλέγεται η συνδυαστική μάθηση, η οποία συναντάται και ως υβριδική μάθηση (hybrid learning) ή μικτή μάθηση (mixed learning) και αφορά τον συνδυασμό (blending) εργαλείων και τεχνικών παραδοσιακής και εξ αποστάσεως

διδασκαλίας (e-learning). Στην ανάπτυξη της μικτής μάθησης αναφέρονται οι Μπίκος και Τζιφόπουλος (2013, σ. 63), οι οποίοι επίσης σημειώνουν ότι βασίζεται στον συνδυασμό τόσο συμβατικών τεχνικών, όπως είναι η «πρόσωπο με πρόσωπο» διά ζώσης διδασκαλία, η συνεργατική μάθηση σε αίθουσα διδασκαλίας ή η συμβουλευτική σε σεμινάρια όσο και των μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως είναι η αυτόνομα οργανωμένη μάθηση μέσα από τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού (ασύγχρονη μορφή τηλεεκπαίδευσης), η μάθηση με την εξ αποστάσεως καθοδήγηση από έναν/μία επιμορφωτή/τρια, η επικοινωνία και η συνεργασία μέσω του διαδικτύου και ειδικής κάθε φορά πλατφόρμας επιμόρφωσης (σύγχρονη μορφή τηλεεκπαίδευσης).

Οι Σύψας κ. συν. (2013, σ. 14) σημειώνουν ότι η μάθηση από απόσταση, όταν συνδυαστεί με τη διά ζώσης εκπαίδευση (συνδυασμένη μάθηση, blended learning), ελαχιστοποιεί και τελικά απαλείφει τα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Από την άλλη, οι Βορβή και Παπαγάλου (2013, σ. 48) αναφέρουν ότι η χρήση της συνδυαστικής μάθησης αποφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα, καθώς πρόκειται για μια εναλλακτική πρακτική που αξιοποιεί και συνδυάζει τόσο το παραδοσιακό όσο και το πρωτότυπο και καινοτόμο, την επικοινωνία δια ζώσης και την επικοινωνία μέσα από διαδικτυακά κανάλια, τη σύγχρονη και ασύγχρονη μάθηση, τη βιβλιοθήκη και το διαδίκτυο, το μικρό οικονομικό κόστος και τη μεγάλη προστιθέμενη αξία.

Η συνδυαστική μέθοδος παρέχει έναν νέο τρόπο μάθησης και διδασκαλίας με πρακτικές ενεργοποίησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτή/τριας και μεταξύ των εκπαιδευομένων (Heinze & Procter, 2004). Η ανάρτηση του εκπαιδευτικού υλικού είναι συνεχής και η επανάληψη των γνώσεων επιτυγχάνεται καλύτερα, όπως και η βαθύτερη κατανόηση και αφομοίωσή τους (Κεσσανίδης, Παπαελευθερίου, Παπασταματίου, 2008), ενώ παράλληλα ενισχύεται η αυτοεκπαίδευση και η ενεργή μάθηση και η χρήση της τεχνολογίας και των πολυμέσων λειτουργεί παρωθητικά καθιστώντας ευχάριστη όλη τη διαδικασία και προκαλώντας και ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων (Bonwell & Eison, 1991). Επιπλέον, παρέχεται διαδραστικό αλληλεπιδραστικό συνεργατικό πλαίσιο εκπαίδευσης, που οδηγεί στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας (Βορβή & Παπαγάλου, 2013, σσ. 48-49).

Οι Dziuban, Hartman και Moskal (2004) ορίζουν τη μικτή μάθηση ως τον συνδυασμό της διά ζώσης διδασκαλίας με τη διδασκαλία που απαιτεί τη χρήση Η/Υ και του διαδικτύου, με αποτέλεσμα να μειώνεται ο χρόνος παρακολούθησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε φυσική τάξη. Υποστηρίζουν επίσης ότι η μικτή μάθηση θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια παιδαγωγική προσέγγιση η οποία συνδυάζει τη δυνατότητα κοινωνικοποίησης που παρέχουν

οι συνθήκες της φυσικής τάξης με τις μαθησιακές δραστηριότητες που εμπλέκουν ενεργά τον/τη μαθητή/τρια και προσφέρονται στο διαδικτυακό περιβάλλον (Χαραλαμπίδη & Μαυρουδή, 2007, σ. 2· Βλάχος & Μπιγιάκη, 2013, σ. 184).

Οι Derntl και Motsching – Pitrik (2004) αναφέρουν ότι η μικτή μάθηση απευθύνεται ολιστικά στον/στη μαθητή/τρια, αφού δεν περιορίζεται μόνο στον γνωστικό τομέα, αλλά παράλληλα λαμβάνει υπόψη γενικά την προσωπικότητα και τις κοινωνικές δεξιότητές του/της, οι οποίες προσδιορίζουν και τις κοινωνικές του/της σχέσεις. Η μικτή μάθηση χαρακτηρίζεται από μαθητοκεντρική ή ανθρωποκεντρική προσέγγιση, με τους εκπαιδευόμενους/ες να αναλαμβάνουν ενεργούς ρόλους και από την πολυδιάστατη επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων (Χαραλαμπίδη & Μαυρουδή, 2007, σσ. 2-3).

Οι Βλάχος και Μπιγιάκη (2013, σ. 184) αναφέρουν τη διαπίστωση του Graham (2006), ο οποίος εκφράζει ότι για τη σωστή εφαρμογή του μοντέλου μικτής μάθησης απαιτείται να αντιμετωπιστούν αρκετές προκλήσεις όπως:

- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτών/τριών
- Η προσαρμογή του εκάστοτε εκπαιδευτικού υλικού στις ανάγκες των εκπαιδευομένων
- Η παροχή προς τους/τις εκπαιδευόμενους/ες εκείνων των σύγχρονων δεξιοτήτων που θα τους/τις βοηθήσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των διαφορετικών περιβαλλόντων εργασίας (face to face and computer – mediated)
- Η αναγνώριση του κενού που ενδεχομένως υφίσταται μεταξύ σύγχρονων τεχνολογιών και των τεχνικών επικοινωνίας που μπορούν να διαχειριστούν τόσο οι εκπαιδευόμενοι/ες μεμονωμένα όσο και ως ομάδα
- Η σωστή διαχείριση του χρόνου, τόσο για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες όσο και για τους/τις εκπαιδευτές/τριες.

Οι Dziuban et al. (2004) υποστηρίζουν ότι για την επιτυχία του υβριδικού μοντέλου απαιτείται μια καλά οργανωμένη διδακτική προσέγγιση, η οποία να περιλαμβάνει ένα διδακτικό μοντέλο βασισμένο στην εκπαιδευτική θεωρία, υλικοτεχνική υποδομή, μηχανισμούς διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης (Χαραλαμπίδη & Μαυρουδή, 2007, σ. 3).

Τα υβριδικά προγράμματα απευθύνονται κυρίως σε ομάδες - στόχους:

- Εκπαιδευόμενων που εργάζονται και είναι αναγκαίο να εξοικονομήσουν χρόνο στις μετακινήσεις, οι οποίοι/ες μετακινούνται καθημερινά από το χώρο εργασίας και διαμονής τους στην τάξη και οι οποίοι/ες είναι σε θέση να αντικαταστήσουν μερικό από το χρόνο που αφιερώνουν στην τάξη με την online μελέτη
- Εκπαιδευόμενων που επιθυμούν να διατηρήσουν την αξία της προσωπικής επαφής με τον/την εκπαιδευτικό/τρια και με τους/τις άλλους/ες εκπαιδευόμενους/ες αντί μιας απλής εμπειρίας με εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
- Εκπαιδευόμενων οι οποίοι/ες ενδιαφέρονται για την ενεργό και συμμετοχική μάθηση τόσο στην τάξη όσο και online (Τσιάτσος, 2015, σ. 24).

Τέλος, σύμφωνα με στοιχεία ποσοτικής έρευνας του Central Florida University διαπιστώνεται ότι τα προγράμματα μικτής μάθησης προσφέρουν μια σειρά πλεονεκτημάτων σε σχέση με τη διά ζώσης διδασκαλία και τα εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως προγράμματα. Οι καθηγητές/τριες αναφέρουν ότι το υβριδικό μοντέλο τους επιτρέπει να ολοκληρώσουν τους διδακτικούς τους στόχους με μεγαλύτερη επιτυχία σε σχέση με το παραδοσιακό μοντέλο. Αναφέρουν επίσης αυξημένη αλληλεπίδραση με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευόμενων. Έχουν μεγαλύτερη ευελιξία στη διαχείριση των τάξεων και στη διανομή εκπαιδευτικού υλικού, επίσης θεωρούν ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες αποδίδουν καλύτερα στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, στις εξετάσεις και επιτυγχάνουν καλύτερες βαθμολογίες. Τέλος, ως μεγαλύτερο πλεονέκτημα της μικτής μάθησης για καθηγητές/τριες και για εκπαιδευόμενους/ες θεωρείται η χρονική ευελιξία και, μέσω της οποίας κερδίζεται χρόνος αλλά και κόστος μετακίνησης (Τσιάτσος, 2015, σ. 24).

4. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την ηλεκτρονική και τη μικτή μάθηση εμφανίζεται στους επιστημονικούς κύκλους να είναι έντονο και διαρκές, τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία. Αυτό κυρίως οφείλεται στις ραγδαίες εξελίξεις της τεχνολογίας και στις νέες προκλήσεις, αλλά και στη συνεχή σύγκριση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της παραδοσιακής εκπαίδευσης, με στόχο να αποδειχθεί η ισοτιμία των δύο συστημάτων εκπαίδευσης. Γι' αυτόν τον λόγο οι έρευνες και μελέτες που έχουν εκπονηθεί αφορούν εκπαιδευτικά προγράμματα όλων των τύπων εκπαίδευσης, δηλαδή της τυπικής και μη τυπικής, καθώς και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Κύριο αντικείμενο του μεγαλύτερου ποσοστού των ερευνών είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των συμμετεχόντων/ουσών σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς επίσης η καταγραφή των πλεονεκτημάτων και αντίστοιχα των μειονεκτημάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ελληνικές και ξένες έρευνες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την ηλεκτρονική και τη μικτή μάθηση.

Οι Λιοναράκης και Παπαδημητρίου (2002) πραγματοποίησαν μια συγκριτική μελέτη για την ανοικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη συμβατική εκπαίδευση, θέλοντας να απαντήσουν στο ερευνητικό ερώτημα αν διαφέρει η ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας ανάμεσα στα δύο συστήματα εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από 60 φοιτητές/τριες της ΑεξΑΕ και της συμβατικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα που καταγράφηκαν από τη συγκριτική μελέτη δείχνουν ότι χαρακτηριστικό στοιχείο του διδακτικού υλικού και των γραπτών εργασιών είναι η χρήση τους στην ΑεξΑΕ ως θεμελιακού εργαλείου διδασκαλίας και μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ απαραίτητη κρίνεται η διαρκής αξιολόγηση του επιπέδου της ποιότητας που προσδίδουν στη συνολική μαθησιακή εμπειρία των φοιτητών/τριών. Το διδακτικό υλικό στην ΑεξΑΕ φαίνεται να επιφέρει μια σχετική ικανοποίηση ως προς την ποιότητά του, με μεγάλα όμως περιθώρια βελτίωσης. Στη συμβατική εκπαίδευση ανάλογες πρακτικές μάθησης δεν υπάρχουν παρά μόνο η μελέτη σημειώσεων και της βιβλιογραφίας.

Ο θετικός και υποστηρικτικός ρόλος του/της διδάσκοντος/ουσας αναγνωρίζεται και στα δύο συστήματα χωρίς στατιστικές διαφοροποιήσεις. Το ίδιο ισχύει και για την ποιότητα του/της διδάσκοντος/ουσας, με έντονη όμως τη διαπίστωση της ποιότητάς του/της στην ΑεξΑΕ. Οι στάσεις των σπουδαστών/τριών ως προς τη χρήση της τεχνολογίας και του διαδικτύου στην εκπαιδευτική πράξη δεν παρουσιάζουν ουσιαστικές διαφορές, καθώς και στα δύο εκπαιδευτικά σχήματα οι σπουδαστές/τριες δεν φαίνεται να προτιμούν την αποκλειστική αντικατάσταση της συνηθισμένης εκπαιδευτικής πρακτικής με την

ηλεκτρονική μορφή ή την εκπαίδευση μέσω διαδικτύου. Οι σπουδαστές/τριες διακατέχονται από θετική στάση απέναντι στη συνολική συμβολή του Η/Υ και των νέων τεχνολογιών, καθώς και στη μάθηση μέσω διαδικτύου.

Οι Neto και Amaral (2007) πραγματοποίησαν μια έρευνα εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής μάθησης, μικτής προσέγγισης σε φοιτητές/τριες του πέμπτου έτους της Αρχιτεκτονικής Σχολής του Πόρτο (FAUP), οι οποίοι παρακολουθούσαν ένα μάθημα επιλογής: Computer Architectural Aided Design (CAAD). Τα αποτελέσματα από τη μελέτη περίπτωσης που διενεργήθηκε έδειξαν ότι η μαθησιακή διαδικασία που προκύπτει από τη δημιουργική χρήση της πλατφόρμας e-learning ενισχύει την ικανότητα των διδασκόντων/ουσών να δουλεύουν σαν μια ομάδα. Σύμφωνα με την έρευνα, η εφαρμογή και η χρήση της τεχνολογίας λειτούργησε ως πραγματικός καταλύτης για μια νέα διαλογική επικοινωνία μεταξύ καθηγητών/τριών και φοιτητών/τριών, κάνοντας την επικοινωνία πολύ πιο εύκολη και δίνοντάς στους/στις φοιτητές/τριες περισσότερο ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο Τσιπιανίτης (2008) παρουσιάζει μια αξιολόγηση της ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος συνεργασίας Ελλάδας – Ιταλίας «Innova Net» για την ενέργεια και το περιβάλλον, ως διάσταση του πεδίου «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» μέσω της διερεύνησης των απόψεων των ενήλικων εκπαιδευομένων που συμμετείχαν. Η κατάρτιση απευθυνόταν σε προπτυχιακούς/ες και μεταπτυχιακούς/ες φοιτητές/τριες, αλλά και σε επαγγελματίες που τους/τις ενδιέφερε η επιπλέον γνώση. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευόμενοι/ες δήλωσαν θετική στάση απέναντι στην ΑεξΑΕ και ιδιαίτερα στα προγράμματα τηλεκατάρτισης, καθώς έχουν τη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής του τόπου, του χρόνου και του ρυθμού μελέτης του μαθησιακού περιεχομένου. Σχετικά με τον ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας οι εκπαιδευόμενοι/ες εκτιμούν ότι υποβαθμίζεται ο ρόλος του/της, ενώ υπάρχει ο κίνδυνος αντικατάστασής του/της από τις νέες τεχνολογίες. Προβληματισμός δημιουργείται επίσης ως προς την ενίσχυση της αποξένωσης και απομόνωσης με αποτέλεσμα την έλλειψη ομαδικότητας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τέλος, οι εκπαιδευόμενοι/ες αξιολογούν θετικά το εκπαιδευτικό υλικό σε σχέση με την ευκολία κατανόησης, τη διεπιστημονικότητά του, την ανάπτυξη ενδιαφέροντος, ενώ η χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας καθοδηγεί τη μελέτη και προάγει την αλληλεπίδραση.

Οι Akkoyunlu και Soyly (2008) πραγματοποίησαν μια έρευνα με σκοπό να μελετήσουν τα μαθησιακά στυλ των φοιτητών/τριών, δηλαδή τον τρόπο που μαθαίνουν και τις απόψεις τους σχετικά με τη μικτή μάθηση (blended learning). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 34 φοιτητές/τριες του Πανεπιστημίου Hacettepe στην Άγκυρα της Τουρκίας.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτει ότι οι απόψεις των φοιτητών/τριών για τη μικτή μαθησιακή διαδικασία, καθώς και οι απόψεις τους για την ευκολία στη χρήση του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος, την αξιολόγηση, την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, διαφέρουν ανάλογα με το μαθησιακό στυλ και τον τρόπο που μαθαίνει καθένας/μία φοιτητής/τρια. Ως προς την αξιολόγηση τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η βαθμολογία των φοιτητών/τριών είναι υψηλότερη όταν πραγματοποιείται κατά τη διαδικασία της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας. Μάλιστα, επισημαίνεται ότι, παρά τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, η εκπαιδευτική διαδικασία συχνά ταυτίζεται με την παραδοσιακή εκπαίδευση, η οποία προτιμάται από τους/τις φοιτητές/τριες. Παρ' όλα αυτά τα συνολικά ευρήματα ως προς τις επιδόσεις των φοιτητών/τριών δεν δείχνουν να υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ τους, δηλαδή ανάλογα με το μαθησιακό στυλ που μαθαίνουν και τους/τις εκφράζει.

Σε έρευνα του Σωτηριάδη (2011) παρουσιάζεται η αξιολόγηση της συνολικής εφαρμογής του περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης της πληροφορικής με τη χρήση ενός υπολογιστικού περιβάλλοντος ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στους/στις ενήλικες εκπαιδευόμενους/ες του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Σερρών. Η έρευνα επικεντρώθηκε σε δύο άξονες, στη μελέτη των αντιλήψεων που διαμόρφωσαν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι/ες στα ΣΔΕ και στη μελέτη του μετασχηματισμού των στάσεων των εκπαιδευόμενων απέναντι στις ΤΠΕ, χρησιμοποιώντας τέτοιου τύπου περιβάλλοντα.

Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας οι εκπαιδευόμενοι/ες δηλώνουν ικανοποιημένοι/ες από την ανάπτυξη στοχαστικής σκέψης, από την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευόμενων, αλλά ακόμη περισσότερο από την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευόμενων και του/της εκπαιδευτή/τριας. Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι/ες δηλώνουν ότι με τη χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Moodle απέκτησαν περισσότερες γενικές ή εξειδικευμένες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες ως προς τη χρήση Η/Υ, ωφελήθηκαν πολύ στις επαγγελματικές και προσωπικές τους ανάγκες, ενώ εκφράζουν την επιθυμία να συμμετάσχουν και σε μελλοντικά εξ αποστάσεως προγράμματα.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες διαμόρφωσαν θετικές αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αξιολογώντας θετικά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και προβάλλοντας την ανάγκη επέκτασης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη βοήθεια της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Moodle και σε άλλους γραμματισμούς.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο της Γρανάδας για τη μικτή μάθηση έλαβαν μέρος συνολικά 17 ομάδες, με 1431 εγγεγραμμένους/ες φοιτητές/τριες για το ακαδημαϊκό έτος 2009-2010. Σκοπός της έρευνας ήταν να αναδειχθούν τα αντικειμενικά αποτελέσματα και οι αντιλήψεις των φοιτητών/τριών σχετικά με τις μαθησιακές δραστηριότητες που εκτελούνται, βασισμένες στο μοντέλο της μικτής μάθησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η χρήση της μικτής μάθησης φαίνεται ότι έχει θετική επίδραση στη μείωση των ποσοστών εγκατάλειψης του σχολείου, καθώς και στη βελτίωση των επιδόσεων στις εξετάσεις τους. Επιπλέον, οι αντιλήψεις των φοιτητών/τριών για τη μικτή μάθηση δείχνουν είναι αλληλένδετες με την τελική βαθμολογία τους, η οποία εξαρτάται από τις μαθησιακές δραστηριότητες της μικτής μάθησης, καθώς και με την ηλικία των φοιτητών/τριών, την καταγωγή τους και την τάξη φοίτησης (Lopez-Perez, Perez-Lopez & Rodriguez-Ariza, 2011).

Στη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία του Δαούση (2012) περιγράφεται μια μελέτη περίπτωσης με σκοπό τη σχεδίαση, ανάπτυξη, υλοποίηση και αξιολόγηση ενός συστήματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την υποστήριξη της Θεματικής Ενότητας (ΘΕ) ΠΛΗ37 του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ). Από τις απόψεις των φοιτητών/τριών προκύπτει ότι η ηλεκτρονική πλατφόρμα Moodle κρίνεται αρκετά χρήσιμη ως υποστηρικτικό εργαλείο της ΘΕ ΠΛΗ37, εφόσον δίνεται η δυνατότητα μελέτης του υλικού σε χρόνο και τόπο που επιλέγει ο/η φοιτητής/τρια. Παράλληλα προκύπτει ότι αναπτύσσεται συνεργασία τόσο μεταξύ των φοιτητών/τριών όσο και μεταξύ φοιτητών/τριών και εκπαιδευτή/τριας, καλύπτοντας έτσι την απόσταση. Η συμμετοχή των φοιτητών/τριών κρίνεται ιδιαίτερα ικανοποιητική, προσφέροντας έτσι την απαραίτητη ώθηση για την ολοκλήρωση των εργασιών τους. Όσο μεγαλύτερη είναι η συμμετοχή στην ηλεκτρονική πλατφόρμα, τόσο καλύτερη παρατηρείται να είναι η τελική επίδοση των φοιτητών/τριών, συμπεραίνοντας ότι η συμμετοχή στην ηλεκτρονική πλατφόρμα βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού και της ύλης.

Σε έρευνα της Koutsouridou (2013) εξετάζονται οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτών/τριών που συμμετέχουν σε προγράμματα μουσικής κατάρτισης ως προς την εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση. Παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα, τα μειονεκτήματα και οι προκλήσεις της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης και της μουσικής κατάρτισης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η ηλεκτρονική εξ αποστάσεως μάθηση μπορεί να θεωρηθεί ως μια περιεκτική μορφή διδασκαλίας, η οποία προσφέρει ευκαιρίες σε ευρύ φάσμα του πληθυσμού, ώστε να εκπαιδευτεί. Αποτελεί ιδανική επιλογή για τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, που δεν μπορούν να επιστρέψουν στην πανεπιστημιακή ζωή, ενώ διευκολύνει επίσης τα άτομα που είναι πολυάσχολα και έχουν πολλές επαγγελματικές και οικογενειακές

υποχρεώσεις. Μέσω των ηλεκτρονικών μαθημάτων προσφέρεται ευελιξία σε άτομα που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν εξ ολοκλήρου ένα μάθημα, ενώ εξασφαλίζεται χρόνος και χρήμα. Η στάση των εκπαιδευτών/τριών δείχνει να είναι θετική, ενώ θεωρούν ότι πρέπει να αυξηθούν τα προγράμματα κατάρτισης εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης.

Οι Ζήκου και Σπανακά (2013) πραγματοποίησαν μία μελέτη περίπτωσης στα ΚΕΚ ΕΛΤΑ, με σκοπό τη διερεύνηση των θετικών και των αρνητικών στοιχείων ενός εξ αποστάσεως επιχειρησιακού προγράμματος. Τα στοιχεία της έρευνας αντλήθηκαν από την επιχειρησιακή κατάρτιση υπαλλήλων των Ελληνικών Ταχυδρομείων. Το μοντέλο της εξ αποστάσεως που εφαρμόστηκε για την επαγγελματική κατάρτιση των εργαζομένων στις επιχειρήσεις ήταν το μοντέλο μικτής εκπαίδευσης (blended learning).

Στα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων αναφέρεται ότι το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού θεωρήθηκε επαρκές, αλλά έλειπε η σύνδεση της θεωρίας με αντίστοιχα πρακτικά παραδείγματα, τα οποία σχετίζονται με την καθημερινή τους εργασία και με το επαγγελματικό τους πεδίο. Οι εκπαιδευόμενοι/ες σε σχέση με την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού υλικού με εκείνους/ες, δηλώνουν ότι δεν υπήρξε η αναμενόμενη αλληλεπίδραση. Από την άλλη, εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους ως προς τη μερική έλλειψη ανατροφοδότησης στις ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, καθώς και την παντελή έλλειψη αιτιολόγησης της σωστής ή λανθασμένης απάντησης με ταυτόχρονη αναγωγή στο εκπαιδευτικό υλικό.

Σχετικά με την επικοινωνία οι εκπαιδευόμενοι/ες δηλώνουν ικανοποιημένοι/ες από την επικοινωνία τους με τον/την εκπαιδευτή/τρια, ενώ δηλώνουν πλήρως ικανοποιημένοι/ες για τη μεταξύ τους επικοινωνία και υποστήριξη. Ωστόσο, τόσο οι εκπαιδευόμενοι/ες όσο και οι εκπαιδευτές/τριες εκφράζουν την επιθυμία για περισσότερη επαφή, έστω και με φυσική παρουσία. Λιγότερο ικανοποιημένοι/ες εμφανίζονται να είναι οι εκπαιδευόμενοι/ες όσον αφορά την επικοινωνία τους στο forum, θεωρώντας ότι δεν πρόκειται για χώρο επίλυσης αποριών και ανταλλαγής ιδεών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ο σύγχρονος τρόπος διδασκαλίας μέσω της τηλεδιάσκεψης δεν ικανοποίησε στον βαθμό του αναμενόμενου ρόλου του ως πρωταρχικού και σύγχρονου τρόπου μάθησης. Η συμμετοχή και η αποδοχή από τους εκπαιδευόμενους/ες εμφανίζεται μικρή και χαμηλή, με αποτέλεσμα τη μειωμένη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή/τριας και εκπαιδευομένου/ης και την ανεπαρκή ζητούμενη αλληλεπίδραση μέσω της τηλεδιάσκεψης. Από την άλλη πλευρά, ο ασύγχρονος τρόπος διδασκαλίας, αν και στην αρχή παρουσίασε κάποιες δυσκολίες στη χρήση, οι εκπαιδευόμενοι/ες γρήγορα εξοικειώθηκαν και πλοηγήθηκαν εύκολα στην ηλεκτρονική

πλατφόρμα. Ως αποτέλεσμα είχε τη θεμελίωση της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευομένων σε συνδυασμό με τον αλληλεπιδραστικό ρόλο της ηλεκτρονικής πλατφόρμας και την ανάδειξη του μαθητοκεντρικού χαρακτήρα.

Σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων οι εκτιμήσεις των συμμετεχόντων/ουσών ήταν αρνητικές αναφορικά με δύο παράγοντες: τον σχεδιασμό και τη λειτουργία των γραπτών εργασιών, καθώς και την ανατροφοδότηση της τελικής αξιολόγησης. Οι εκπαιδευόμενοι/ες εκφράζουν παράπονα ως προς τη σύνθεση των ομάδων στις γραπτές εργασίες, την επιλογή των θεμάτων, τις ημερομηνίες υποβολής τους, το υλικό σύνταξής τους και την παρουσίαση τους. Ταυτόχρονα δηλώνουν απογοητευμένοι από την έλλειψη ανατροφοδότησης στην τελική αξιολόγηση.

Στην έρευνα των Τόκη, Σύψα, Α. Παγγέ και Τ. Παγγέ (2013) μελετήθηκαν οι απόψεις εν ενεργεία νηπιαγωγών και φοιτητών/τριών ανώτατης εκπαίδευσης σε κλινικά επαγγέλματα σχετικά με την ηλεκτρονική μάθηση και την παρακολούθηση συνεδρίων/σεμιναρίων από απόσταση μέσω του διαδικτύου (webinars). Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών/τριών χρησιμοποιούν συστηματικά για την ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων την ασύγχρονη πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης στη μαθησιακή διαδικασία, οπότε είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι/ες και έμπρακτα με την ηλεκτρονική μάθηση. Από την άλλη, περίπου τα δύο τρίτα του δείγματος δηλώνει ότι προτιμά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία και την παρακολούθηση συνεδρίων/σεμιναρίων με φυσική παρουσία λόγω κυρίως της αντίληψης ότι προσφέρεται μεγαλύτερος βαθμός αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας και τις απόψεις των φοιτητών/τριών προκύπτει ότι η ηλεκτρονική μάθηση και τα webinars, ως επιπρόσθετο διδακτικό εργαλείο, είναι σημαντικές και μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμο εργαλείο στην εκπαίδευση.

Οι Μπίκος και Τζιφόπουλος (2013) παρουσιάζουν τα αποτελέσματα από τις αξιολογήσεις που προσκόμισαν 1068 άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί από όλη την επικράτεια, όλων των ειδικοτήτων και των εκπαιδευτικών βαθμίδων, οι οποίοι/ες συμμετείχαν σε συγκεκριμένο μοντέλο εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, εστιασμένο σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όπως αναφέρουν οι ερευνητές, τα υποκείμενα της έρευνας αξιολόγησαν πολύ θετικά τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα του μοντέλου μικτής ηλεκτρονικής μάθησης (blended e-learning) που εφαρμόστηκε.

Ένα ενδιαφέρον εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας είναι ότι το φύλο δεν διαφοροποιεί τις αντιδράσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Μεγάλο ποσοστό των υποκειμένων βρίσκει θετική τη συμβολή των σεμιναρίων στη θεωρητική του κατάρτιση και

δηλώνει ικανοποίηση και εκπλήρωση των προσδοκιών του. Στα θετικά ευρήματα της έρευνας εντάσσονται η δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων, τόσο με τον/την εκπαιδευτή/τρια όσο και μεταξύ των εκπαιδευομένων, η δυνατότητα επίλυσης αποριών και η σύνδεση της θεωρίας με τη σχολική πρακτική. Οι εκπαιδευόμενοι/ες δηλώνουν ιδιαίτερα ευχαριστημένοι από την εμπειρία τους με την ηλεκτρονική εξ αποστάσεως επιμόρφωση, καθώς θεωρούν ότι εξοικειώθηκαν περισσότερο με εφαρμογές των ΤΠΕ, ότι εξοικονόμησαν χρόνο και ευελιξία, ενώ παράλληλα είχαν τη δυνατότητα ελεύθερης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό υλικό καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας. Τέλος, σύμφωνα με την έρευνα, το μεγαλύτερο ποσοστό των υποκειμένων θεωρεί την ηλεκτρονική πλατφόρμα σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης χρήσιμη και λειτουργική. Εξίσου θετικά αξιολογούν τη χρησιμότητα της εναρκτήριας διά ζώσης συνάντησης, ενώ ακόμη θετικότερα αποτιμούν τη χρησιμότητα της τελικής διά ζώσης συνάντησης.

Οι Βουζαζάκης και Γεωργιάδη (σ. 117, 2013) αναφέρουν ότι στην έρευνα των Viegas, Marques, Alves και Costa Lobo (2012), η οποία διενεργήθηκε για την Πολυτεχνική Σχολή της Πορτογαλίας, ερευνήθηκε κατά πόσο η εισαγωγή της ηλεκτρονικής πλατφόρμας ως εργαλείο μάθησης συνέβαλλε στο να εμπλακούν οι φοιτητές/τριες ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και αν ενισχύθηκε η μαθησιακή τους πορεία. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας, βρέθηκε σχετική συσχέτιση ανάμεσα σε πολλούς παράγοντες, όπως η συχνότητα της σύνδεσης του/της φοιτητή/τριας στην ηλεκτρονική πλατφόρμα σε σχέση με τον βαθμό επίδοσής του/της στο μάθημα.

Επίσης, σε έρευνα του Abdelraheem (2012), η οποία διενεργήθηκε για το Πανεπιστήμιο Sultan Qaboos το 2011, διερευνήθηκε το πώς αντιλαμβάνονται οι φοιτητές/τριες την ποιότητα της επικοινωνίας στο Moodle και κατά πόσο αυτή επηρεάζεται από παράγοντες όπως το φύλο, τον μέσο όρο βαθμολογίας, τις ατομικές μαθησιακές εμπειρίες και την προηγούμενη εμπειρία τους στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών/τριών δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για εκπαιδευτικούς σκοπούς και έχουν θετική σχέση με το Moodle. Θεωρούν ότι αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για τη μάθηση και την επικοινωνία και γι' αυτόν τον λόγο το χρησιμοποιούν.

Οι Βουζαζάκης και Γεωργιάδη (2013) με τη σειρά τους ερευνούν κατά πόσο με τη χρήση της πλατφόρμας Moodle σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κρήτης υποστηρίχθηκε η εξατομικευμένη μάθηση, ενισχύθηκε η αλληλεπίδραση με το περιεχόμενο και με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, καθώς και η επικοινωνία των συμμετεχόντων/ουσών μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας δίνει την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευόμενους/ες για εξατομικευμένη μάθηση, καθώς και για μελέτη σε δικό τους ρυθμό και χρόνο, εξυπηρετώντας την εκπαίδευση από απόσταση, αλλά και την εκπαίδευση ενηλίκων. Σημαντική είναι και η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων/ουσών μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Moodle με ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ εξίσου σημαντικό θεωρείται το εύρημα της έρευνας, ότι για να επιτευχθεί η μάθηση, δεν αρκεί η απλή χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας, αλλά η χρήση της ως παιδαγωγικού εργαλείου που ενισχύει τη συνεργατικότητα και την επικοινωνία.

Οι Λιναρδάτου και Παπαδάκης (2013) διενέργησαν ένα πείραμα σε εκπαιδευόμενους/ες του ΣΔΕ Αχαρνών, κατά το σχολικό έτος 2012 – 2013, υιοθετώντας το μοντέλο μικτής μάθησης. Σκοπός του πειράματος ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας με συνδυασμό διά ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η υλοποίηση του μοντέλου μικτής μάθησης βασίστηκε στη χρήση ΣΔΜ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πειράματος, διαπιστώθηκε ότι ένας αριθμός εκπαιδευομένων αφιέρωσε χρόνο εκτός σχολείου για τη μελέτη από απόσταση μέσω διαδικτύου, ενώ βελτιώθηκαν τα μαθησιακά αποτελέσματα στην ελληνική γλώσσα, ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων και άλλαξε η στάση τους ως προς τη συμμετοχή τους σε προγράμματα της διά βίου μάθησης.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευόμενοι/ες θεωρούν ότι μέσω της συνδυαστικής μάθησης, την οποία χαρακτηρίζουν ευχάριστη και δημιουργική απασχόληση, κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους να ασχοληθούν περισσότερο με το μάθημα της ελληνικής γλώσσας. Έχουν τη δυνατότητα να σκέφτονται αξιοποιώντας τον δικό τους χώρο και χρόνο. Αναπτύσσεται η κριτική τους σκέψη, διότι έχουν στη διάθεσή τους χρόνο, ώστε να απαντούν σε ερωτήματα και ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, έχοντας ταυτόχρονα προσωπική ανατροφοδότηση.

Η έρευνα των Βλάχου και Μπιγιάκη (2013) αφορά μια μελέτη περίπτωσης του προγράμματος μικτής μάθησης της ΓΓΔΒΜ και του ΙΔΕΚΕ. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 49 εκπαιδευτές/τριες εκπαιδευτών/τριών, οι οποίοι/ες εργάστηκαν στα προγράμματα της ΓΓΔΒΜ. Η συγκεκριμένη έρευνα επεδίωξε να αναδείξει τη μαθησιακή οντότητα των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τις δράσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτές/τριες εκπαιδευομένων σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκαν από τη ΓΓΔΒΜ.

Αναφορικά με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που αναπτύχθηκαν στις διά ζώσης συναντήσεις, οι εκπαιδευτές/τριες έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα στο εκπαιδευτικό υλικό

και τον οδηγό σπουδών των προγραμμάτων, επεδίωξαν την εργασία σε ομάδες και κινήθηκαν προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης ενός ομαδικού πνεύματος μάθησης, το οποίο βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση και με την ανάδειξη της ατομικής ενεργοποίησης των εκπαιδευομένων στο εκπαιδευτικό τους περιβάλλον. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν στις διά ζώσης συναντήσεις ήταν κυρίως η εργασία σε ομάδες, η συζήτηση και η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.

Ως προς το ηλεκτρονικό περιβάλλον οι δραστηριότητες των εκπαιδευτών/τριών ήταν συναφείς με το εκπαιδευτικό υλικό. Σχετικά με το προφίλ των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο ηλεκτρονικό περιβάλλον, τα αποτελέσματα έδειξαν να υπάρχει μια εύθραυστη ισορροπία ανάμεσα στις δραστηριότητες ατομικής και ομαδικής επεξεργασίας με κλίση προς τον ατομικό προσδιορισμό αυτών. Ως προς το είδος των στόχων που μπορούν να επιτευχθούν στο ηλεκτρονικό περιβάλλον οι εκπαιδευτές/τριες επιδιώκουν τη διαμόρφωση του πλαισίου εκείνου που θα συμβάλλει στην ενδυνάμωση του τμήματος και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευομένων. Τέλος, στη χρήση του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος επικοινωνίας και εκπαίδευσης παρατηρείται πως υπάρχει μια μικρή δυσλειτουργία και απόσταση μεταξύ εκπαιδευτή/τριας και εκπαιδευομένου/ης.

Σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές και απόψεις για την ανάδειξη του/της εκπαιδευομένου/ης ως μαθησιακής οντότητας, οι εκπαιδευτές/τριες αναγνωρίζουν στον εαυτό τους τα χαρακτηριστικά του/της εμπυχωτή/τριας, του/της διαμεσολαβητή/τριας, του μέλους της ομάδας, του διδάσκοντος/ουσας και, τέλος, του/της εισηγητή/τριας. Οι εκπαιδευτές/τριες θέτουν ως στόχο την ενεργό συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων, ώστε να διαμορφωθεί ένα κοινωνικό δέσιμο μεταξύ τους, το οποίο θα ισχυροποιήσει την εκπαιδευτική ομάδα. Επιπλέον, αποδίδουν πρωτεύοντα ρόλο στην ανάδειξη των εμπειριών των εκπαιδευομένων και κυρίως στην ανάδειξη των θετικών στοιχείων. Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν τη διάθεση των εκπαιδευτών/τριών να εργαστούν προς την κατεύθυνση της ανάδειξης της οντότητας του/της εκπαιδευομένου/ης μέσα από διαδικασίες και τεχνικές που προάγουν την ενεργό συμμετοχή.

Οι Σύψας, Λέκκα και Παγγέ (2013) παρουσιάζουν τις απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων όσον αφορά τη μάθηση από απόσταση με χρήση νέων τεχνολογιών ως τμήμα της διά βίου μάθησης. Όλοι/ες σχεδόν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν τη ΔΒΜ αναγκαία και ωφέλιμη για την επαγγελματική τους εξέλιξη, όμως κανένας/καμία από το δείγμα δεν είχε συμμετάσχει σε προγράμματα ΔΒΜ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, παρά την

εξοικειώσή τους με τις ΤΠΕ, δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση στην πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση και είναι επιφυλακτικοί/ες ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Οι Φράγκου, Δαούσης και Λαζαρόπουλος (2013) προχώρησαν στη διερεύνηση της χρήσης ΣΔΜ στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πρακτικής ΕΑΠ. Η έρευνα εστίασε στις κυρίαρχες στάσεις των φοιτητών/τριών απέναντι στον ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας και στα εργαλεία πληροφόρησης, αξιολόγησης, ανατροφοδότησης και συνεργασίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι φοιτητές/τριες, αν και δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία χρήσης ΣΔΜ, μετά τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες ανέπτυξαν θετικές στάσεις, ενώ παράλληλα εκδήλωσαν έντονο ενδιαφέρον για μελλοντική τους συμμετοχή σε νέα δραστηριότητα του ΣΔΜ, ενώ αντιμετωπίζουν θετικά και την προοπτική ενσωμάτωσης του ΣΔΜ στην εκπαιδευτική πρακτική του ΕΑΠ.

Οι φοιτητές/τριες έδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση για τα εργαλεία ανατροφοδότησης και αξιολόγησης και μικρότερη στα εργαλεία πληροφόρησης και συνεργασίας. Η προτίμηση των φοιτητών/τριών στα εργαλεία ανατροφοδότησης και αξιολόγησης ερμηνεύεται με βάση το γεγονός ότι τα εργαλεία αυτά απαιτούν πιο ενεργή συμμετοχή των φοιτητών/τριών, ενισχύοντας έτσι το ενδιαφέρον και το κίνητρο συμμετοχής και αναβαθμίζοντας τη μαθησιακή εμπειρία.

Τέλος, οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες δεν βρήκαν επαρκή την παρουσία του/της εκπαιδευτή/τριας τους κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων του ΣΔΜ, γεγονός που οδήγησε αρκετούς/ες στην πεποίθηση πως δεν ολοκλήρωσαν με επιτυχία τη δραστηριότητα που τους είχε ανατεθεί από τον/την εκπαιδευτή/τρια τους, ενώ μειώθηκε το ενδιαφέρον και το κίνητρο συμμετοχής τους στις δραστηριότητες του ΣΔΜ.

Η Isiguzel (2014) πραγματοποίησε μια έρευνα με σκοπό να προσδιορίσει τα αποτελέσματα των κινήτρων και της επιτυχίας μέσα από την εφαρμογή ενός μοντέλου μικτής μάθησης στο μάθημα της γερμανικής γλώσσας. Πρόκειται για μια συγκριτική μελέτη ενός εξ αποστάσεως τμήματος μικτής μάθησης και ενός παραδοσιακού τμήματος. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν φοιτητές/τριες οι οποίοι/ες σπούδαζαν στον τομέα του τουρισμού και της διοίκησης επιχειρήσεων στο Πανεπιστήμιο Nevsehir Haci Bektas Veli. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η πειραματική ομάδα των σπουδαστών/τριών που συμμετείχε στο τμήμα της μικτής μάθησης φαίνεται να είχε μεγαλύτερη επιτυχία, καθώς και ψηλότερα κίνητρα έναντι των σπουδαστών/τριών που συμμετείχαν στο παραδοσιακό τμήμα. Συμπερασματικά, οι φοιτητές/τριες αποκόμισαν θετική στάση με τη συμμετοχή τους στη μάθηση της γερμανικής ξένης γλώσσας κάνοντας χρήση της μικτής μάθησης.

Συμπερασματικά, οι αναφορές στις παραπάνω έρευνες και μελέτες δείχνουν ότι, παρά τις όποιες διαφορές παρατηρούνται στο περιεχόμενο των ευρημάτων και των αποτελεσμάτων τους, οι συμμετέχοντες/ουσες των ερευνών τελικά συγκλίνουν στην αποδοχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και διατηρούν θετική στάση ως προς τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ηλεκτρονικής και μικτής μάθησης, ενώ ευελπιστούν στην περαιτέρω εξέλιξη και ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τέτοιων προγραμμάτων.

2^ο Μέρος
«Εμπειρική διερεύνηση»

1. Εισαγωγή εμπειρικού μέρους

Στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται η αφετηρία και το αντικείμενο της έρευνας, δηλαδή οι λόγοι και τα κίνητρα που οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου θεματικού αντικειμένου για τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευομένων που συμμετείχαν σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης του ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου – Κυκλάδων.

Παρατίθενται ο βασικός σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις, όπως προέκυψαν από το θεωρητικό πλαίσιο και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στη συνέχεια, αναλύονται η μεθοδολογία της έρευνας και η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, το δείγμα της έρευνας και το μεθοδολογικό ερευνητικό εργαλείο.

Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, η οποία περιλαμβάνει την ανάλυση των βασικών περιγραφικών στατιστικών στοιχείων και την ανάλυση ελέγχων σημαντικότητας (έλεγχος t-τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων, ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA) και έλεγχος χ^2). Το δεύτερο μέρος της εργασίας ολοκληρώνεται με τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας.

1.1. Αφετηρία και αντικείμενο της έρευνας

Κύριο αντικείμενο της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευομένων που συμμετείχαν σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης του ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου – Κυκλάδων. Πιο συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευομένων για το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε στα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης, για τον ρόλο και την ποιότητα του/της εκπαιδευτή/τριας και για το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ).

Οι βασικοί λόγοι και τα κίνητρα που οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητικού αντικειμένου αποτέλεσαν καταρχάς το προσωπικό ενδιαφέρον της συγγραφέως της παρούσας εργασίας για τα επιστημονικά πεδία της διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης, της εκπαίδευσης ενηλίκων, της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης και μάθησης (e-learning) και της μικτής μάθησης (blended learning). Το προσωπικό ενδιαφέρον ενισχύθηκε από την επαφή και την απόκτηση νέων γνώσεων μέσω σχετικών μαθημάτων του ΠΜΣ «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης» του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Σημαντικό ρόλο και κίνητρο επιλογής του αντικειμένου της έρευνας αποτέλεσε επίσης η επαγγελματική πείρα της συγγραφέως στον φορέα του ΙΝΕ ΓΣΕΕ. Η εμπλοκή αυτή

στην επαγγελματική κατάρτιση και στην υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης από τον φορέα του ΙΝΕ ΓΣΕΕ με τη χρήση νέων μορφών εκπαίδευσης και μάθησης ενίσχυσαν το ερευνητικό ενδιαφέρον για την αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης, για τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευομένων και για τη μελλοντική πορεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης, της εκπαίδευσης ενηλίκων και της διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης.

Τέλος, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του πρώτου μέρους της εργασίας διαπιστώθηκε ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την ηλεκτρονική και τη μικτή μάθηση εμφανίζεται στους επιστημονικούς κύκλους είναι έντονο και διαρκές, τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία. Οι έρευνες και μελέτες που έχουν εκπονηθεί αφορούν, όπως επισημάνθηκε, εκπαιδευτικά προγράμματα όλων των τύπων εκπαίδευσης, δηλαδή της τυπικής και της μη τυπικής, καθώς και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Κύριο αντικείμενο του μεγαλύτερου ποσοστού των ερευνών ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των συμμετεχόντων/ουσών σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και η καταγραφή των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Έτσι, η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να αποτελέσει μια επιπλέον ερευνητική προσπάθεια για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την ηλεκτρονική εκπαίδευση και μάθηση (e-learning) και τη μικτή μάθηση (blended learning).

1.2. Βασικός σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευομένων που συμμετείχαν σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης, τα οποία υλοποιήθηκαν από το ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου – Κυκλάδων, κατά τη χρονική περίοδο Νοέμβριος 2014 – Οκτώβριος 2015.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- Η διερεύνηση της συμμετοχής και της εμπειρίας των εκπαιδευομένων σε προηγούμενα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης τόσο παραδοσιακής/διά ζώσης εκπαίδευσης όσο και εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης
- Η διερεύνηση της προτίμησης των εκπαιδευομένων για προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης παραδοσιακής/διά ζώσης εκπαίδευσης ή εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης
- Η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευομένων ως προς το σύνολο της μαθησιακής εμπειρίας τους στα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης

εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης που παρακολούθησαν από το ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου - Κυκλάδων

- Η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευομένων ως προς την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε στα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης
- Η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευομένων ως προς τον ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας των προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης
- Η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευομένων ως προς το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) και της συμβολής του ή μη κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας στα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης.

1.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τον βασικό σκοπό, τους επιμέρους στόχους της παρούσας έρευνας και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που εκπονήθηκε, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα ακόλουθα:

- Κατά πόσον η προηγούμενη εμπειρία και η συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν μπορεί να επηρεάσει την άποψη και τη στάση τους σε σχέση με την προτίμησή τους για την παραδοσιακή/διά ζώσης εκπαίδευση έναντι της εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης;
- Ποιες είναι οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευομένων ως προς το σύνολο της μαθησιακής τους εμπειρίας σε σχέση με τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης που παρακολούθησαν από το ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου - Κυκλάδων;
- Ποιες είναι οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευομένων και πώς αξιολογούν την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε στα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης;
- Κατά πόσον επιτεύχθηκε η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού υλικού με τους/τις εκπαιδευομένους/ες;
- Κατά πόσον η ελεύθερη ρύθμιση του χρόνου μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού διευκόλυνε τους/τις εκπαιδευομένους/ες;

- Ποιες είναι οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευομένων και πώς αξιολογούν τον ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας των προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης;
- Κατά πόσον ήταν επαρκής ο/η εκπαιδευτής/τρια και η υποστήριξή του/της προς τους/τις εκπαιδευομένους/ες;
- Κατά πόσον επιτεύχθηκε η αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων με τον/την εκπαιδευτή/τρια, παρά την έλλειψη της φυσικής του/της παρουσίας;
- Ποιες είναι οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευομένων και πώς αξιολογούν το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας στα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης;
- Κατά πόσον η ηλεκτρονική πλατφόρμα λειτούργησε θετικά στη μαθησιακή διαδικασία;
- Κατά πόσον η ηλεκτρονική πλατφόρμα και η χρήση νέων μορφών εκπαίδευσης και μάθησης ήταν ωφέλιμη για τους/τις εκπαιδευομένους/ες;

1.4. Ερευνητικές υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις διαμορφώνονται ως εξής:

Υ1: Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα αναμένεται να έχουν περιορισμένη προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης, διότι στην περιοχή των Κυκλάδων δεν είναι ιδιαίτερα διαδεδομένα σεμινάρια της συγκεκριμένης μορφής εκπαίδευσης.

Υ2: Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα αναμένεται να εκδηλώσουν μεγαλύτερη προτίμηση στη μελλοντική παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης παραδοσιακής/διά ζώσης εκπαίδευσης, εξαιτίας της περιορισμένης προηγούμενης εμπειρίας σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης.

Υ3: Η ομάδα των ηλικιακά νεότερων συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, η ομάδα των εργαζομένων και η ομάδα των ατόμων με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο αναμένεται να εκδηλώσουν μεγαλύτερη προτίμηση στη μελλοντική παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης, διότι ενδέχεται να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι/ες με τους Η/Υ, τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα και την εξέλιξη της τεχνολογίας.

Υ4: Η ελεύθερη επιλογή ρύθμισης του χρόνου μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και η ελεύθερη πρόσβαση στην ηλεκτρονική πλατφόρμα αναμένεται να αξιολογηθούν

θετικά από το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών. Ωστόσο, ενδέχεται να αξιολογηθεί θετικότερα από τις γυναίκες και τους/τις εργαζόμενους/ες, καθώς η καθημερινότητά τους επιβαρύνεται με περισσότερες οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις.

Υ5: Οι απόψεις και οι στάσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα αναμένεται να είναι στην πλειονότητά τους θετικές σχετικά με την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού, τον ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας, της ηλεκτρονικής πλατφόρμας (ΣΔΜ) και του συνόλου της μαθησιακής διαδικασίας και εμπειρίας τους σε σχέση με τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης που παρακολούθησαν από το ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου – Κυκλάδων.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την εμπειρική διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης του ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου – Κυκλάδων είναι η ποσοτική προσέγγιση (Χατζηδήμου & Σταμοβλάσης, 2014: 47-65), χρησιμοποιώντας για την ερευνητική διαδικασία τη μέθοδο της επισκόπησης.

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2001, σσ. 139-142), η επισκόπηση αποτελεί τη βασική μέθοδο έρευνας για μελέτη προβλημάτων και φαινομένων της κοινωνικής ζωής, της ψυχοπαιδαγωγικής και γενικότερα της εκπαίδευσης. Πρόκειται για τη μέθοδο που χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο για τη διαπίστωση καταστάσεων, θέσεων, απόψεων, διαθέσεων, στάσεων, εκτιμήσεων κ.λπ. Αναφέρεται από τον Kerlinger (1985) ότι η επισκόπηση, ως μέθοδος εμπειρικής έρευνας, διακρίνεται σε ερευνητική επισκόπηση και σε επισκόπηση περιγραφής, καθιστώντας την πρώτη ανώτερη της δεύτερης εκδοχής, εφόσον στην ερευνητική επισκόπηση αναζητούνται και σχέσεις μεταξύ μεταβλητών, ενώ στην περιγραφική επισκόπηση, απλώς διαπιστώνονται γεγονότα ή καταστάσεις που μόνο περιγράφονται ή για τα οποία απλώς συγκεντρώνονται πληροφορίες.

2.1. Δειγματοληψία και δείγμα της έρευνας

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα βασίζεται στη θεωρία των μη πιθανοτήτων (non-probability). Η επιλεκτικότητα η οποία ενσωματώνεται μέσα σε ένα δείγμα μη πιθανοτήτων προέρχεται από την εστίαση του/της ερευνητή/τριας σε μια συγκεκριμένη ομάδα και υπό την πλήρη επίγνωση του γεγονότος ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού, το συγκεκριμένο δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό μόνο του ίδιου του εαυτού του. Τα δείγματα μη πιθανοτήτων χρησιμοποιούνται σε έρευνες μικρής κλίμακας, δηλαδή σε έρευνες όπου δεν υπάρχει πρόθεση να γίνουν προσπάθειες για γενίκευση των αποτελεσμάτων. Οι έρευνες μικρής κλίμακας χρησιμοποιούν συχνά δείγματα μη πιθανοτήτων, παρά τα μειονεκτήματα τα οποία προκύπτουν από τη μη αντιπροσωπευτικότητά τους, λόγω του ότι είναι πολύ λιγότερο πολύπλοκη η δημιουργία τους, είναι πολύ λιγότερο δαπανηρά και ταυτόχρονα μπορούν να αποδειχτούν ιδιαίτερος επαρκή σε περιπτώσεις που οι ερευνητές/τριες δεν επιδιώκουν να γενικεύσουν τα αποτελέσματά τους πέρα από το δείγμα που έχουν επιλέξει (Cohen, Manion, Morrison, 2008, σσ. 169-170).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ο τύπος δείγματος μη πιθανοτήτων, της «βολικής» δειγματοληψίας, η οποία περιλαμβάνει την επιλογή των ατόμων που βρίσκονται πιο κοντά

στον/στην ερευνητή/τρια και τη μετέπειτα λειτουργία τους ως υποκείμενων που συμμετέχουν και βοηθούν στη συνέχεια της ερευνητικής διαδικασίας μέχρι να καταστεί δυνατό να αντληθεί το απαραίτητο μέγεθος δείγματος. Ο/Η ερευνητής/τρια απλώς επιλέγει το δείγμα από τα άτομα στα οποία έχει εύκολη πρόσβαση. Καθώς το παραπάνω δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό καμίας άλλης ομάδας εκτός του εαυτού του, ο/η ερευνητής/τρια δεν αναζητά να γενικεύσει τα αποτελέσματα στον ευρύτερο πληθυσμό (Cohen, Manion, Morrison, 2008, σσ. 169-170).

Τον πληθυσμό της παρούσας έρευνας αποτέλεσε το σύνολο των εκπαιδευομένων, εκατόν δεκαέξι (116) άτομα, οι οποίοι/ες παρακολούθησαν από ένα (1) έως και πέντε (5) θεματικά αντικείμενα των προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης του ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου – Κυκλάδων. Τα προγράμματα αυτά είχαν υλοποιηθεί στα νησιά της Σύρου και της Πάρου κατά τη χρονική περίοδο Νοέμβριος 2014 – Οκτώβριος 2015.

Ο τελικός αριθμός των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα διαμορφώθηκε στα εκατόν δεκατρία (113) άτομα. Την ομάδα – στόχο των προγραμμάτων είχαν αποτελέσει άνδρες και γυναίκες εργαζόμενοι/ες στον ιδιωτικό τομέα, οι οποίοι/ες ήταν ενεργά, εγγεγραμμένα μέλη και στελέχη πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων συνδικαλιστικών οργανώσεων που υπάγονται στη ΓΣΕΕ.

Στόχοι του έργου «Συνδικαλιστική κατάρτιση και ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων εργαζομένων ιδιωτικού τομέα που εκπροσωπούνται από τη ΓΣΕΕ» στις οκτώ περιφέρειες σύγκλισης, τις τρεις περιφέρειες σταδιακής εξόδου και τις δύο περιφέρειες σταδιακής εισόδου που συγχρηματοδοτούνται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση στο πλαίσιο το Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού 2007 – 2013» ήταν:

- Η ενίσχυση των δεξιοτήτων των μελών και στελεχών των συνδικαλιστικών οργανώσεων που εκπροσωπούνται στη ΓΣΕΕ, ώστε να αναπτύσσουν τεκμηριωμένη και αποτελεσματική παρέμβαση στις διαδικασίες διαπραγμάτευσης και στις οργανωμένες συλλογικές δράσεις του κόσμου της εργασίας.
- Η αναβάθμιση των προσόντων και των κοινωνικών δεξιοτήτων των εργαζομένων του ιδιωτικού τομέα.

Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης υλοποιήθηκαν κατά τη χρονική περίοδο 2014 – 2015, στα δεκατρία (13) Περιφερειακά Παραρτήματα του ΙΝΕ ΓΣΕΕ, της Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης, της Θεσσαλίας, της Πελοποννήσου, της Κρήτης, της Ηπείρου, της Δυτικής Ελλάδας, του Βορείου Αιγαίου, της

Κεντρικής Μακεδονίας, της Στερεάς Ελλάδας, του Νοτίου Αιγαίου (Δωδεκανήσων και Κυκλάδων). Τα προγράμματα μικτής μορφής εκπαίδευσης είχαν διάρκεια, ανάλογα με το θεματικό αντικείμενο, είτε σαράντα (40) ώρες, δηλαδή είκοσι (20) ώρες διά ζώσης εκπαίδευση και είκοσι (20) ώρες εξ αποστάσεως εκπαίδευση, είτε εξήντα (60) ώρες, δηλαδή τριάντα (30) ώρες διά ζώσης εκπαίδευση και τριάντα (30) ώρες εξ αποστάσεως εκπαίδευση (<http://www.inegsee.gr/ergazomenon-ekpaidefsi/>).

Συνολικά στο ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου – Κυκλάδων υλοποιήθηκαν έξι (6) θεματικά αντικείμενα επιμόρφωσης/κατάρτισης και έντεκα (11) προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης, εκ των οποίων δέκα (10) πραγματοποιήθηκαν στη Σύρο και ένα (1) στην Πάρο.

Πίνακας 1: Θεματικά αντικείμενα επιμόρφωσης/κατάρτισης και αριθμός υλοποιηθέντων προγραμμάτων

| Υπόεργο 1: Εξειδικευμένοι κύκλοι συνδικαλιστικής επιμόρφωσης και κατάρτισης | |
|---|---|
| Θεματικά αντικείμενα επιμόρφωσης/κατάρτισης | Αριθμός υλοποιηθέντων προγραμμάτων |
| Τεχνικές διαπραγμάτευσης (40 Ώρες – Πάρος & Σύρος) | 2 |
| Εργασιακές σχέσεις και δικαιώματα (60 Ώρες – Σύρος) | 1 |
| Υπόεργο 2: Προγράμματα ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων των συνδικαλιστικών εκπροσώπων και των εγγεγραμμένων μελών των πρωτοβάθμιων σωματείων που εκπροσωπούνται στη ΓΣΕΕ | |
| Θεματικά αντικείμενα επιμόρφωσης/κατάρτισης | Αριθμός υλοποιηθέντων προγραμμάτων |
| Οριζόντιες ξενόγλωσσες ικανότητες εστιασμένες στο χώρο εργασίας – Αγγλικά (60 Ώρες – Σύρος) | 3 |
| Ψηφιακός εγγραμματισμός στις καθημερινές συναλλαγές (60 Ώρες – Σύρος) | 2 |
| Εκπαίδευση εκπαιδευτών επαγγελματικής κατάρτισης (60 Ώρες – Σύρος) | 1 |
| Ψηφιακές δεξιότητες κοινωνικής δικτύωσης με εφαρμογές στο χώρο εργασίας – social media (60 Ώρες – Σύρος) | 2 |
| Σύνολο υλοποιηθέντων προγραμμάτων | 11 |

2.2. Ερευνητικό εργαλείο

Ως μεθοδολογικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Σε πρώτη φάση σχεδιάστηκε και δομήθηκε εξ ολοκλήρου ένα καινούριο ερωτηματολόγιο από τη συγγραφέα της παρούσας έρευνας, με βασικά κριτήρια τον σκοπό, τους επιμέρους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Για τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου ιδιαίτερα αποδείχθηκαν ιδιαίτερα χρήσιμες οι γνώσεις που κατακτήθηκαν από την παρακολούθηση μαθημάτων του ΠΜΣ «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης», καθώς επίσης και η επαγγελματική πείρα της συντάκτριας του ερωτηματολογίου στον φορέα του ΙΝΕ ΓΣΕΕ και η επαφή της με ήδη δομημένα ερωτηματολόγια, τα οποία προωθούνται στους/στις καταρτιζόμενους/ες για την αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης. Εξίσου χρήσιμα και συμβουλευτικά φάνηκαν τα ερευνητικά εργαλεία των διπλωματικών εργασιών των Μήλλα (2011) και Παπαδοπούλου (2015).

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας (βλ. Παράρτημα) αποτελείται από πέντε (5) ερευνητικούς άξονες και περιλαμβάνει συνολικά είκοσι τρεις (23) ερωτήσεις, οι οποίες προσδιορίζουν σαράντα (40) μεταβλητές. Οι είκοσι μία (21) ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και οι δύο (2) ανοικτού τύπου. Οι δεκατέσσερις (14) ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι δομημένες σε 5βαθμη κλίμακα Likert, με τις επιλογές α) «Καθόλου», β) «Λίγο», γ) «Μέτρια», δ) «Αρκετά», ε) «Πολύ». Το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από μία επιστολή, η οποία γνωστοποιεί στους/στις συμμετέχοντες/ουσες τα βασικά στοιχεία και το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας (βλ. Παράρτημα).

Ερευνητικοί άξονες:

1^{ος} Άξονας: Αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευομένων. Περιλαμβάνει τέσσερις (4) ερωτήσεις, μία (1) ανοικτού και τρεις (3) κλειστού τύπου, προσδιορίζοντας το φύλο, την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και την παρούσα εργασιακή κατάσταση των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα (ερωτήσεις 1-4).

2^{ος} Άξονας: Αναφέρεται στην εμπειρία των εκπαιδευομένων από προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης και αποσκοπεί σε μία γενική αποτίμηση των συγκεκριμένων προγραμμάτων. Περιλαμβάνει επτά (7) ερωτήσεις, μία (1) ανοικτού και έξι (6) κλειστού τύπου (ερωτήσεις 5-11).

3^{ος} Άξονας: Αναφέρεται στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε στα προγράμματα επιμόρφωσης/ κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης και περιλαμβάνει τέσσερις (4) ερωτήσεις κλειστού τύπου (ερωτήσεις 12-15).

4^{ος} Άξονας: Αναφέρεται στην αξιολόγηση του ρόλου που διαδραμάτισε ο/η εκπαιδευτής/τρια στα προγράμματα επιμόρφωσης/ κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης και περιλαμβάνει τέσσερις (4) ερωτήσεις κλειστού τύπου (ερωτήσεις 16-19).

5^{ος} Άξονας: Αναφέρεται στην αξιολόγηση του Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ), της ηλεκτρονικής πλατφόρμας καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας στα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης και περιλαμβάνει τέσσερις (4) ερωτήσεις κλειστού τύπου (ερωτήσεις 20-23).

Πριν από την τελική διεξαγωγή της έρευνας, πραγματοποιήθηκε μία δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου επιλέγοντας τυχαία δέκα (10) εκπαιδευομένους/ες του δείγματος. Έτσι, ελέγχθηκαν η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του εργαλείου και εάν το ερωτηματολόγιο χρειαζόταν βελτίωση ή διόρθωση στη δομή του, εστιάζοντας κυρίως στο εάν το ερωτηματολόγιο ήταν αρκετά σύντομο και ταυτόχρονα επαρκές και εύκολα κατανοητό για το σύνολο της ομάδας του δείγματος της έρευνας. Παράλληλα, το ερωτηματολόγιο αποτέλεσε αντικείμενο εκτενούς συζήτησης με επιστημονικό συνεργάτη του Πανεπιστημίου Αιγαίου, προκειμένου να ενισχυθούν η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του εργαλείου. Εφόσον δεν διαπιστώθηκαν παρανοήσεις στις ερωτήσεις και προβλήματα στη δοκιμαστική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, η ερευνήτρια προχώρησε στη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων.

Για τη μέτρηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου εφαρμόστηκε ο συντελεστής Cronbach's alpha. Η αξιοπιστία alpha των 24 μεταβλητών κλίμακας ήταν 0,918, στοιχείο που δείχνει πως το ερωτηματολόγιο διαθέτει υψηλή αξιοπιστία.

Ο τρόπος με τον οποίο διεξήχθη η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων και η συλλογή των δεδομένων της έρευνας ήταν η τηλεφωνική επικοινωνία με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Σε περιπτώσεις που οι ίδιοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες επιθυμούσαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικά, εστάλη σε εκείνους/ες με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Η ανταπόκριση ήταν μεγάλη και, όπως σημειώθηκε, από τον πληθυσμό των εκατόν δεκαέξι (116) ατόμων απάντησαν εκατόν δεκατρείς (113) συμμετέχοντες/ουσες (97,4% του πληθυσμού). Η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2016.

3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, όπως προέκυψαν έπειτα από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους/τις εκπαιδευομένους/ες των προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης του ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου – Κυκλάδων. Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση των δεδομένων και εισαγωγή τους στο λογισμικό σύστημα IBM SPSS 21.0. Τέλος πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση, η οποία περιλάμβανε τεχνικές περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Για την εξαγωγή των ευρημάτων της έρευνας εφαρμόστηκε ανάλυση συχνοτήτων, έλεγχος t-τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων, ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA) και έλεγχος χ^2 .

3.1. Ανάλυση συχνοτήτων

3.1.1. Δημογραφικά στοιχεία

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, η πλειονότητα των υποκειμένων της έρευνας ήταν άνδρες (51,3%). Ωστόσο, το ποσοστό των γυναικών (48,7%) είναι εξίσου υψηλό, με μικρή διαφορά από εκείνο των ανδρών. Τα ποσοστά του φύλου που καταγράφονται στην έρευνα καταδεικνύουν μια σημαντική τάση ισόρροπης συμμετοχής ανδρών και γυναικών στα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης του ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου - Κυκλάδων.

Σε μελέτη αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε το 2009 από το ΙΝΕ ΓΣΕΕ για τα προγράμματα παραδοσιακής/διά ζώσης συνδικαλιστικής εκπαίδευσης με συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα εκπαιδευομένους/ες και από τα δεκατρία (13) περιφερειακά παραρτήματα του ΙΝΕ ΓΣΕΕ είχε καταγραφεί ότι η συμμετοχή των γυναικών (29,1%) είναι σημαντικά μικρότερη από εκείνη των ανδρών (70,9%). Ως βελτιωτική πρόταση για το νέο κύκλο προγραμμάτων συνδικαλιστικής εκπαίδευσης του ΙΝΕ ΓΣΕΕ και την ενίσχυση της συμμετοχής των γυναικών τέθηκε η προώθηση εναλλακτικών μορφών μάθησης, όπως η ενίσχυση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η ανάπτυξη της ηλεκτρονικής μάθησης (Γούλας & Παπαγεωργίου, 2009).

Αν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικά, καθώς περιορίζονται στο περιφερειακό παράρτημα των Κυκλάδων, παρ' όλα αυτά αποτελούν ένα μικρό δείγμα που καταδεικνύει ότι η υλοποίηση της παραπάνω πρότασης και η εισαγωγή νέων μορφών εκπαίδευσης και μάθησης στα προγράμματα συνδικαλιστικής εκπαίδευσης του ΙΝΕ ΓΣΕΕ ενίσχυσαν σημαντικά τη συμμετοχή των γυναικών.

Πίνακας 2: Φύλο

| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % |
|---------|-----------|-----------|------------------|
| Άνδρας | 58 | 51,3 | 51,3 |
| Γυναίκα | 55 | 48,7 | 48,7 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 |

Γράφημα 1: Φύλο



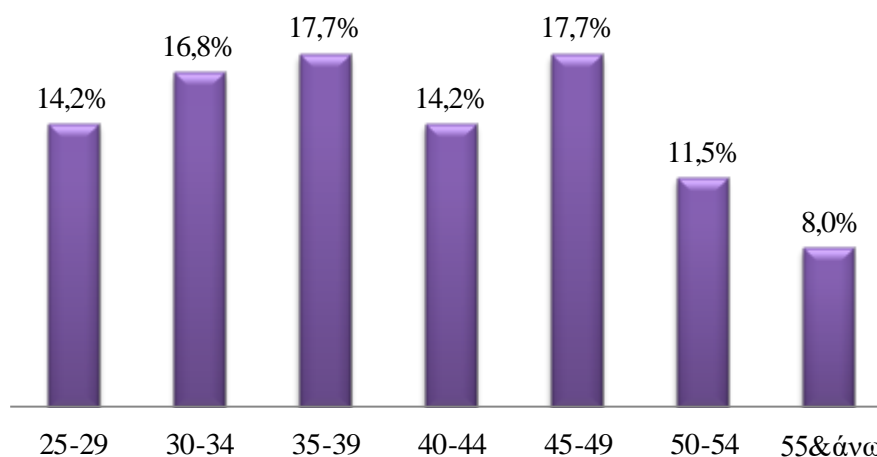
Στον Πίνακα 3 καταγράφεται η ηλικιακή κατανομή των υποκειμένων της έρευνας και παρατηρείται ότι οι ηλικιακές ομάδες 35-39 και 45-49 έχουν ίδιο ποσοστό (17,7%), ενώ σχεδόν ίδιο είναι το ποσοστό (16,8%) της ηλικιακής κατηγορίας των 30-34. Οι τρεις παραπάνω ηλικιακές ομάδες καλύπτουν την πλειονότητα των ερωτώμενων της έρευνας με συνολικό ποσοστό 52,2%. Ωστόσο, και οι υπόλοιπες ηλικιακές κατηγορίες, 25-29, 40-44, 50-54 και 55 & άνω, διατηρούν σχετικά υψηλά ποσοστά συμμετοχής (47,9%) στα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης του ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου – Κυκλάδων.

Η σχετικά ισόποση κατανομή των ηλικιών των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα μπορεί να ερμηνευτεί ως θετικός παράγοντας των προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης, καθώς διαφαίνεται ότι όλες οι ηλικιακές κατηγορίες εκδηλώνουν τη διάθεση και την τάση να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης νέων μορφών εκπαίδευσης και μάθησης.

Πίνακας 3: Ηλικία

| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % |
|-------------------|-----------|-----------|------------------|
| 25-29 | 16 | 14,2 | 14,2 |
| 30-34 | 19 | 16,8 | 16,8 |
| 35-39 | 20 | 17,7 | 17,7 |
| 40-44 | 16 | 14,2 | 14,2 |
| 45-49 | 20 | 17,7 | 17,7 |
| 50-54 | 13 | 11,5 | 11,5 |
| 55 και άνω | 9 | 8,0 | 8,0 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 |

Γράφημα 2: Ηλικία



Στον Πίνακα 4 παρατηρείται μια σημαντική διακύμανση του εκπαιδευτικού επιπέδου των συμμετεχόντων/ουσών στα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης του ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου – Κυκλάδων. Η πλειονότητα των υποκειμένων της έρευνας είναι απόφοιτοι/ες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (50,4%), φτάνοντας μαζί με τους/τις απόφοιτους/ες της μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευσης το ποσοστό του 62,8%. Ακολουθούν οι απόφοιτοι/ες γυμνασίου (15,9%) και δημοτικού (9,7%), καλύπτοντας συνολικά το σημαντικό ποσοστό του 25,6%, ενώ οι απόφοιτοι/ες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν τη μειονότητα των υποκειμένων με ποσοστό 11,6%.

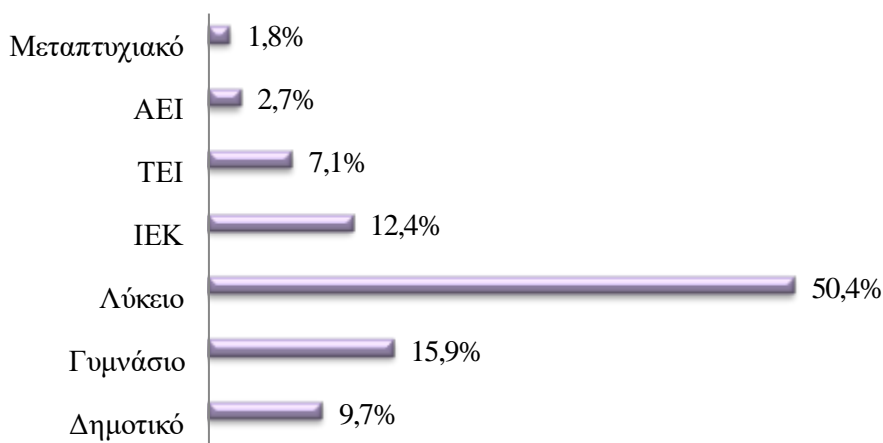
Η διαπίστωση της εκπαιδευτικής ανομοιογένειας των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα αναδεικνύει τον προβληματισμό και το ερώτημα του κατά πόσον άτομα διαφορετικού

εκπαιδευτικού επιπέδου μπορούν να παρακολουθήσουν ως ομάδα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης. Τίθεται για όλους/ες τους/τις εκπαιδευομένους/ες ο ίδιος βαθμός ευκολίας ή δυσκολίας καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας; Μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας και να αποκτήσουν αντίστοιχες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες;

Πίνακας 4: Εκπαιδευτικό Επίπεδο

| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % |
|---|------------------|------------------|-------------------------|
| Απόφοιτος/η Δημοτικού | 11 | 9,7 | 9,7 |
| Απόφοιτος/η Γυμνασίου | 18 | 15,9 | 15,9 |
| Απόφοιτος/η Λυκείου | 57 | 50,4 | 50,4 |
| Απόφοιτος/η Μετα-δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (π.χ. ΙΕΚ) | 14 | 12,4 | 12,4 |
| Απόφοιτος/η ΤΕΙ | 8 | 7,1 | 7,1 |
| Απόφοιτος/η ΑΕΙ | 3 | 2,7 | 2,7 |
| Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος | 2 | 1,8 | 1,8 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 |

Γράφημα 3: Εκπαιδευτικό Επίπεδο

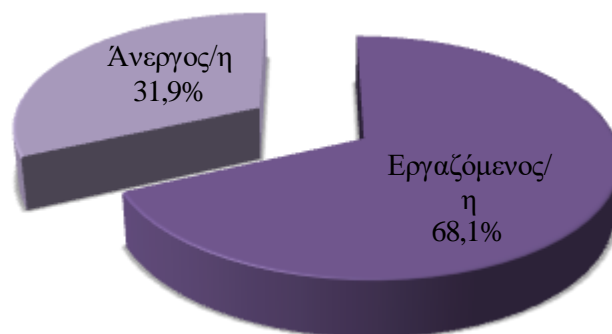


Όπως διαπιστώνεται από τα στοιχεία του Πίνακα 5, η πλειονότητα των υποκειμένων της έρευνας ήταν εργαζόμενοι/ες (68,1%), ενώ η μειονότητα ήταν άνεργοι/ες (31,9%). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης του ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου – Κυκλάδων απευθύνονταν σε εργαζόμενους/ες στον ιδιωτικό τομέα. Όλοι/ες οι εκπαιδευόμενοι/ες που συμμετείχαν στα σεμινάρια κατά την περίοδο υλοποίησής τους, από τον Οκτώβριο του 2014 μέχρι τον Νοέμβριο του 2015, ήταν εργαζόμενοι/ες. Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας (Απρίλιος 2016), ζητήθηκε από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να δηλώσουν την τρέχουσα επαγγελματική τους κατάσταση. Διαφαίνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό (31,9%) δηλώνει ότι δεν εργάζεται στην τρέχουσα χρονική περίοδο. Από τη διαπίστωση αυτή θα μπορούσε κανείς να υποθέσει είτε ότι έχουν χάσει τη θέση εργασίας τους είτε ότι αποτελούν εποχιακά εργαζόμενους/ες, εφόσον η έρευνα πραγματοποιείται σε νησιωτική τουριστική περιοχή.

Πίνακας 5: Επαγγελματική Κατάσταση

| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % |
|----------------------|-----------|-----------|------------------|
| Εργαζόμενος/η | 77 | 68,1 | 68,1 |
| Άνεργος/η | 36 | 31,9 | 31,9 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 |

Γράφημα 4: Επαγγελματική Κατάσταση



3.1.2. Εμπειρία από προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης – Γενική αποτίμηση

Από τον Πίνακα 6 διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των υποκειμένων της έρευνας έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν και άλλα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης σε ποσοστό 66,4%, ενώ πολύ μικρότερο είναι το ποσοστό εκείνων που δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ στο παρελθόν άλλα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης με ποσοστό (33,6%).

Όπως αναφέρεται στη μελέτη αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε το 2009 από το ΙΝΕ ΓΣΕΕ για τα προγράμματα παραδοσιακής/διά ζώσης συνδικαλιστικής εκπαίδευσης με συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα εκπαιδευόμενος/ες και από τα δεκατρία (13) περιφερειακά παραρτήματα του ΙΝΕ ΓΣΕΕ, η συμμετοχή ατόμων με πολλές εκπαιδευτικές εμπειρίες είναι σύνηθες φαινόμενο στην εκπαίδευση ενηλίκων (Γούλας & Παπαγεωργίου, 2009, σ. 30).

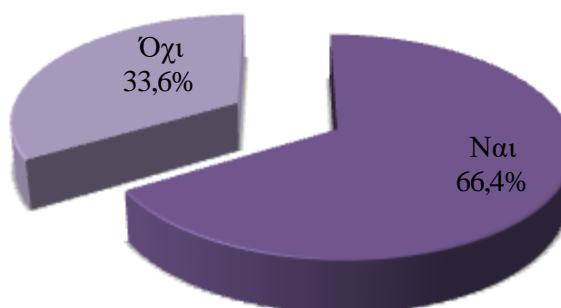
Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι Πίνακες 7 και 8, όπου οι ερωτώμενοι/ες δηλώνουν ποια μορφή εκπαίδευσης είχαν τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που είχαν παρακολουθήσει στο παρελθόν. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η πλειονότητα των εκπαιδευόμενων (62,8%) είχε παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης παραδοσιακής/διά ζώσης εκπαίδευσης, ενώ μόλις το 6,2% είχε παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης.

Το μικρό ποσοστό συμμετοχής και παρακολούθησης στο παρελθόν προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης θα μπορούσε ίσως να ερμηνευθεί βάσει του γεγονότος ότι στην περιοχή των Κυκλάδων δεν έχουν υλοποιηθεί αντίστοιχα σεμινάρια στο παρελθόν, οπότε και δεν είναι ιδιαίτερα διαδεδομένα τα προγράμματα της συγκεκριμένης μορφής εκπαίδευσης.

Πίνακας 6: Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν άλλα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης;

| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % |
|---------------|-----------|-----------|------------------|
| Ναι | 75 | 66,4 | 66,4 |
| Όχι | 38 | 33,6 | 33,6 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 |

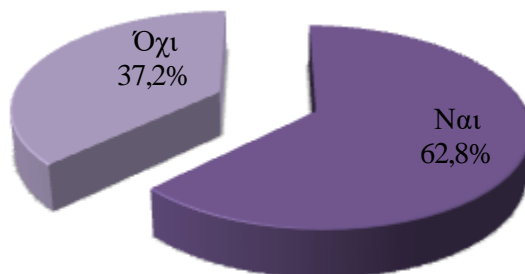
Γράφημα 5: Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν άλλα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης;



Πίνακας 7: Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που παρακολουθήσατε στο παρελθόν είχαν παραδοσιακή/διά ζώσης εκπαίδευση;

| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % |
|---------------|-----------|-----------|------------------|
| Ναι | 71 | 62,8 | 62,8 |
| Όχι | 42 | 37,2 | 37,2 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 |

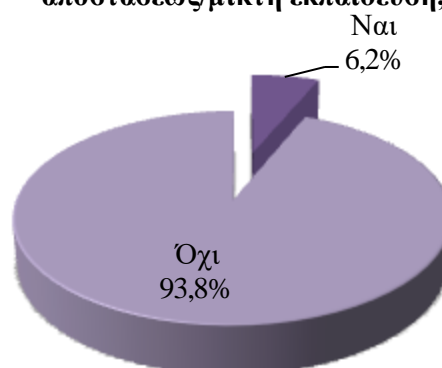
Γράφημα 6: Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που παρακολουθήσατε στο παρελθόν είχαν παραδοσιακή/διά ζώσης εκπαίδευση;



Πίνακας 8: Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που παρακολουθήσατε στο παρελθόν είχαν εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση;

| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % |
|--------|-----------|-----------|------------------|
| Ναι | 7 | 6,2 | 6,2 |
| Όχι | 106 | 93,8 | 93,8 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 |

Γράφημα 7: Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που παρακολουθήσατε στο παρελθόν είχαν εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση;



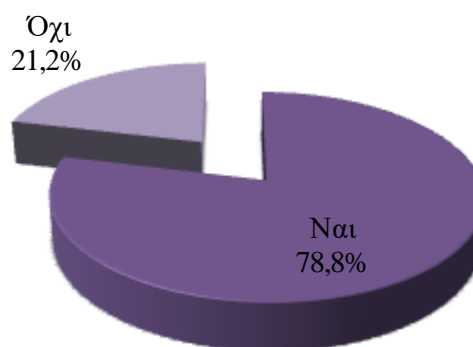
Στους Πίνακες 9 και 10 οι ερωτώμενοι/ες καλούνται να δηλώσουν ποια μορφή εκπαίδευσης επιθυμούν να έχουν τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που μπορεί να παρακολουθήσουν στο μέλλον. Στον Πίνακα 9 παρατηρείται ότι η συντριπτική πλειονότητα (78,8%) δηλώνει ότι προτιμά την παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης παραδοσιακής/διά ζώσης εκπαίδευσης. Αντίθετα, στον Πίνακα 10 καταγράφεται ότι η πλειονότητα των ερωτώμενων (54,0%) δεν προτιμά να παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης.

Περισσότεροι/ες από τους/τις μισούς/ες συμμετέχοντες στα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης του ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου – Κυκλάδων εκφράζουν αρνητική στάση απέναντι στην παρακολούθηση μελλοντικών προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας στη συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης και στην ανασφάλεια που μπορεί να δημιουργεί η έλλειψη της φυσικής παρουσίας του/της εκπαιδευτή/τριας.

Πίνακας 9: Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που μπορεί να παρακολουθήσετε στο μέλλον επιθυμείτε να έχουν παραδοσιακή/δια ζώσης εκπαίδευση;

| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % |
|---------------|-----------|-----------|------------------|
| Ναι | 89 | 78,8 | 78,8 |
| Όχι | 24 | 21,2 | 21,2 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 |

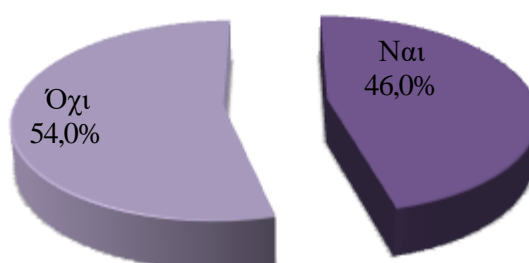
Γράφημα 8: Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που μπορεί να παρακολουθήσετε στο μέλλον επιθυμείτε να έχουν παραδοσιακή/διά ζώσης εκπαίδευση;



Πίνακας 10: Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που μπορεί να παρακολουθήσετε στο μέλλον επιθυμείτε να έχουν εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση;

| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % |
|---------------|-----------|-----------|------------------|
| Ναι | 52 | 46,0 | 46,0 |
| Όχι | 61 | 54,0 | 54,0 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 |

Γράφημα 9: Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που μπορεί να παρακολουθήσετε στο μέλλον επιθυμείτε να έχουν εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση;

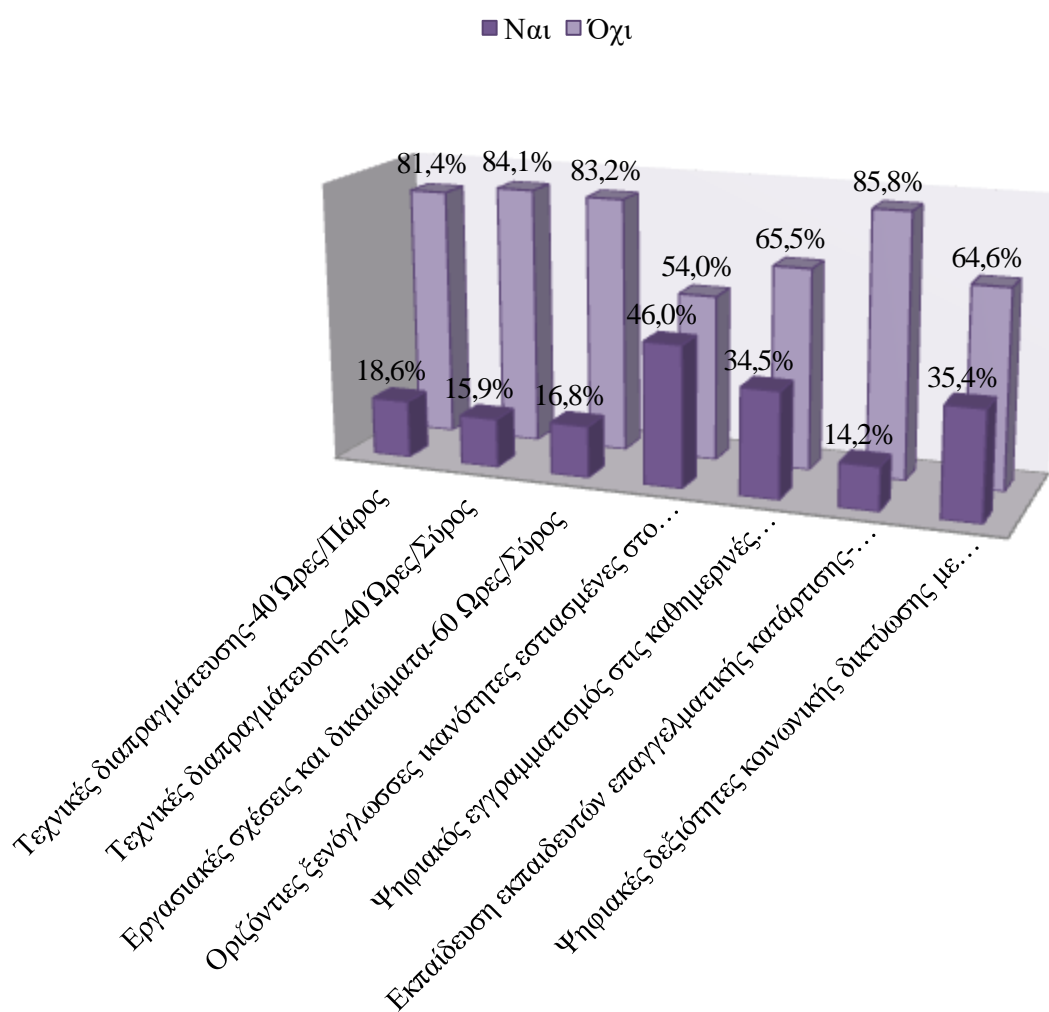


Στον Πίνακα 11 καταγράφονται οι συμμετοχές των εκπαιδευομένων στα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης του ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου – Κυκλάδων. Το θεματικό αντικείμενο με τίτλο «Οριζόντιες ξενόγλωσσες ικανότητες εστιασμένες στο χώρο εργασίας – Αγγλικά», εμφανίζει τη μεγαλύτερη ζήτηση παρακολούθησης, γι' αυτό και επαναλήφθηκε τρεις (3) φορές η ίδια θεματική ενότητα, οπότε και καλύπτει την πλειονότητα (46,0%) των συμμετοχών. Αντίστοιχα, τα θεματικά αντικείμενα με τίτλους «Ψηφιακός εγγραμματισμός στις καθημερινές συναλλαγές», «Ψηφιακές δεξιότητες κοινωνικής δικτύωσης με εφαρμογές στο χώρο εργασίας – social media» και «Τεχνικές διαπραγμάτευσης» επαναλήφθηκαν από δύο (2) φορές με την ισόποση καταγραφή συμμετοχών (34,5%). Τέλος μικρότερη ζήτηση παρακολούθησης και επανάληψης εμφανίζουν τα θεματικά αντικείμενα με τίτλους «Εργασιακές σχέσεις και δικαιώματα» και «Εκπαίδευση εκπαιδευτών επαγγελματικής κατάρτισης» με ποσοστά (16,8%) και (14,2%) αντίστοιχα.

Πίνακας 11: Ποια προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει από το ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου – Κυκλάδων;

| Τίτλος προγράμματος επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης | Ναι | | Όχι | |
|--|-----------|------------------------|-----------|------------------------|
| | Συχνότητα | Έγκυρο Ποσοστό % | Συχνότητα | Έγκυρο Ποσοστό % |
| Τεχνικές διαπραγμάτευσης (40 Ωρες-Πάρος) | 21 | 18,6 | 92 | 81,4 |
| Τεχνικές διαπραγμάτευσης (40 Ωρες-Σύρος) | 18 | 15,9 | 95 | 84,1 |
| Εργασιακές σχέσεις και δικαιώματα (60 Ωρες-Σύρος) | 19 | 16,8 | 94 | 83,2 |
| Οριζόντιες ξενόγλωσσες ικανότητες εστιασμένες στο χώρο εργασίας-Αγγλικά (60 Ωρες-Σύρος) | 52 | 46,0 | 61 | 54,0 |
| Ψηφιακός εγγραμματισμός στις καθημερινές συναλλαγές (60 Ωρες –Σύρος) | 39 | 34,5 | 74 | 65,6 |
| Εκπαίδευση εκπαιδευτών επαγγελματικής κατάρτισης (60 Ωρες-Σύρος) | 16 | 14,2 | 97 | 85,8 |
| Ψηφιακές δεξιότητες κοινωνικής δικτύωσης με εφαρμογές στο χώρο εργασίας-social media (60 Ωρες-Σύρος) | 40 | 35,4 | 73 | 64,6 |

Γράφημα 10: Ποια προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει από το ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου - Κυκλάδων;



Στους Πίνακες 12 και 13 καταγράφεται η ικανοποίηση των υποκειμένων της έρευνας σε σχέση με την επίτευξη του σκοπού του προγράμματος επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης και εάν αυτό ανταποκρίθηκε στις προσωπικές τους προσδοκίες. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευόμενοι/ες δηλώνουν στην πλειονότητά τους αρκετά ικανοποιημένοι/ες (60,2%) σε σχέση με την επίτευξη του σκοπού του προγράμματος (Πίν.12), ενώ πολύ (50,4%) ή αρκετά (45,1%) ικανοποιημένοι/ες δηλώνουν σχετικά με την ανταπόκριση του προγράμματος στις προσωπικές τους προσδοκίες (Πίν.13).

Η συνολική άποψη και στάση των εκπαιδευομένων σε σχέση με τον σκοπό και τις προσωπικές προσδοκίες παρουσιάζεται πολύ θετική και αισιόδοξη για τη συνέχιση αντίστοιχων προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης.

Πίνακας 12: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι επιτεύχθηκε ο σκοπός του προγράμματος επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως μικτής εκπαίδευσης το οποίο παρακολουθήσατε;

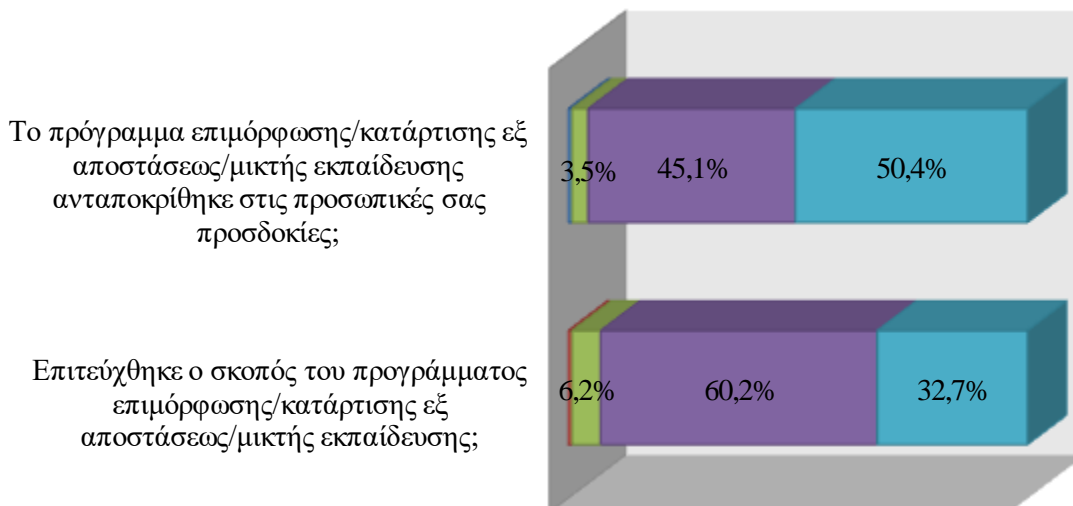
| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % | Αθροιστικό Ποσοστό % |
|---------------|-----------|-----------|------------------|----------------------|
| Λίγο | 1 | 0,9 | 0,9 | 0,9 |
| Μέτρια | 7 | 6,2 | 6,2 | 7,1 |
| Αρκετά | 68 | 60,2 | 60,2 | 67,3 |
| Πολύ | 37 | 32,7 | 32,7 | 100,0 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 13: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το πρόγραμμα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης ανταποκρίθηκε στις προσωπικές σας προσδοκίες;

| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % | Αθροιστικό Ποσοστό % |
|---------------|-----------|-----------|------------------|----------------------|
| Καθόλου | 1 | 0,9 | 0,9 | 0,9 |
| Μέτρια | 4 | 3,5 | 3,5 | 4,4 |
| Αρκετά | 51 | 45,1 | 45,1 | 49,6 |
| Πολύ | 57 | 50,4 | 50,4 | 100,0 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 11: Βαθμός επίτευξης του σκοπού του προγράμματος επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης & των προσωπικών προσδοκιών των εκπαιδευομένων

■ Καθόλου ■ Λίγο ■ Μέτρια ■ Αρκετά ■ Πολύ



3.1.3. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού

Στα ερωτήματα περί καταλληλότητας, βαθμού κατανόησης και επάρκειας του εκπαιδευτικού υλικού οι ερωτώμενοι/ες εμφανίζονται από αρκετά έως πολύ ικανοποιημένοι/ες. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των εκπαιδευομένων (53,1%) βρίσκει αρκετά κατάλληλο το εκπαιδευτικό υλικό, ενώ το ποσοστό 40,7% το βρίσκει πολύ κατάλληλο (Πίν.14). Αρκετά ικανοποιημένοι/ες (50,4%) δηλώνουν οι εκπαιδευόμενοι/ες για την κατανόηση και αντίστοιχα για την επάρκεια του εκπαιδευτικού υλικού, ενώ πολύ ικανοποιημένοι/ες, με σχεδόν ίσες τιμές εμφανίζονται σε σχέση με την κατανόηση (42,5%) και με την επάρκεια (43,4%) του εκπαιδευτικού υλικού (Πίν.15&16).

Πίνακας 14: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος επιμόρφωσης/κατάρτισης ήταν κατάλληλο;

| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % | Αθροιστικό Ποσοστό % |
|---------------|-----------|-----------|------------------|----------------------|
| Μέτρια | 7 | 6,2 | 6,2 | 6,2 |
| Αρκετά | 60 | 53,1 | 53,1 | 59,3 |
| Πολύ | 46 | 40,7 | 40,7 | 100,0 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 15: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος επιμόρφωσης/κατάρτισης ήταν κατανοητό;

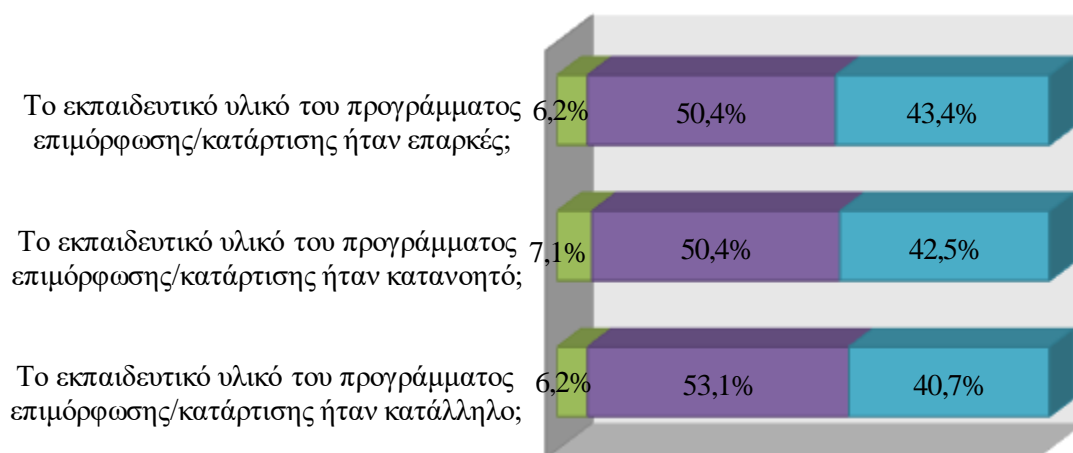
| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % | Αθροιστικό Ποσοστό % |
|---------------|-----------|-----------|------------------|----------------------|
| Μέτρια | 8 | 7,1 | 7,1 | 7,1 |
| Αρκετά | 57 | 50,4 | 50,4 | 57,5 |
| Πολύ | 48 | 42,5 | 42,5 | 100,0 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 16: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος επιμόρφωσης/κατάρτισης ήταν επαρκές;

| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % | Αθροιστικό Ποσοστό % |
|---------------|-----------|-----------|------------------|----------------------|
| Μέτρια | 7 | 6,2 | 6,2 | 6,2 |
| Αρκετά | 57 | 50,4 | 50,4 | 56,6 |
| Πολύ | 49 | 43,4 | 43,4 | 100,0 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 12: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος επιμόρφωσης/κατάρτισης ήταν κατάλληλο, κατανοητό και επαρκές;

■ Καθόλου ■ Λίγο ■ Μέτρια ■ Αρκετά ■ Πολύ



Στους Πίνακες 17 και 18 καταγράφεται ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευομένων σε σχέση με τις ασκήσεις αξιολόγησης, οι οποίες βοηθούν στην κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Σύμφωνα με τον Πίνακα 17, τα υποκείμενα της έρευνας δηλώνουν στην πλειονότητά τους πολύ (58,4%) και αρκετά (37,2%) ικανοποιημένα. Οι ασκήσεις αξιολόγησης κρίνονται εξίσου θετικά και για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Πίν.18), καθώς το 95,6% των εκπαιδευομένων δηλώνει πολύ (49,6%) ή αρκετά (46,0%) ικανοποιημένο.

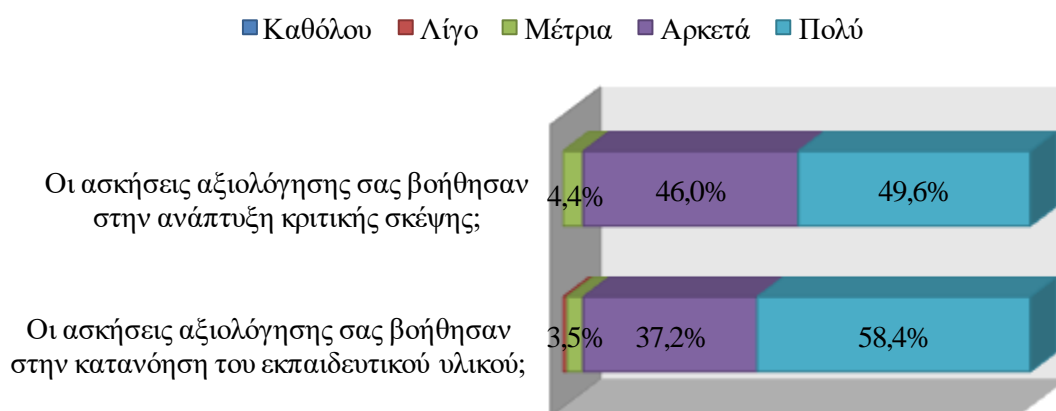
Πίνακας 17: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι οι ασκήσεις αξιολόγησης σάς βοήθησαν στην κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού;

| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % | Αθροιστικό Ποσοστό % |
|---------------|-----------|-----------|------------------|----------------------|
| Λίγο | 1 | 0,9 | 0,9 | 0,9 |
| Μέτρια | 4 | 3,5 | 3,5 | 4,4 |
| Αρκετά | 42 | 37,2 | 37,2 | 41,6 |
| Πολύ | 66 | 58,4 | 58,4 | 100,0 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 18: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι οι ασκήσεις αξιολόγησης σάς βοήθησαν στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης;

| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % | Αθροιστικό Ποσοστό % |
|---------------|-----------|-----------|------------------|----------------------|
| Μέτρια | 5 | 4,4 | 4,4 | 4,4 |
| Αρκετά | 52 | 46,0 | 46,0 | 50,4 |
| Πολύ | 56 | 49,6 | 49,6 | 100,0 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 13: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι οι ασκήσεις αξιολόγησης σας βοήθησαν στην κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης;



Το εκπαιδευτικό υλικό, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, βοήθησε πολύ (60,2%) ή αρκετά (34,5%) τους/τις εκπαιδευόμενους/ες στην απόκτηση και ανάπτυξη νέων γνώσεων (Πίν.19). Αντίστοιχα, η πλειονότητα των ερωτώμενων δηλώνει πολύ (58,4%) ή αρκετά (37,2%) ικανοποιημένη ως προς την απόκτηση και ανάπτυξη της ενεργητικής μάθησης (Πίν.20).

Πίνακας 19: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό υλικό σας βοήθησε να αποκτήσετε και να αναπτύξετε νέες γνώσεις;

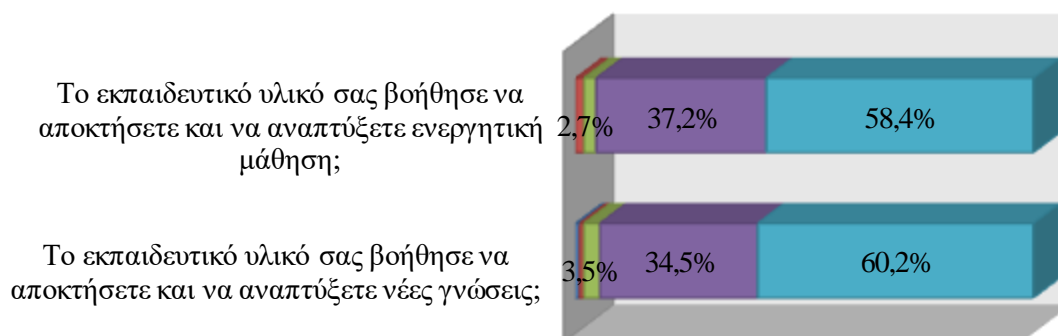
| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % | Αθροιστικό Ποσοστό % |
|----------------|-----------|-----------|------------------|----------------------|
| Καθόλου | 1 | 0,9 | 0,9 | 0,9 |
| Λίγο | 1 | 0,9 | 0,9 | 1,8 |
| Μέτρια | 4 | 3,5 | 3,5 | 5,3 |
| Αρκετά | 39 | 34,5 | 34,5 | 39,8 |
| Πολύ | 68 | 60,2 | 60,2 | 100,0 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 20: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό υλικό σας βοήθησε να αποκτήσετε και να αναπτύξετε ενεργητική μάθηση;

| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % | Αθροιστικό Ποσοστό % |
|--------|-----------|-----------|------------------|----------------------|
| Λίγο | 2 | 1,8 | 1,8 | 1,8 |
| Μέτρια | 3 | 2,7 | 2,7 | 4,4 |
| Αρκετά | 42 | 37,2 | 37,2 | 41,6 |
| Πολύ | 66 | 58,4 | 58,4 | 100,0 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 14: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό υλικό σας βοήθησε να αποκτήσετε και να αναπτύξετε νέες γνώσεις και ενεργητική μάθηση;

■ Καθόλου ■ Λίγο ■ Μέτρια ■ Αρκετά ■ Πολύ

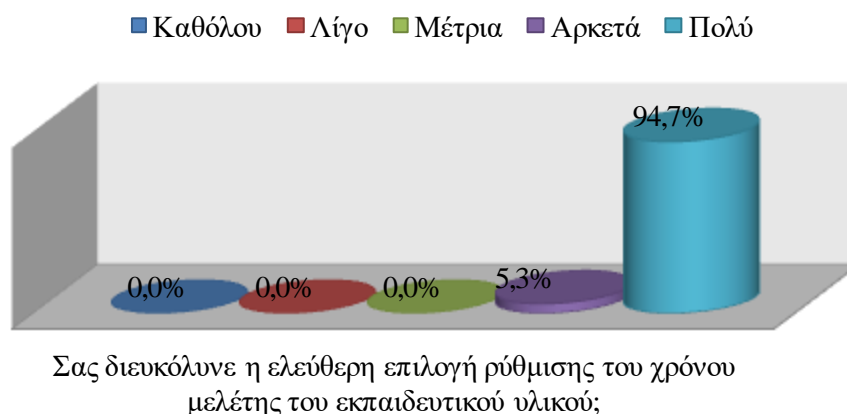


Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα της έρευνας είναι ο βαθμός ικανοποίησης αναφορικά με την ελεύθερη επιλογή ρύθμισης του χρόνου μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού, καθώς οι εκπαιδευόμενοι/ες δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι/ες στη συντριπτική τους πλειονότητα (94,7%), ενώ το 5,3% του δείγματος δηλώνει αρκετά ικανοποιημένο. Στην ουσία, τα εκατόν δεκατρία (113) άτομα του δείγματος συγκλίνουν στην ίδια άποψη και ταυτόχρονα αναδεικνύουν ένα από τα βασικότερα γενικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, εκείνο της διευκόλυνσης και της ατομικής διαχείρισης του προσωπικού χρόνου μελέτης, το οποίο θεωρείται ουσιαστικό όφελος για τους/τις εκπαιδευομένους/ες (Πίν.21).

Πίνακας 21: Σε ποιον βαθμό σας διευκόλυνε η ελεύθερη επιλογή ρύθμισης του χρόνου μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού;

| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % | Αθροιστικό Ποσοστό % |
|--------|-----------|-----------|------------------|----------------------|
| Αρκετά | 6 | 5,3 | 5,3 | 5,3 |
| Πολύ | 107 | 94,7 | 94,7 | 100,0 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 15: Σε ποιον βαθμό σας διευκόλυνε η ελεύθερη επιλογή ρύθμισης του χρόνου μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού;



3.1.4. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας

Τα ευρήματα της έρευνας σε σχέση με τον ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας είναι εντυπωσιακά καλά και υψηλά στο σύνολο των ερωτημάτων που υποβλήθηκαν στους/στις εκπαιδευομένους/ες. Σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων, οι εκπαιδευτές/τριες των προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης του ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου – Κυκλάδων διαθέτουν όλα εκείνα τα απαραίτητα στοιχεία και χαρακτηριστικά ενός/μίας αποτελεσματικού/ής εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Όπως φαίνεται στους Πίνακες 22 – 24, η πλειονότητα των εκπαιδευομένων εμφανίζεται απόλυτα ικανοποιημένη με τους/τις εκπαιδευτές/τριες ως προς την καθοδήγηση και την ενθάρρυνση, δηλώνοντας πολύ (74,3%) ή αρκετά (25,7%) ευχαριστημένοι/ες (Πίν. 22 & 24). Ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό καταγράφεται ως προς την παροχή υποστήριξης, καθώς

τα υποκείμενα της έρευνας δηλώνουν πολύ (77,0%) ή αρκετά (25,7%) ικανοποιημένα (Πίν. 23).

Στα ερωτήματα σχετικά με τον βαθμό ενθάρρυνσης του/της εκπαιδευτή/τριας στη συμμετοχή των εκπαιδευομένων ως προς την ανάπτυξη δημόσιου διαλόγου και την προώθηση της συνεργατικής μάθησης, οι ερωτώμενοι/ες δηλώνουν στην πλειονότητά τους πολύ (78,8%) ή αρκετά (21,2%) ικανοποιημένοι/ες (Πίν. 25&26)

Αναφορικά με την επαρκή χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών και δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες εμφανίζονται πολύ (74,3%) ή αρκετά (23,0%) ικανοποιημένοι και μόνο το 2,7% του δείγματος δηλώνει μέτρια ή λίγο ικανοποιημένο (Πίν.27).

Τέλος στους Πίνακες 28 και 29 καταγράφεται η ανάπτυξη προσωπικής επικοινωνίας του/της εκπαιδευτή/τριας με τους/τις εκπαιδευομένους, μέσω της αξιολόγησης της προόδου τους και της ανατροφοδότησης. Σε αυτό το ερώτημα τα ποσοστά είναι τα υψηλότερα όλων των προηγούμενων, καθώς όσον αφορά την ανάπτυξη προσωπικής επικοινωνίας μέσω της αξιολόγησης της προόδου τους παρατηρείται ότι οι ερωτώμενοι/ς δηλώνουν πολύ (79,6%) ή αρκετά (19,5%) ικανοποιημένοι/ες και ελάχιστο ποσοστό του δείγματος 0,9% δηλώνει λίγο ικανοποιημένο (Πίν.28). Αντίστοιχα, όσον αφορά την ανατροφοδότηση κρίνεται ως πολύ (80,5%) ή αρκετά (18,6%) ικανοποιητική, ενώ και πάλι το 0,9% του δείγματος δηλώνει λίγο ικανοποιημένο (Πίν.29).

Πίνακας 22: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ήταν προς στους/στις εκπαιδευομένους/ες καθοδηγητικός/ή;

| | Συχνότητα | Ποσοστά % | Έγκυρο Ποσοστό % | Αθροιστικό Ποσοστό % |
|--------|-----------|-----------|------------------|----------------------|
| Αρκετά | 29 | 25,7 | 25,7 | 25,7 |
| Πολύ | 84 | 74,3 | 74,3 | 100,0 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 23: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ήταν προς στους/στις εκπαιδευομένους/ες υποστηρικτικός/ή;

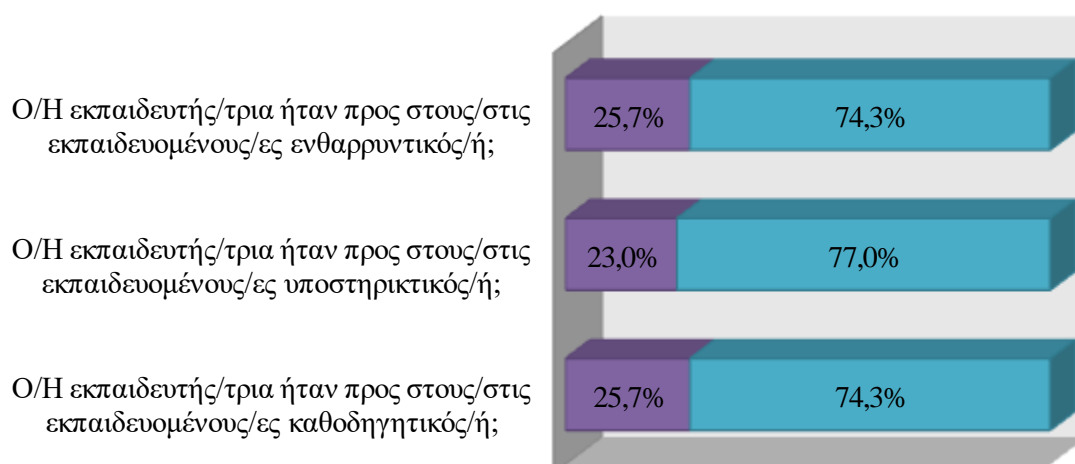
| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % | Αθροιστικό Ποσοστό % |
|---------------|-----------|-----------|------------------|----------------------|
| Αρκετά | 26 | 23,0 | 23,0 | 23,0 |
| Πολύ | 87 | 77,0 | 77,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 24: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ήταν προς στους/στις εκπαιδευομένους/ες ενθαρρυντικός/ή;

| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % | Αθροιστικό Ποσοστό % |
|---------------|-----------|-----------|------------------|----------------------|
| Αρκετά | 29 | 25,7 | 25,7 | 25,7 |
| Πολύ | 84 | 74,3 | 74,3 | 100,0 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 16: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ήταν προς στους/στις εκπαιδευομένους/ες καθοδηγητικός/ή, υποστηρικτικός/ή και ενθαρρυντικός/ή;

■ Καθόλου ■ Λίγο ■ Μέτρια ■ Αρκετά ■ Πολύ



Πίνακας 25: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ενθάρρυνε τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων ως προς την ανάπτυξη δημόσιου διαλόγου;

| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % | Αθροιστικό Ποσοστό % |
|--------|-----------|-----------|------------------|----------------------|
| Αρκετά | 24 | 21,2 | 21,2 | 21,2 |
| Πολύ | 89 | 78,8 | 78,8 | 100,0 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 26: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ενθάρρυνε τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων ως προς την προώθηση της συνεργατικής μάθησης;

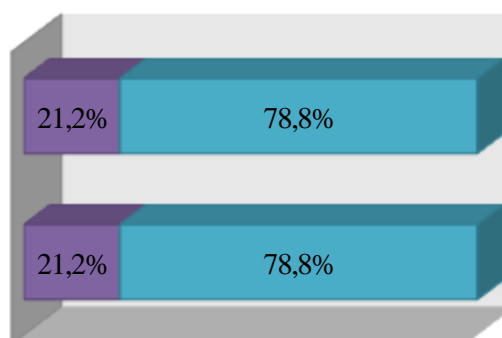
| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % | Αθροιστικό Ποσοστό % |
|--------|-----------|-----------|------------------|----------------------|
| Αρκετά | 24 | 21,2 | 21,2 | 21,2 |
| Πολύ | 89 | 78,8 | 78,8 | 100,0 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 17: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ενθάρρυνε τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων ως προς την ανάπτυξη δημόσιου διαλόγου και την προώθηση της συνεργατικής μάθησης;

■ Καθόλου ■ Λίγο ■ Μέτρια ■ Αρκετά ■ Πολύ

Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ενθάρρυνε τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων ως προς την προώθηση της συνεργατικής μάθησης;

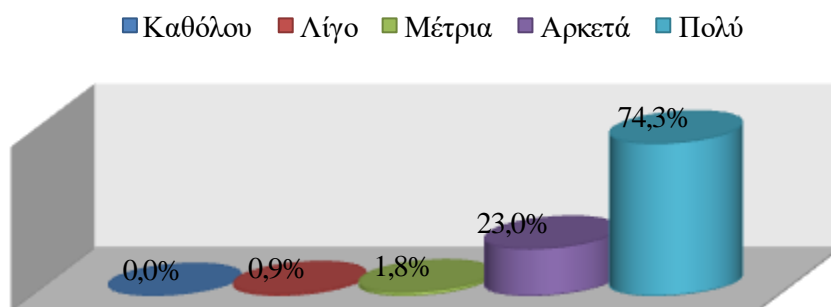
Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ενθάρρυνε τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων ως προς την ανάπτυξη δημόσιου διαλόγου;



Πίνακας 27: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ήταν επαρκής η χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών και δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων (π.χ. μελέτες περίπτωσης, ομαδική εργασία κ.λπ.);

| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % | Αθροιστικό Ποσοστό % |
|---------------|------------|--------------|------------------|----------------------|
| Λίγο | 1 | 0,9 | 0,9 | 0,9 |
| Μέτρια | 2 | 1,8 | 1,8 | 2,7 |
| Αρκετά | 26 | 23,0 | 23,0 | 25,7 |
| Πολύ | 84 | 74,3 | 74,3 | 100,0 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 18: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ήταν επαρκής η χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών και δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων (π.χ. μελέτες περίπτωσης, ομαδική εργασία κ.λπ.);



Ήταν επαρκής η χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών και δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων;

Πίνακας 28: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια κατάφερε να αναπτύξει με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες προσωπική επικοινωνία με την αξιολόγηση της προόδου τους;

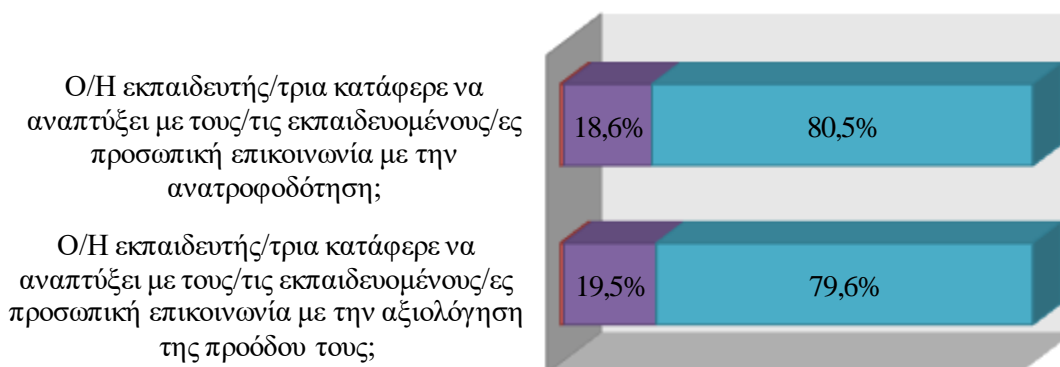
| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % | Αθροιστικό Ποσοστό % |
|---------------|------------|--------------|------------------|----------------------|
| Λίγο | 1 | 0,9 | 0,9 | 0,9 |
| Αρκετά | 22 | 19,5 | 19,5 | 20,4 |
| Πολύ | 90 | 79,6 | 79,6 | 100,0 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 29: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια κατάφερε να αναπτύξει με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες προσωπική επικοινωνία με την ανατροφοδότηση;

| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % | Αθροιστικό Ποσοστό % |
|--------|-----------|-----------|------------------|----------------------|
| Λίγο | 1 | 0,9 | 0,9 | 0,9 |
| Αρκετά | 21 | 18,6 | 18,6 | 19,5 |
| Πολύ | 91 | 80,5 | 80,5 | 100,0 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 19: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια κατάφερε να αναπτύξει με τους/τις εκπαιδευόμενους προσωπική επικοινωνία με την αξιολόγηση της προόδου τους και την ανατροφοδότηση;

■ Καθόλου ■ Λίγο ■ Μέτρια ■ Αρκετά ■ Πολύ



3.1.5. Σύστημα διαχείρισης μάθησης (ΣΔΜ)

Στα ερωτήματα περί ευκολίας και φιλικότητας στη χρήση του ΣΔΜ, της ηλεκτρονικής πλατφόρμας, παρατηρείται πως οι εκπαιδευόμενοι/ες δηλώνουν στην πλειονότητά τους πολύ ή αρκετά ικανοποιημένοι/ες. Όσον αφορά την ευκολία, ποσοστό 57,5% του δείγματος δηλώνει πολύ ικανοποιημένο, ποσοστό 31,9% αρκετά ικανοποιημένο και ποσοστό 9,8% μέτρια ή καθόλου ικανοποιημένο (Πίν. 30). Το 9,8% του δείγματος εμφανίζεται μέτρια ή καθόλου ικανοποιημένο σχετικά με τη φιλικότητα στη χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας, ενώ το 31,0% δηλώνει αρκετά ικανοποιημένο. Η πλειονότητα των ερωτώμενων δηλώνει πολύ (59,3%) ικανοποιημένη (Πίν. 31).

Πίνακας 30: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ήταν εύκολο στη χρήση;

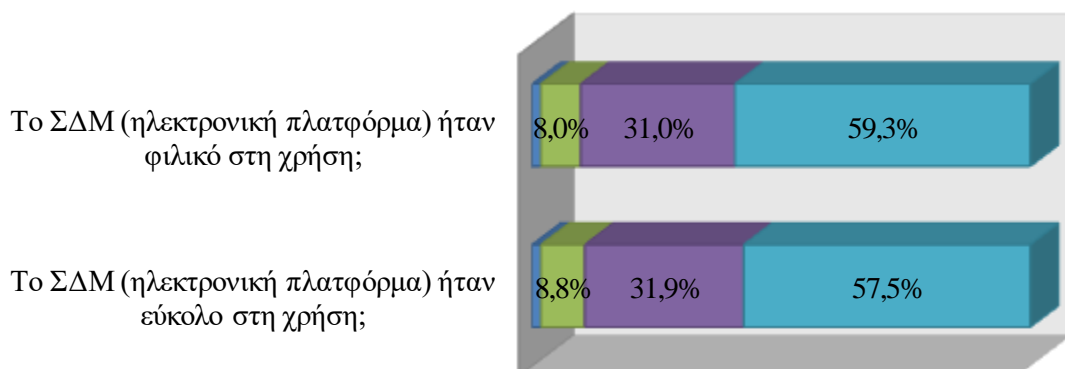
| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % | Αθροιστικό Ποσοστό % |
|---------|-----------|-----------|------------------|----------------------|
| Καθόλου | 2 | 1,8 | 1,8 | 1,8 |
| Μέτρια | 10 | 8,8 | 8,8 | 10,6 |
| Αρκετά | 36 | 31,9 | 31,9 | 42,5 |
| Πολύ | 65 | 57,5 | 57,5 | 100,0 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 31: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ήταν φιλικό στη χρήση;

| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % | Αθροιστικό Ποσοστό % |
|---------|-----------|-----------|------------------|----------------------|
| Καθόλου | 2 | 1,8 | 1,8 | 1,8 |
| Μέτρια | 9 | 8,0 | 8,0 | 9,7 |
| Αρκετά | 35 | 31,0 | 31,0 | 40,7 |
| Πολύ | 67 | 59,3 | 59,3 | 100,0 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 20: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ήταν εύκολο και φιλικό στη χρήση;

■ Καθόλου ■ Λίγο ■ Μέτρια ■ Αρκετά ■ Πολύ



Στους Πίνακες 32 και 33 καταγράφεται η συμβολή του ΣΔΜ, της ηλεκτρονικής πλατφόρμας, στην επικοινωνία με τους/τις άλλους/ες εκπαιδευομένους/ες και αντίστοιχα με τον/την εκπαιδευτή/τρια. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευόμενοι/ες εμφανίζονται στην πλειονότητά τους πολύ ικανοποιημένοι/ες (43,4%), το 41,6% του δείγματος αρκετά ικανοποιημένο, το 13,3% μέτρια ικανοποιημένο και το 1,8% λίγο ή καθόλου ικανοποιημένο ως προς την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευομένων στην ηλεκτρονική πλατφόρμα (Πίν. 32).

Αντίστοιχα, στην επικοινωνία με τον/την εκπαιδευτή/τρια παρατηρείται σχεδόν η ίδια κατάσταση, καθώς τα υποκείμενα της έρευνας δηλώνουν πολύ (46,0%) ή αρκετά (42,5%) ικανοποιημένα, ενώ μέτρια ικανοποιημένοι/ες δηλώνει το 10,6% και καθόλου το 0,9% των εκπαιδευομένων (Πίν. 33).

Πίνακας 32: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) συνέβαλε στην επικοινωνία με τους/τις άλλους/ες εκπαιδευομένους/ες;

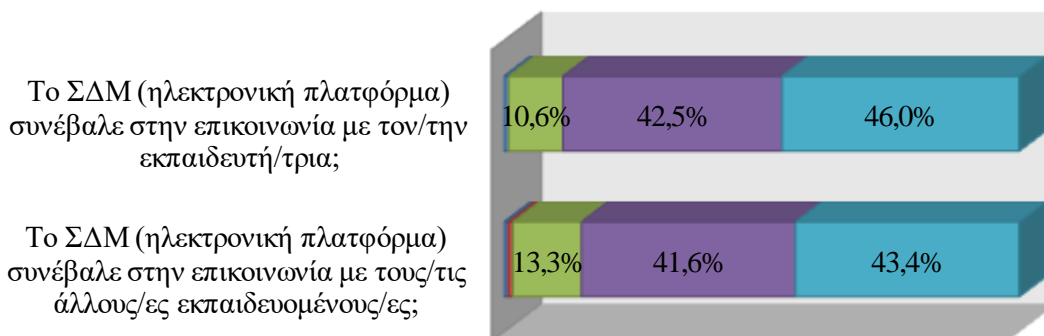
| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % | Αθροιστικό Ποσοστό % |
|----------------|-----------|-----------|------------------|----------------------|
| Καθόλου | 1 | 0,9 | 0,9 | 0,9 |
| Λίγο | 1 | 0,9 | 0,9 | 1,8 |
| Μέτρια | 15 | 13,3 | 13,3 | 15,0 |
| Αρκετά | 47 | 41,6 | 41,6 | 56,6 |
| Πολύ | 49 | 43,4 | 43,4 | 100,0 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 33: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) συνέβαλε στην επικοινωνία με τον/την εκπαιδευτή/τρια;

| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % | Αθροιστικό Ποσοστό % |
|----------------|-----------|-----------|------------------|----------------------|
| Καθόλου | 1 | 0,9 | 0,9 | 0,9 |
| Μέτρια | 12 | 10,6 | 10,6 | 11,5 |
| Αρκετά | 48 | 42,5 | 42,5 | 54,0 |
| Πολύ | 52 | 46,0 | 46,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 21: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) συνέβαλε στην επικοινωνία με τους/τις άλλους/ες εκπαιδευόμενους/ες και με τον/την εκπαιδευτή/τρια;

■ Καθόλου ■ Λίγο ■ Μέτρια ■ Αρκετά ■ Πολύ

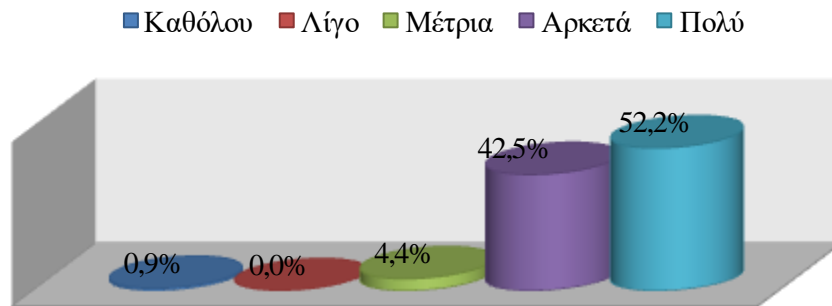


Στα ίδια ποσοτικά επίπεδα κινούνται τα ευρήματα της έρευνας και αναφορικά με την ενθάρρυνση, μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας, της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων καθ' όλη τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διαδικασίας, καθώς η πλειονότητα του δείγματος εμφανίζεται πολύ (52,2%) ή αρκετά (42,5%) ικανοποιημένη (Πίν. 34).

Πίνακας 34: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ενθάρρυνε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων καθ' όλη τη διάρκεια της εξ' αποστάσεως διαδικασίας;

| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % | Αθροιστικό Ποσοστό % |
|----------------|-----------|-----------|------------------|----------------------|
| Καθόλου | 1 | 0,9 | 0,9 | 0,9 |
| Μέτρια | 5 | 4,4 | 4,4 | 5,3 |
| Αρκετά | 48 | 42,5 | 42,5 | 47,8 |
| Πολύ | 59 | 52,2 | 52,2 | 100,0 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 22: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ενθάρρυνε τη ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων καθ' όλη τη διάρκεια της εξ' αποστάσεως διαδικασίας;



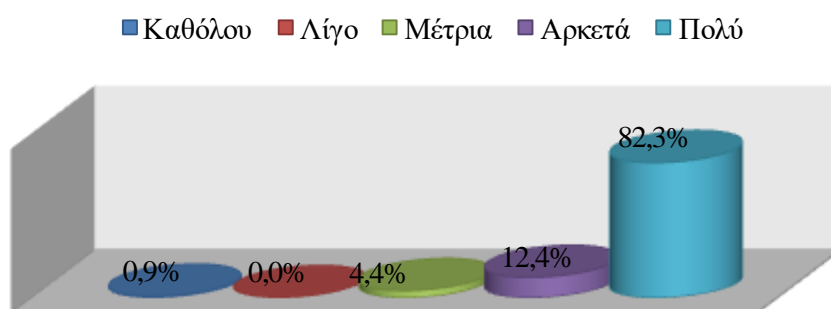
Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ενθάρρυνε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων;

Απόλυτα ικανοποιημένοι/ες δηλώνουν οι εκπαιδευόμενοι/ες σε σχέση με την επάρκεια της τεχνικής υποστήριξης για την επίλυση προβλημάτων της ηλεκτρονικής πλατφόρμας, καταγράφοντας ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά στην πλειονότητά τους (82,3%), (Πίν. 35).

Πίνακας 35: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ήταν επαρκής η τεχνική υποστήριξη για την επίλυση προβλημάτων της ηλεκτρονικής πλατφόρμας;

| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Έγκυρο Ποσοστό % | Αθροιστικό Ποσοστό % |
|----------------|-----------|-----------|------------------|----------------------|
| Καθόλου | 1 | 0,9 | 0,9 | 0,9 |
| Μέτρια | 5 | 4,4 | 4,4 | 5,3 |
| Αρκετά | 14 | 12,4 | 12,4 | 17,7 |
| Πολύ | 93 | 82,3 | 82,3 | 100,0 |
| Σύνολο | 113 | 100,0 | 100,0 | |

Γράφημα 23: Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ήταν επαρκής η τεχνική υποστήριξη για την επίλυση προβλημάτων της ηλεκτρονικής πλατφόρμας;



Ήταν επαρκής η τεχνική υποστήριξη για την επίλυση προβλημάτων της ηλεκτρονικής πλατφόρμας;

Στον Πίνακα 36 καταγράφονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) των ερωτήσεων κλίμακας, όπως διαμορφώθηκαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων σε σχέση με τον σκοπό, τις προσωπικές προσδοκίες, το εκπαιδευτικό υλικό, τον ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας και του Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης (ηλεκτρονικής πλατφόρμας).

Παρατηρείται ότι οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) των ερωτήσεων κυμαίνονται από 4,25 έως 4,95. Έτσι, διαφαίνεται ότι το σύνολο των εκπαιδευομένων είναι αρκετά έως πολύ ικανοποιημένο από τη μαθησιακή διαδικασία και εμπειρία από τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης του ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου – Κυκλάδων.

Πίνακας 36: Ταξινόμηση των ερωτήσεων κλίμακας ανά βαθμό ικανοποίησης από το μεγαλύτερο μέσο όρο (Μ.Ο.) προς το μικρότερο μέσο όρο (Μ.Ο.)

| Ερωτήσεις Κλίμακας | Μέσος Όρος |
|--|-------------|
| Σας διευκόλυνε η ελεύθερη επιλογή ρύθμισης του χρόνου μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού; | 4,95 |
| Ο/Η εκπαιδευτής/τρια κατάφερε να αναπτύξει με τους/τις εκπαιδευομένους/ες προσωπική επικοινωνία με την ανατροφοδότηση; | 4,79 |
| Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ενθάρρυνε τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων ως προς την ανάπτυξη δημόσιου διαλόγου; | 4,79 |
| Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ενθάρρυνε τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων ως προς την προώθηση της συνεργατικής μάθησης; | 4,79 |
| Ο/Η εκπαιδευτής/τρια κατάφερε να αναπτύξει με τους/τις εκπαιδευομένους/ες προσωπική επικοινωνία με την αξιολόγηση; | 4,78 |

| | |
|--|-------------|
| Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ήταν προς στους/στις εκπαιδευομένους/ες υποστηρικτικός/ή; | 4,77 |
| Ήταν επαρκής η τεχνική υποστήριξη για την επίλυση προβλημάτων της ηλεκτρονικής πλατφόρμας; | 4,75 |
| Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ήταν προς στους/στις εκπαιδευομένους/ες ενθαρρυντικός/ή; | 4,74 |
| Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ήταν προς στους/στις εκπαιδευομένους/ες καθοδηγητικός/ή; | 4,74 |
| Ήταν επαρκής η χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών και δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων; | 4,71 |
| Οι ασκήσεις αξιολόγησης σας βοήθησαν στην κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού; | 4,53 |
| Το εκπαιδευτικό υλικό σας βοήθησε να αποκτήσετε και να αναπτύξετε ενεργητική μάθηση; | 4,52 |
| Το εκπαιδευτικό υλικό σας βοήθησε να αποκτήσετε και να αναπτύξετε νέες γνώσεις; | 4,52 |
| Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ήταν φιλικό στη χρήση του; | 4,46 |
| Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ενθάρρυνε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων καθ' όλη τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διαδικασίας; | 4,45 |
| Οι ασκήσεις αξιολόγησης σας βοήθησαν στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης; | 4,45 |
| Το πρόγραμμα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως μικτής εκπαίδευσης ανταποκρίθηκε στις προσωπικές σας προσδοκίες; | 4,44 |
| Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ήταν εύκολο στη χρήση του; | 4,43 |
| Το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος επιμόρφωσης/κατάρτισης ήταν επαρκές; | 4,37 |
| Το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος επιμόρφωσης/κατάρτισης ήταν κατανοητό; | 4,35 |
| Το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος επιμόρφωσης/κατάρτισης ήταν κατάλληλο; | 4,35 |
| Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) συνέβαλε στην επικοινωνία με τον/την εκπαιδευτή/τρια; | 4,33 |
| Το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) συνέβαλε στην επικοινωνία με τους/τις άλλους/ες εκπαιδευομένους/ες; | 4,26 |
| Επιτεύχθηκε ο σκοπός του προγράμματος επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως μικτής εκπαίδευσης; | 4,25 |

Συμπερασματικά, οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα αξιολογούν καλύτερα και διαμορφώνουν θετικότερη άποψη και στάση κυρίως όσον αφορά την ελεύθερη επιλογή ρύθμισης του χρόνου μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας αξιολογείται πολύ θετικά, ενώ ακολουθεί η εξίσου θετική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού και του Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης (ηλεκτρονικής πλατφόρμας).

Αν και μόνο το 6,2% του δείγματος της έρευνας έχει παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης στο παρελθόν και η πλειονότητα των ερωτώμενων (93,8%) προκύπτει ότι παρακολούθησε για πρώτη φορά σεμινάρια εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης, φαίνεται να διαμορφώνουν συνολικά ιδιαίτερα θετική άποψη και στάση για τις νέες μορφές εκπαίδευσης και μάθησης.

3.2. Ανάλυση συσχετίσεων μεταβλητών

3.2.1. T-τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων

Σε συνέχεια της ανάλυσης συχνοτήτων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος t-τεστ δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (Two-independent-samples t-test), ώστε να διερευνηθούν οι πιθανές διαφορές στις απόψεις και στάσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα. Η συσχέτιση εφαρμόστηκε σε επτά (7) ποιοτικές μεταβλητές - ερωτήσεις και σε εικοσιτέσσερις (24) μεταβλητές - ερωτήσεις κλίμακας ικανοποίησης.

Οι επτά (7) ποιοτικές μεταβλητές – ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν είναι:

- Φύλο
- Επαγγελματική κατάσταση
- Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν άλλα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης;
- Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που παρακολουθήσατε στο παρελθόν είχαν παραδοσιακή/διά ζώσης εκπαίδευση;
- Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που παρακολουθήσατε στο παρελθόν είχαν εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση;
- Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που μπορεί να παρακολουθήσετε στο μέλλον επιθυμείτε να έχουν παραδοσιακή/διά ζώσης εκπαίδευση;
- Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που μπορεί να παρακολουθήσετε στο μέλλον επιθυμείτε να έχουν εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση;

Οι εικοσιτέσσερις (24) μεταβλητές – ερωτήσεις κλίμακας ικανοποίησης είχαν τιμές $1 = \text{Καθόλου}$, $2 = \text{Λίγο}$, $3 = \text{Μέτρια}$, $4 = \text{Αρκετά}$ και $5 = \text{Πολύ}$ και είναι οι παρακάτω:

- Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι επιτεύχθηκε ο σκοπός του προγράμματος επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης το οποίο παρακολουθήσατε;
- Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το πρόγραμμα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως μικτής/εκπαίδευσης ανταποκρίθηκε στις προσωπικές σας προσδοκίες;
- Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος επιμόρφωσης/κατάρτισης ήταν κατάλληλο;
- Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος επιμόρφωσης/κατάρτισης ήταν κατανοητό;
- Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος επιμόρφωσης/κατάρτισης ήταν επαρκές;
- Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι οι ασκήσεις αξιολόγησης σας βοήθησαν στην κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού;
- Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι οι ασκήσεις αξιολόγησης σας βοήθησαν στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης;
- Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό υλικό σας βοήθησε να αποκτήσετε και να αναπτύξετε νέες γνώσεις;
- Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό υλικό σας βοήθησε να αποκτήσετε και να αναπτύξετε ενεργητική μάθηση;
- Σε ποιον βαθμό σας διευκόλυνε η ελεύθερη επιλογή ρύθμισης του χρόνου μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού;
- Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ήταν προς στους/στις εκπαιδευομένους/ες καθοδηγητικός/ή;
- Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ήταν προς στους/στις εκπαιδευομένους/ες υποστηρικτικός/ή;
- Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ήταν προς στους/στις εκπαιδευομένους/ες ενθαρρυντικός/ή;

- Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ενθάρρυνε τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων ως προς την ανάπτυξη δημόσιου διαλόγου;
- Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ενθάρρυνε τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων ως προς την προώθηση της συνεργατικής μάθησης;
- Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ήταν επαρκής η χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών και δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων (π.χ. μελέτες περίπτωσης, ομαδική εργασία κ.λπ.);
- Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια κατάφερε να αναπτύξει με τους/τις εκπαιδευομένους/ες προσωπική επικοινωνία με την αξιολόγηση της προόδου τους;
- Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια κατάφερε να αναπτύξει με τους/τις εκπαιδευομένους/ες προσωπική επικοινωνία με την ανατροφοδότηση;
- Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ήταν εύκολο στη χρήση;
- Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ήταν φιλικό στη χρήση;
- Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) συνέβαλε στην επικοινωνία με τους/τις άλλους/ες εκπαιδευομένους/ες;
- Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) συνέβαλε στην επικοινωνία με τον/την εκπαιδευτή/τρια;
- Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ενθάρρυνε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων καθ' όλη τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διαδικασίας;
- Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ήταν επαρκής η τεχνική υποστήριξη για την επίλυση προβλημάτων της ηλεκτρονικής πλατφόρμας;

Η ανάλυση συσχετίσεων μεταβλητών με την εφαρμογή του t-τεστ έχει σκοπό τον έλεγχο των εξωγενών παραγόντων, δηλαδή των επτά (7) ποιοτικών μεταβλητών, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της έρευνας. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $p < 0,05$.

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου t-τεστ δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (Two-independent-samples t-test) προέκυψαν οι ακόλουθες στατιστικά σημαντικές διαφορές:

Στη συσχέτιση της ποιοτικής μεταβλητής - ερώτησης: «Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν άλλα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης;» με την ερώτηση κλίμακας ικανοποίησης – μεταβλητή: «Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό υλικό σας βοήθησε να αποκτήσετε και να αναπτύξετε ενεργητική μάθηση;» προκύπτει στατιστική σημαντικότητα καθώς ($p < 0,05$). Παρατηρείται ότι οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα που έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν άλλα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης έχουν μέσο όρο (Μ.Ο.) συμφωνίας 4,44 και εκείνοι/ες που δεν έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν άλλα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης έχουν μέσο όρο (Μ.Ο.) συμφωνίας 4,68. Συνεπώς, οι εκπαιδευόμενοι/ες που έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν άλλα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης συμφωνούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό (Μ.Ο. 4,44), αλλά εκείνοι/ες που δεν έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν άλλα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο. 4,68) με την άποψη ότι το εκπαιδευτικό υλικό τους/τις βοήθησε να αποκτήσουν και να αναπτύξουν ενεργητική μάθηση. Επομένως, οι εκπαιδευόμενοι/ες που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης αξιολογούν θετικότερα το εκπαιδευτικό υλικό από εκείνους/ες που έχουν προηγούμενη εμπειρία.

Στη συσχέτιση της ποιοτικής μεταβλητής - ερώτησης: «Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που παρακολουθήσατε στο παρελθόν είχαν εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση;» προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις ακόλουθες ερωτήσεις κλίμακας ικανοποίησης – μεταβλητές:

- «Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ήταν προς τους/στις εκπαιδευόμενους/ες καθοδηγητικός/ή;» ($p \leq 0,05$). Παρατηρείται οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα που έχουν προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης έχουν μέσο όρο (Μ.Ο.) συμφωνίας 4,43 και εκείνοι/ες που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης έχουν μέσο όρο (Μ.Ο.) συμφωνίας 4,76. Συνεπώς, οι εκπαιδευόμενοι/ες με προηγούμενη εμπειρία στην εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση συμφωνούν μεν σε μεγάλο βαθμό (Μ.Ο. 4,43), αλλά εκείνοι/ες που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία στην εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο. 4,76) ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ήταν καθοδηγητικός/ή προς τους/στις εκπαιδευόμενους/ες. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευόμενοι/ες που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης αξιολογούν θετικότερα τον/την εκπαιδευτή/τρια από εκείνους/ες που είχαν προηγούμενη εμπειρία.

➤ «Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ήταν προς στους/στις εκπαιδευόμενους/ες υποστηρικτικός/ή;» ($p < 0,05$). Παρατηρείται ότι οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα που έχουν προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης έχουν μέσο όρο (Μ.Ο.) συμφωνίας 4,43 και εκείνοι/ες που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης έχουν μέσο όρο (Μ.Ο.) συμφωνίας 4,79. Συνεπώς, οι εκπαιδευόμενοι/ες με προηγούμενη εμπειρία στην εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση συμφωνούν μεν σε μεγάλο βαθμό (Μ.Ο. 4,43), αλλά εκείνοι/ες που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία στην εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο. 4,79) με τη θέση ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ήταν υποστηρικτικός/ή προς στους/στις εκπαιδευόμενους/ες. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευόμενοι/ες που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης αξιολογούν θετικότερα τον/την εκπαιδευτή/τρια από εκείνους/ες που είχαν προηγούμενη εμπειρία.

➤ «Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ήταν προς στους/στις εκπαιδευόμενους/ες ενθαρρυντικός/ή;» ($p \leq 0,05$). Παρατηρείται ότι οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα που έχουν προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης έχουν μέσο όρο (Μ.Ο.) συμφωνίας 4,43 και εκείνοι/ες που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης έχουν μέσο όρο (Μ.Ο.) συμφωνίας 4,76. Συνεπώς, οι εκπαιδευόμενοι/ες με προηγούμενη εμπειρία στην εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση συμφωνούν αρκετά (Μ.Ο. 4,43), αλλά εκείνοι/ες που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία στην εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο. 4,76) με την άποψη ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ήταν ενθαρρυντικός/ή προς στους/στις εκπαιδευόμενους/ες. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευόμενοι/ες που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης αξιολογούν θετικότερα τον/την εκπαιδευτή/τρια από εκείνους/ες που είχαν προηγούμενη εμπειρία.

Στη συσχέτιση της ποιοτικής μεταβλητής - ερώτησης: «Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που μπορεί να παρακολουθήσετε στο μέλλον επιθυμείτε να έχουν εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση;» προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις ακόλουθες ερωτήσεις κλίμακας ικανοποίησης – μεταβλητές:

- «Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι επιτεύχθηκε ο σκοπός του προγράμματος επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης το οποίο παρακολούθησατε;», όπου ($p < 0,001$). Παρατηρείται ότι οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα που επιθυμούν μελλοντικά να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης έχουν μέσο όρο (Μ.Ο.) συμφωνίας 4,46 και εκείνοι/ες που δεν επιθυμούν μελλοντικά να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης έχουν μέσο όρο (Μ.Ο.) συμφωνίας 4,07. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευόμενοι/ες που επιθυμούν τα σεμινάρια εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης έμειναν περισσότερο ικανοποιημένοι/ες, από εκείνους που δεν επιθυμούν τα σεμινάρια εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης σε σχέση με την επίτευξη του σκοπού του προγράμματος επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευόμενοι/ες που προτιμούν την παρακολούθηση εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης αξιολογούν θετικότερα την επίτευξη του σκοπού των προγραμμάτων από εκείνους/ες που δεν προτιμούν την εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση.
- «Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ήταν εύκολο στη χρήση;» ($p < 0,05$). Παρατηρείται ότι οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα που επιθυμούν μελλοντικά να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης έχουν μέσο όρο (Μ.Ο.) συμφωνίας 4,62 και εκείνοι/ες που δεν επιθυμούν μελλοντικά να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης έχουν μέσο όρο (Μ.Ο.) συμφωνίας 4,28. Οπότε, οι εκπαιδευόμενοι/ες που επιθυμούν τα σεμινάρια εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης συμφωνούν πολύ (Μ.Ο. 4,62), ενώ εκείνοι/ες που δεν επιθυμούν τα σεμινάρια εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης συμφωνούν αρκετά (Μ.Ο. 4,28) ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ήταν εύκολο στη χρήση του. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευόμενοι/ες που προτιμούν την παρακολούθηση εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης αξιολογούν θετικότερα το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) από εκείνους/ες που δεν προτιμούν την εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση.
- «Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ήταν φιλικό στη χρήση;» ($p < 0,05$). Παρατηρείται ότι οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα που επιθυμούν μελλοντικά να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης έχουν μέσο όρο (Μ.Ο.) συμφωνίας 4,63 και εκείνοι/ες που δεν επιθυμούν μελλοντικά να παρακολουθήσουν προγράμματα

επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης έχουν μέσο όρο (Μ.Ο.) συμφωνίας 4,31. Οπότε, οι εκπαιδευόμενοι/ες που επιθυμούν τα σεμινάρια εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης συμφωνούν πολύ (Μ.Ο. 4,63), ενώ εκείνοι/ες που δεν επιθυμούν τα σεμινάρια εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης συμφωνούν αρκετά (Μ.Ο. 4,31) ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ήταν φιλικό στη χρήση του. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευόμενοι/ες που προτιμούν την παρακολούθηση εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης αξιολογούν θετικότερα το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) από εκείνους/ες που δεν προτιμούν την εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση.

- «Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ενθάρρυνε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων καθ' όλη τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διαδικασίας;» ($p < 0,05$). Παρατηρείται ότι τα υποκείμενα της έρευνας που επιθυμούν μελλοντικά να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης έχουν μέσο όρο (Μ.Ο.) συμφωνίας 4,62 και εκείνοι/ες που δεν επιθυμούν μελλοντικά να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης έχουν μέσο όρο (Μ.Ο.) συμφωνίας 4,31. Οπότε, οι εκπαιδευόμενοι/ες που επιθυμούν τα σεμινάρια εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης συμφωνούν πολύ (Μ.Ο. 4,62), ενώ εκείνοι/ες που δεν επιθυμούν τα σεμινάρια εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης συμφωνούν αρκετά (Μ.Ο. 4,31) ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ενθάρρυνε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων καθ' όλη τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διαδικασίας. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευόμενοι/ες που προτιμούν την παρακολούθηση εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης αξιολογούν θετικότερα το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) από εκείνους/ες που δεν προτιμούν την εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση.

Στους πίνακες με τα αποτελέσματα του ελέγχου t-τεστ δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (Two-independent-samples t-test), δεν προέκυψαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές στις υπόλοιπες ερωτήσεις κλίμακας ικανοποίησης και στις απόψεις και στάσεις των ερωτώμενων σε σχέση με τις ποιοτικές μεταβλητές.

3.2.1.1. Συμπεράσματα T-τεστ

Συνοψίζοντας τα παραπάνω αποτελέσματα του ελέγχου t-τεστ δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (Two-independent-samples t-test), παρατηρείται ότι η προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης, ως εξωγενής παράγοντας, επηρεάζει τη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων ως προς τον βαθμό ικανοποίησης και αξιολόγησης της απόκτησης και ανάπτυξης ενεργητικής μάθησης μέσω του εκπαιδευτικού υλικού, καθώς οι εκπαιδευόμενοι/ες που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης αξιολογούν θετικότερα το εκπαιδευτικό υλικό από εκείνους/ες που έχουν προηγούμενη εμπειρία.

Επίσης η προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης, επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευομένων ως προς τον βαθμό ικανοποίησης και αξιολόγησης σε σχέση με τον ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας και συγκεκριμένα με τις κατηγορίες της καθοδήγησης, υποστήριξης και ενθάρρυνσης που παρέχονται προς τους/τις εκπαιδευομένους/ες. Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης αξιολογούν θετικότερα τον/την εκπαιδευτή/τρια από εκείνους/ες που είχαν προηγούμενη εμπειρία.

Τέλος, ο εξωγενής παράγοντας της προτίμησης μελλοντικής παρακολούθησης εξ αποστάσεως/μικτών προγραμμάτων επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευομένων ως προς τον βαθμό ικανοποίησης και αξιολόγησης της επίτευξης του σκοπού των προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης, καθώς οι εκπαιδευόμενοι/ες που προτιμούν την παρακολούθηση εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης αξιολογούν θετικότερα την επίτευξη του σκοπού των προγραμμάτων από εκείνους/ες που δεν προτιμούν την εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση. Το ίδιο ισχύει για τη στάση των εκπαιδευομένων και ως προς τις κατηγορίες της εύκολης και φιλικής χρήσης της ηλεκτρονικής πλατφόρμας και της ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας, καθώς οι εκπαιδευόμενοι/ες που προτιμούν την παρακολούθηση εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης αξιολογούν θετικότερα το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) από εκείνους/ες που δεν προτιμούν την εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση.

3.2.2. Ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA)

Για τη διερεύνηση πιθανών διαφορών στις απόψεις και στάσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, την εξαγωγή συμπερασμάτων και τον εντοπισμό στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ της μεταβλητής των ηλικιακών ομάδων και των

είκοσι τεσσάρων (24) μεταβλητών - ερωτήσεων κλίμακας ικανοποίησης, εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA) και ορίστηκε ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το $p < 0,05$.

Σύμφωνα με την εξαγωγή των αποτελεσμάτων, δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της μεταβλητής των ηλικιακών ομάδων και των μεταβλητών – ερωτήσεων κλίμακας ικανοποίησης. Το συμπέρασμα από τους παραπάνω ελέγχους είναι πως η ηλικιακή κατηγορία φαίνεται να μην επηρεάζει τις προτιμήσεις των εκπαιδευομένων στις ερωτήσεις κλίμακας ικανοποίησης.

3.2.3. Έλεγχος χ^2

Με την εφαρμογή του ελέγχου χ^2 πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταβλητών με βασικό σκοπό να εξεταστούν οι σχέσεις του ερευνητικού δείγματος και η επιβεβαίωση ή απόρριψη των παρακάτω ερευνητικών υποθέσεων:

- Οι κατηγορίες των ηλικιακά νεότερων, των εργαζομένων και των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, αναμένεται να εκδηλώσουν μεγαλύτερη προτίμηση στη μελλοντική παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης, διότι ενδέχεται να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι/ες με τους Η/Υ, τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα και την εξέλιξη της τεχνολογίας
- Η ελεύθερη επιλογή ρύθμισης του χρόνου μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και η ελεύθερη πρόσβαση στην ηλεκτρονική πλατφόρμα, αναμένεται να αξιολογηθεί θετικά από το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών. Ωστόσο ενδέχεται να αξιολογηθεί θετικότερα από τις γυναίκες και τους/τις εργαζόμενους/ες, καθώς η καθημερινότητά τους επιβαρύνεται με περισσότερες οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις.

Οι συσχετίσεις που εφαρμόστηκαν με τον έλεγχο του χ^2 , πραγματοποιήθηκαν μεταξύ των μεταβλητών που ακολουθούν και ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε $p < 0,05$.

- Σχέση του φύλου με την επιθυμητή παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης παραδοσιακής/διά ζώσης εκπαίδευσης
- Σχέση του φύλου με την επιθυμητή παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης

- Σχέση του φύλου με την ελεύθερη επιλογή ρύθμισης του χρόνου μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού
- Σχέση της ηλικίας με την επιθυμητή παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης παραδοσιακής/διά ζώσης εκπαίδευσης
- Σχέση της ηλικίας με την επιθυμητή παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης
- Σχέση της επαγγελματικής κατάστασης με την επιθυμητή παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης παραδοσιακής/διά ζώσης εκπαίδευσης
- Σχέση της επαγγελματικής κατάστασης με την επιθυμητή παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης
- Σχέση της επαγγελματικής κατάστασης με την ελεύθερη επιλογή ρύθμισης του χρόνου μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού
- Σχέση του εκπαιδευτικού επιπέδου με την επιθυμητή παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης παραδοσιακής/διά ζώσης εκπαίδευσης
- Σχέση του εκπαιδευτικού επιπέδου με την επιθυμητή παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 προκύπτουν οι ακόλουθες στατιστικά σημαντικές διαφορές:

Στη συσχέτιση του *φύλου με την επιθυμητή παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης*, προκύπτει στατιστική σημαντικότητα ($\chi^2=4,617$, $\beta_e=1$, $\Phi_i=-0,202$, $p<0,05$). Παρατηρείται ότι οι γυναίκες (56,4%) εκδηλώνουν μεγαλύτερη προτίμηση στη μελλοντική συμμετοχή και παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης, από εκείνη των ανδρών (36,2%). Συμπερασματικά, το φύλο φαίνεται να επηρεάζει τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευομένων σε σχέση με την προτίμηση της εξ αποστάσεως/μικτής παρακολούθησης προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης (Πίν. 37).

Πίνακας (συνάφειας) 37: Επιθυμητή εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση ανά φύλο

| Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που μπορεί να παρακολουθήσετε στο μέλλον επιθυμείτε να έχουν εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση; | Φύλο | |
|--|--------|---------|
| | Άνδρας | Γυναίκα |
| Ναι | 36,2% | 56,4% |
| Όχι | 63,8% | 43,6% |
| Σύνολο | 100,0% | 100,0% |

***N=113, p=0.032**

Στη συσχέτιση της ηλικίας με την επιθυμητή παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης παραδοσιακής/διά ζώσης εκπαίδευσης, προκύπτει στατιστική σημαντικότητα ($\chi^2=19,598^a$, βε=6, Gamma=-0,496, $p<0,001$). Παρατηρείται ότι οι ερωτώμενοι/ες μεγαλύτερης ηλικίας εκδηλώνουν μεγαλύτερη προτίμηση στη μελλοντική παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης παραδοσιακής/διά ζώσης εκπαίδευσης. Συμπερασματικά, η ηλικία τείνει να επηρεάζει τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευομένων σε σχέση με την προτίμηση της παραδοσιακής/διά ζώσης παρακολούθησης προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης (Πίν. 38).

Πίνακας (συνάφειας) 38: Επιθυμητή παραδοσιακή/διά ζώσης εκπαίδευση ανά ηλικία

| Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που μπορεί να παρακολουθήσετε στο μέλλον επιθυμείτε να έχουν παραδοσιακή/διά ζώσης εκπαίδευση; | Ηλικία | | | | | | |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | 25-29 | 30-34 | 35-39 | 40-44 | 45-49 | 50-54 | 55 + |
| Ναι | 75,0% | 47,4% | 75,0% | 93,8% | 80,0% | 100,0 % | 100,0 % |
| Όχι | 25,0% | 52,6% | 25,0% | 6,3% | 20,0% | 0,0% | 0,0% |
| Σύνολο | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % |

*N=113, p=0.000

Στη συσχέτιση της ηλικίας με την επιθυμητή παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης, προκύπτει στατιστική σημαντικότητα ($\chi^2=13,813^a$, $\beta e=6$, $\text{Gamma}=0,322$, $p<0,01$). Παρατηρείται ότι οι ερωτώμενοι/ες μικρότερης ηλικίας εκδηλώνουν μεγαλύτερη προτίμηση στη μελλοντική παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης. Συμπερασματικά η ηλικία φαίνεται να επηρεάζει τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευομένων σε σχέση με την προτίμηση της εξ αποστάσεως/μικτής παρακολούθησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης (Πίν.39).

Πίνακας (συνάφειας) 39: Επιθυμητή εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση ανά ηλικία

| Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που μπορεί να παρακολουθήσετε στο μέλλον επιθυμείτε να έχουν εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση; | Ηλικία | | | | | | |
|--|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 25-29 | 30-34 | 35-39 | 40-44 | 45-49 | 50-54 | 55 + |
| Ναι | 50,0% | 68,4% | 55,0% | 31,3% | 55,0% | 23,1% | 11,1% |

| | | | | | | | |
|---------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Όχι | 50,0% | 31,6% | 45,0% | 68,8% | 45,0% | 76,9% | 88,9% |
| Σύνολο | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % |

*N=113, p=0.007

Στη συσχέτιση του εκπαιδευτικού επιπέδου με την επιθυμητή παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης παραδοσιακής/διά ζώσης εκπαίδευσης προκύπτει στατιστική σημαντικότητα ($\chi^2=16,855$, βε=6, Gamma=0,519, $p<0,01$). Παρατηρείται ότι τα υποκείμενα υψηλότερου εκπαιδευτικού επιπέδου δεν εκδηλώνουν ιδιαίτερη προτίμηση στη μελλοντική παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης παραδοσιακής/διά ζώσης εκπαίδευσης. Έτσι, το εκπαιδευτικό επίπεδο φαίνεται να επηρεάζει τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευομένων σε σχέση με την προτίμηση της παραδοσιακής/διά ζώσης παρακολούθησης προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης (Πίν. 40).

Πίνακας (συνάφειας) 40: Επιθυμητή παραδοσιακή/διά ζώσης εκπαίδευση ανά εκπαιδευτικό επίπεδο

| Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που μπορεί να παρακολουθήσετε στο μέλλον επιθυμείτε να έχουν παραδοσιακή/δια ζώσης εκπαίδευση; | Εκπαιδευτικό Επίπεδο | | | | | | |
|--|----------------------|----------|--------|--------------------|--------|--------|----------------------|
| | Δημοτικό | Γυμνάσιο | Λύκειο | Μετα-δευτεροβάθμια | ΤΕΙ | ΑΕΙ | Μεταπτυχιακό Δίπλωμα |
| Ναι | 90,9% | 94,4% | 78,9% | 85,7% | 37,5% | 33,3% | 50,0% |
| Όχι | 9,1% | 5,6% | 21,1% | 14,3% | 62,5% | 66,7% | 50,0% |
| Σύνολο | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

*N=113, p=0.003

Στη συσχέτιση του εκπαιδευτικού επιπέδου με την επιθυμητή παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης, προκύπτει στατιστική σημαντικότητα ($\chi^2=8,190$, $\beta=6$, $\text{Gamma}=-0,331$, $p<0,05$). Παρατηρείται ότι τα υποκείμενα της έρευνας που ήταν χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου δεν εκδηλώνουν ιδιαίτερη προτίμηση στη μελλοντική παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης. Συμπερασματικά, το εκπαιδευτικό επίπεδο τείνει να επηρεάζει τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευομένων σε σχέση με την προτίμηση της εξ αποστάσεως/μικτής παρακολούθησης προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης (Πίν. 41).

Πίνακας (συνάφειας) 41: Επιθυμητή εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση ανά εκπαιδευτικό επίπεδο

| Τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που μπορεί να παρακολουθήσετε στο μέλλον επιθυμείτε να έχουν εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση; | Εκπαιδευτικό Επίπεδο | | | | | | |
|--|----------------------|----------|--------|--------------------|--------|--------|----------------------|
| | Δημοτικό | Γυμνάσιο | Λύκειο | Μετα-δευτεροβάθμια | ΤΕΙ | ΑΕΙ | Μεταπτυχιακό Δίπλωμα |
| Ναι | 27,3% | 38,9% | 43,9% | 50,0% | 87,5% | 66,7% | 50,0% |
| Όχι | 72,7% | 61,1% | 56,1% | 50,0% | 12,5% | 33,3% | 50,0% |
| Σύνολο | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

*N=113, p=0.018

Στις υπόλοιπες συσχετίσεις μεταβλητών που εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

3.2.3.1. Συμπεράσματα ελέγχου χ^2

Η ελεύθερη επιλογή ρύθμισης του χρόνου μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού και η ελεύθερη χρονικά πρόσβαση στην ηλεκτρονική πλατφόρμα δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές, καθώς δεν φαίνεται να επηρεάζεται από τη συσχέτιση με το φύλο και την επαγγελματική κατάσταση. Επομένως, επιβεβαιώνεται το πρώτο μέρος της ερευνητικής υπόθεσης ότι η ελεύθερη επιλογή ρύθμισης του χρόνου μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού και η ελεύθερη χρονικά πρόσβαση στην ηλεκτρονική πλατφόρμα αξιολογούνται θετικά από το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών.

Ωστόσο, απορρίπτεται το δεύτερο μέρος της συγκεκριμένης ερευνητικής υπόθεσης, που θέλει τις γυναίκες και τους/τις εργαζόμενους/ες, να αξιολογούν θετικότερα την ελεύθερη επιλογή ρύθμισης του χρόνου μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού και την ελεύθερη χρονικά πρόσβαση στην ηλεκτρονική πλατφόρμα, επειδή η καθημερινότητά τους επιβαρύνεται με περισσότερες οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις.

Παρ' όλα αυτά, συνοψίζοντας τα παραπάνω αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 και τις στατιστικά σημαντικές διαφορές, παρατηρούνται τα ακόλουθα:

i. Φύλο

Το φύλο διαφαίνεται να επηρεάζει τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευομένων σε σχέση με την προτίμηση της εξ αποστάσεως/μικτής παρακολούθησης προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης, με τις γυναίκες να εκδηλώνουν μεγαλύτερη προτίμηση στη μελλοντική συμμετοχή και παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να συνδυαστεί με την απόρριψη του δεύτερου μέρους της παραπάνω ερευνητικής υπόθεσης και να θεωρηθεί ως μια επιβεβαίωση του ότι οι γυναίκες, ακριβώς επειδή επιβαρύνονται με πολλαπλές καθημερινές υποχρεώσεις, εκδηλώνουν μεγαλύτερη προτίμηση στην παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης, τα οποία προσφέρουν διευκόλυνση και ευελιξία σε σχέση με τον χώρο, την ελεύθερη επιλογή ρύθμισης του χρόνου μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού και την ελεύθερη χρονικά πρόσβαση στην ηλεκτρονική πλατφόρμα.

ii. Ηλικία

Τα επόμενα δύο (2) ευρήματα καταγράφουν ότι η ηλικία φαίνεται να επηρεάζει τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευομένων τόσο σε σχέση με την προτίμηση της παραδοσιακής/δια ζώσης όσο και με την προτίμηση της εξ αποστάσεως/μικτής

παρακολούθησης προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης. Έτσι, οι μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες επιθυμούν τη μελλοντική παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης παραδοσιακής/διά ζώσης εκπαίδευσης, ενώ οι ηλικιακά νεότεροι/ες επιβεβαιώνουν την ερευνητική υπόθεση, εκδηλώνοντας μεγαλύτερη προτίμηση στη μελλοντική παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης.

iii. Εκπαιδευτικό επίπεδο

Τέλος, παρατηρείται ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο τείνει να επηρεάζει τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευομένων σε σχέση με την προτίμηση της παραδοσιακής/διά ζώσης, καθώς και με την προτίμηση της εξ αποστάσεως/μικτής παρακολούθησης προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης. Τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 θέλουν τους/τις ερωτώμενους/ες με χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο να εκδηλώνουν μεγαλύτερη προτίμηση στη μελλοντική παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης παραδοσιακής/διά ζώσης εκπαίδευσης. Ενώ οι ερωτώμενοι/ες με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο επιβεβαιώνουν την ερευνητική υπόθεση, εκδηλώνοντας μεγαλύτερη προτίμηση στη μελλοντική παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης.

4. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Από τα ευρήματα και την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτει καταρχάς ότι το σύνολο των ερωτώμενων είναι αρκετά έως πολύ ικανοποιημένο από τη μαθησιακή διαδικασία και εμπειρία από τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης του ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου – Κυκλάδων. Όπως διαφαίνεται από το σύνολο των αποτελεσμάτων, οι συμμετέχοντες/ουσες διαμορφώνουν θετική άποψη και στάση ως προς την εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση, παρά το γεγονός ότι για τους/τις περισσότερους/ες (93,8%) πρόκειται για μια πρωτόγνωρη μορφή εκπαίδευσης, ενώ ελάχιστοι/ες (6,2%) έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης.

Ωστόσο, παρά τη θετική άποψη και στάση των συμμετεχόντων/ουσών για την εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση, φαίνεται να προτιμούν περισσότερο (78,8%) την παρακολούθηση μελλοντικών προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης παραδοσιακής/διά ζώσης εκπαίδευσης. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με την έρευνα των Akkoyunlu και Soyulu (2008), στην οποία φοιτητές/τριες του Πανεπιστημίου Hacettepe στην Άγκυρα της Τουρκίας δηλώνουν ότι προτιμούν την παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία. Σε έρευνα των Τόκη, Σύψα, Α. Παγγέ και Τ. Παγγέ (2013), τα δύο τρίτα του δείγματος, εν ενεργεία νηπιαγωγών και φοιτητών/τριών ανώτατης εκπαίδευσης σε κλινικά επαγγέλματα, δηλώνουν ότι προτιμούν την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία και την παρακολούθηση συνεδρίων/σεμιναρίων με φυσική παρουσία. Τέλος, σύμφωνα με άλλη έρευνα των Σύψα, Λέκκα και Παγγέ (2013), καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων, οι οποίοι/ες δηλώνουν ότι, παρά την εξοικείωσή τους με τις ΤΠΕ, προτιμούν περισσότερο την πρόσωπο με πρόσωπο διά βίου μάθηση και είναι επιφυλακτικοί/ες ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων/ουσών σε σχέση με την επιλογή της παραδοσιακής/διά ζώσης ή της εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης φαίνεται να επηρεάζουν το φύλο, η ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο. Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, οι γυναίκες (56,4%) εκδηλώνουν μεγαλύτερη προτίμηση από ό,τι οι άνδρες (36,2%), για μελλοντική συμμετοχή και παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης. Οι μεγαλύτεροι/ες ηλικιακά συμμετέχοντες/ουσες φαίνεται να εκδηλώνουν μεγαλύτερη προτίμηση στη μελλοντική παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης παραδοσιακής/διά ζώσης εκπαίδευσης, ενώ οι συμμετέχοντες/ουσες μικρότερης ηλικίας φαίνεται να προτιμούν την παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης. Τέλος, όσο

υψηλότερο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων/ουσών τόσο μεγαλύτερη φαίνεται να είναι η διάθεση για μελλοντική παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης.

I. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού

Η ελεύθερη επιλογή ρύθμισης του χρόνου μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού έχει τον υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο. 4,95) από το σύνολο των ερωτήσεων κλίμακας ικανοποίησης της έρευνας. Όπως διαφαίνεται, οι συμμετέχοντες/ουσες, ανεξάρτητα από το φύλο ή την επαγγελματική τους κατάσταση, κρίνουν ότι η ελεύθερη επιλογή ρύθμισης του χρόνου μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού αποτελεί το θετικότερο στοιχείο των προγραμμάτων/επιμόρφωσης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης, καθώς τους/τις διευκολύνει να ρυθμίζουν και να καθορίζουν τον προσωπικό τους χώρο και χρόνο μελέτης και να έχουν ελεύθερη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό που βρίσκεται στην ηλεκτρονική πλατφόρμα.

Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με την έρευνα του Τσιπιανίτη (2008), όπου εκπαιδευόμενοι/ες ενός προγράμματος συνεργασίας Ελλάδας – Ιταλίας «Innona Net», δηλώνουν θετική στάση απέναντι στη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής του τόπου, του χρόνου και του ρυθμού μελέτης του μαθησιακού περιεχομένου. Αντίστοιχα ευρήματα προκύπτουν και επιβεβαιώνονται στις έρευνες των Δαούση (2012), Μπίκου και Τζιφόπουλου (2013), Βουζαξάκη και Γεωργιάδη (2013) και των Λιναρδάτου και Παπαδάκη (2013).

Οι εκπαιδευόμενοι/ες δηλώνουν ικανοποιημένοι/ες από τις ασκήσεις αξιολόγησης και θεωρούν ότι τους/τις βοήθησαν στην κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού (Μ.Ο. 4,53) και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Μ.Ο. 4,45). Στην έρευνα του Σωτηριάδη (2011) οι εκπαιδευόμενοι/ες του ΣΔΕ Σερρών εμφανίζονται εξίσου ικανοποιημένοι/ες από την ανάπτυξη στοχαστικής σκέψης. Αντίθετα, στη μελέτη περίπτωσης για τα ΚΕΚ ΕΛΤΑ, των Ζήκου και Σπανακά (2013), οι εκπαιδευόμενοι/ες δηλώνουν αρνητική στάση ως προς την αξιολόγηση, θεωρώντας ότι δεν ήταν κατάλληλος ο σχεδιασμός και η λειτουργία των γραπτών εργασιών.

Ως προς την απόκτηση και την ανάπτυξη νέων γνώσεων (Μ.Ο. 4,52) και ενεργητικής μάθησης (Μ.Ο. 4,52), οι συμμετέχοντες/ουσες δηλώνουν ικανοποιημένοι/ες, ενώ παρατηρείται ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης αξιολογούν θετικότερα το εκπαιδευτικό υλικό και την ανάπτυξη ενεργητικής μάθησης. Εξίσου ικανοποιημένοι/ες εμφανίζονται οι εκπαιδευόμενοι/ες ως προς την καταλληλότητα (Μ.Ο. 4,35), την κατανόηση (Μ.Ο. 4,35) και την επάρκεια (Μ.Ο. 4,37)

του εκπαιδευτικού υλικού. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με την έρευνα του Τσιπιανίτη (2008) ως προς τη θετική στάση των εκπαιδευομένων για την ευκολία κατανόησης του εκπαιδευτικού υλικού και με την έρευνα των Ζήκου και Σπανακά (2013), όπου το εκπαιδευτικό υλικό θεωρείται επαρκές.

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην παρούσα έρευνα αξιολογούν πολύ θετικά την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού, ενώ διαφαίνεται ότι υπήρξε ισχυρή αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων με το εκπαιδευτικό υλικό, καθώς αναπτύχθηκε κριτική σκέψη, ενεργητική μάθηση και αποκτήθηκαν νέες γνώσεις. Το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης δεν φαίνεται να συμφωνεί με την έρευνα των Ζήκου και Σπανακά (2013), όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες δηλώνουν ότι δεν υπήρξε η αναμενόμενη αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού υλικού μ' εκείνους/ες.

II. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι/ες από την ενθάρρυνση του/της εκπαιδευτή/τριας για τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, ως προς την ανάπτυξη δημόσιου διαλόγου (Μ.Ο. 4,79) και την προώθηση της συνεργατικής μάθησης (Μ.Ο. 4,79). Το ίδιο ικανοποιημένοι/ες εμφανίζονται για την ανάπτυξη προσωπικής επικοινωνίας του/της εκπαιδευτή/τριας με τους/τις εκπαιδευομένους/ες μέσω της αξιολόγησης της προόδου τους (Μ.Ο. 4,78) και την ανατροφοδότηση (Μ.Ο. 4,79).

Οι απόψεις και στάσεις των εκπαιδευομένων της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας των Μίκου και Τζιφόπουλου (2013), καθώς κρίνεται θετικά η ανταλλαγή απόψεων με τον/την εκπαιδευτή/τρια. Επίσης, συμφωνούν εν μέρει με τα αποτελέσματα της έρευνας των Ζήκου και Σπανακά (2013), όπου οι συμμετέχοντες/ουσες δηλώνουν ικανοποιημένοι/ες από την επικοινωνία τους με τον/την εκπαιδευτή/τρια, ωστόσο εκφράζουν την επιθυμία για περισσότερη επαφή, έστω και με φυσική παρουσία. Από την άλλη πλευρά, εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους ως προς τη μερική έλλειψη ανατροφοδότησης στις ασκήσεις αξιολόγησης.

Σε υψηλά επίπεδα αξιολογούνται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην παρούσα έρευνα ο υποστηρικτικός (Μ.Ο. 4,77), ενθαρρυντικός (Μ.Ο. 4,74) και καθοδηγητικός (Μ.Ο. 4,74) ρόλος των εκπαιδευτών/τριών. Παράλληλα, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης αξιολογούν θετικότερα τον/την εκπαιδευτή/τρια από εκείνους/ες που είχαν προηγούμενη εμπειρία. Εξίσου υψηλά αξιολογείται και η επάρκεια της χρήσης εκπαιδευτικών τεχνικών και δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων (Μ.Ο. 4,71).

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η θετική στάση των εκπαιδευομένων της παρούσας έρευνας συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας των Λιοναράκη και Παπαδημητρίου (2002), όπου οι συμμετέχοντες/ουσες δηλώνουν εξίσου θετική στάση για την ποιότητα του/της διδάσκοντα/ουσας. Αντίστοιχα, στην έρευνα των Βλάχου και Μπιγιάκη (2013) διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτές/τριες θέτουν ως στόχο την ενεργό συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων, ώστε να ισχυροποιηθεί η μαθησιακή οντότητα και ταυτόχρονα η εκπαιδευτική ομάδα. Αντίθετα, στην έρευνα του Τσιπιανίτη (2008) προέκυψε ότι υποβαθμίζεται ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας από τους/τις εκπαιδευομένους/ες. Στην ανεπάρκεια της παρουσίας των εκπαιδευτών/τριών καταλήγουν και τα ευρήματα της έρευνας των Φράγκου, Δαούση και Λαζαρόπουλου (2013).

Καταληκτικά, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, συνολικά οι εκπαιδευόμενοι/ες αξιολογούν πολύ θετικά το ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας των προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης. Οι απόψεις και οι στάσεις που διαμορφώνουν οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα για την ποιότητα των εκπαιδευτών/τριών και την υποστήριξη τους ως προς τους εκπαιδευομένους/ες, καταγράφονται σε πολύ υψηλά επίπεδα. Καθώς επίσης εκτιμάται ότι επιτεύχθηκε η αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων με τον/την εκπαιδευτή/τρια, παρά την έλλειψη της φυσικής του παρουσίας. Αντίστοιχα στην έρευνα του Σωτηριάδη (2011), οι εκπαιδευόμενοι/ες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι επιτεύχθηκε αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων και του/της εκπαιδευτή/τριας.

III. Σύστημα διαχείρισης μάθησης (ΣΔΜ)

Ως προς την αξιολόγηση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας (ΣΔΜ), οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα φαίνονται πολύ ικανοποιημένοι/ες (Μ.Ο. 4,75) από την επάρκεια του φορέα ΙΝΕ ΓΣΕΕ στην τεχνική υποστήριξη για την επίλυση προβλημάτων της ηλεκτρονικής πλατφόρμας (ΣΔΜ). Οι εκπαιδευόμενοι/ες βρίσκουν επίσης την ηλεκτρονική πλατφόρμα (ΣΔΜ) φιλική (Μ.Ο. 4,46) και εύκολη (Μ.Ο. 4,43) στη χρήση της, ενώ θεωρούν ότι η ηλεκτρονική πλατφόρμα (ΣΔΜ) ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων καθ' όλη τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διαδικασίας (Μ.Ο. 4,45). Οι απόψεις και στάσεις των εκπαιδευομένων ως προς τη φιλικότητα, την ευκολία και την ενεργητική συμμετοχή στην ηλεκτρονική πλατφόρμα φαίνεται να διαφοροποιούνται σε σχέση με την προτίμηση των εκπαιδευομένων στην εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση. Παρατηρείται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες που προτιμούν την παρακολούθηση εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης αξιολογούν θετικότερα την ηλεκτρονική πλατφόρμα (ΣΔΜ) από εκείνους/ες που δεν προτιμούν την εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση. Τέλος, οι εκπαιδευόμενοι/ες εκδηλώνουν την ικανοποίησή τους ως προς τη συμβολή της ηλεκτρονικής πλατφόρμας (ΣΔΜ) στην

επικοινωνία μεταξύ του/της εκπαιδευτή/τριας και των εκπαιδευομένων (Μ.Ο. 4,33) και στην επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευομένων (Μ.Ο. 4,26).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που παρουσιάστηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, παρατηρείται ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Neto και Amaral (2007), θεωρώντας τη χρήση της τεχνολογίας ως πραγματικού καταλύτη για μια νέα διαλογική επικοινωνία μεταξύ καθηγητών/τριών και φοιτητών/τριών, κάνοντας την επικοινωνία πολύ πιο εύκολη και δίνοντας στους/στις φοιτητές/τριες περισσότερο ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Από τα ευρήματα της έρευνας του Τσιπιανίτη (2008) διαφαίνεται ότι η χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας καθοδηγεί τη μελέτη και προάγει την αλληλεπίδραση. Στην έρευνα του Δαούση (2012) προκύπτει ότι η ηλεκτρονική πλατφόρμα αναπτύσσει συνεργασία τόσο μεταξύ των φοιτητών/τριών όσο και μεταξύ φοιτητών/τριών και εκπαιδευτή/τριας. Στην έρευνα των Ζήκου και Σπανακά φαίνεται ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες εξοικειώθηκαν γρήγορα και πλοηγήθηκαν εύκολα στην ηλεκτρονική πλατφόρμα, με αποτέλεσμα τη θεμελίωση της ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευομένων σε συνδυασμό με τον αλληλεπιδραστικό ρόλο της ηλεκτρονικής πλατφόρμας και την ανάδειξη του μαθητοκεντρικού χαρακτήρα. Στην έρευνα των Μπίκου και Τζιφόπουλου (2013) οι συμμετέχοντες στην έρευνα δηλώνουν ότι η ηλεκτρονική πλατφόρμα είναι χρήσιμη και λειτουργική και, τέλος, στην έρευνα των Βουζαξάκη και Γεωργιάδη (2013) προκύπτει ότι η ηλεκτρονική πλατφόρμα δίνει την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευόμενους/ες για εξατομικευμένη μάθηση, καθώς επίσης επιβεβαιώνεται η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων/ουσών μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευόμενοι/ες αξιολογούν θετικά τη χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας (ΣΔΜ), καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας στα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης, προάγοντας την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και την ενεργητική συμμετοχή, ενώ, όπως προκύπτει, η χρήση νέων μορφών εκπαίδευσης και μάθησης χαρακτηρίζεται ωφέλιμη για τους/τις εκπαιδευομένους/ες.

Εν κατακλείδι, όπως είναι φανερό από τα παραπάνω, οι συμμετέχοντες/ουσες στην παρούσα έρευνα αξιολογούν πολύ θετικά τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης του ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου – Κυκλάδων, ως προς το εκπαιδευτικό υλικό, τον ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας και την ηλεκτρονική πλατφόρμα (ΣΔΜ). Η θετική άποψη και στάση των εκπαιδευομένων ενισχύεται επίσης από τις

απαντήσεις τους ως προς την επίτευξη του σκοπού των προγραμμάτων (Μ.Ο. 4,25) και την επίτευξη των προσωπικών τους προσδοκιών (Μ.Ο. 4,44) από τα συγκεκριμένα προγράμματα.

Από τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των συμμετεχόντων για τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης, σημαντική παράμετρο αποτελεί το γεγονός της περιορισμένης προηγούμενης εμπειρίας των εκπαιδευομένων σε αντίστοιχα προγράμματα, οπότε και η διαμόρφωση της κρίσης τους μπορεί να θεωρηθεί περισσότερο ανεπηρέαστη και αντικειμενική.

Αν και η συνολική άποψη και στάση των εκπαιδευομένων για τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης διαμορφώνεται πολύ θετική, είναι οξύμωρο το γεγονός ότι στο ερώτημα για την προτίμηση μελλοντικής παρακολούθησης προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης, η πλειονότητα των ερωτώμενων επιθυμεί να παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης παραδοσιακής/διά ζώσης εκπαίδευσης. Η τάση αυτή μπορεί να ερμηνευτεί ως μια ένδειξη ανασφάλειας των ερωτώμενων για την εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση, ακριβώς διότι δεν αποτελεί μια διαδεδομένη στην εφαρμογή της μορφή εκπαίδευσης.

Εφόσον από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και άλλων παρόμοιων ερευνών, δηλώνεται η θετική άποψη και στάση των συμμετεχόντων για την εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση, κρίνεται σκόπιμο να ενισχυθεί η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης με τον σχεδιασμό περισσότερων προγραμμάτων επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης και ταυτόχρονα να υπάρξει μεγαλύτερη πληροφόρηση, ώστε να περιοριστεί ο βαθμός ανασφάλειας ως προς τη μαθησιακή εμπειρία και διαδικασία στην εξ αποστάσεως/μικτή εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α. & Παναούρα, Ρ. (2014). *Εγχειρίδιο προς Εκπαιδευτές Ενηλίκων. Βασικές Αρχές Διδασκαλίας Ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Frederick.
- Βλάχος, Η. & Μπιγιάκη, Ν. (2013). Η αναγνώριση του εκπαιδευομένου ως μαθησιακή οντότητα: Περίπτωση μελέτης το πρόγραμμα μικτής μάθησης της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΜ) και του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης (ΙΔΕΚΕ). Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *7^ο Συνέδριο για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος 4, Μέρος Α*, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σσ 183-193). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Βορβή, Ι. & Παπαγάλου, Φ. (2013). Σχεδιασμός επιμορφωτικής δράσης σχολικού συμβούλου με αξιοποίηση διά ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (blended learning: συνδυαστικής μάθησης). Ένα παράδειγμα. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *7^ο Συνέδριο για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος 6, Μέρος Β*, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σσ. 46-54). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Βουζαζιάκης, Γ. & Γεωργιάδη, Ε. (2013). Η χρήση της πλατφόρμας Moodle ως εργαλείο για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κρήτης. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *7^ο Συνέδριο για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος 4, Μέρος Α*, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σσ. 114-127). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- ΓΓΔΒΜ (2012). *Εθνικό Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης 2013-2015: Στρατηγικό Πλαίσιο*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης.
- ΓΓΔΒΜ (2013). *Έκθεση 2012 για τη Διά Βίου Μάθηση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης.
- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γούλας, Χ. (2008). *Πρόγραμμα Διά Βίου Εκπαίδευσης. Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και Βασικές Διδακτικές Τεχνικές*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

- Γούλας, Χ., Ζάγκος, Χ., Κατσής, Α., Κόκκινος, Γ., Κορδάτος, Π., Μπουκουβάλας, Κ., Παληός, Ζ., Πανδής, Π. & Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Κατάρτιση, Απασχόληση, Εκπαιδευτική Πολιτική. Διερεύνηση σύνδεσης της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ.
- Δακοπούλου, Α. (2004). *Πολιτικές επιμόρφωσης των ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση των διδασκαλείων δημοτικής εκπαίδευσης (1995-2003)*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Δαούσης, Δ. (2012). *Σχεδίαση, ανάπτυξη, υλοποίηση και αξιολόγηση ενός συστήματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Μελέτη περίπτωσης του συστήματος Moodle, για την υποστήριξη της ΘΕ ΠΛΗ 37 του ΕΑΠ*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας: Ένα συστημικό δυναμικό μοντέλο*. Αθήνα: Έλλην.
- Δημουλάς, Κ. Κοντονή, Α., Κρητικίδης, Γ., Μπελεργή-Ρομπόλη, Α., Παπαδόγαμβρος, Β., Παπαδοπούλου, Δ., Παληός, Ζ. & Τραγάκη, Α. (2003). *Κατάρτιση και Απασχόληση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001). *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Η πραγμάτωση μιας περιοχής διά βίου μάθησης*. COM(2001) 678 τελικό, 21.11.2001.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2006). Απόφαση υπ. αριθ. 1720/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2006 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της διά βίου μάθησης. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης L327, 24.11.2006.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2009). *Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12^{ης} Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης C119, 28.5.2009.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών – «Μια νέα ώθηση για ευρωπαϊκή συνεργασία στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση για την υποστήριξη της στρατηγικής «Ευρώπη 2020»*. COM (2010) 296 τελικό, 9.6.10.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010). *Ανακοίνωση της Επιτροπής: «Ευρώπη 2020. Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη*. COM(2010) 2020 τελικό, 3.3.2010.

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011). *Ψήφισμα του Συμβουλίου σχετικά με ένα ανανεωμένο ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την εκπαίδευση των ενηλίκων*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης C372, 20.12.2011.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012). *Ανακοινωθέν της Μπριζ: «Στήριξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη»*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015). *Εκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης του 2015 – Ελλάδα*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευστράτογλου, Α. (2004). *Επαγγελματική Κατάρτιση. Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση στην Ελλάδα. Ενημέρωση ΙΝΕ ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, Τεύχος 106*.
- Ζήκου, Κ. & Σπανακά, Α. (2013). *Επιχειρησιακή Κατάρτιση από Απόσταση: Κίνητρα και εμπόδια που οδηγούν στη διαμόρφωση ενός μοντέλου εξΑΕ επιχειρησιακής κατάρτισης μέσα από τη μελέτη περίπτωσης των ΚΕΚ-ΕΛΤΑ*. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *7^ο Συνέδριο για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος 2, Μέρος Α*, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σσ. 1-14). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Καραλής, Θ. & Παπαγεωργίου, Η. (2012). *Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2010). *Πολιτικές διά βίου μάθησης και διαδικασίες πιστοποίησης: σημεία τομής και εκκρεμή ζητήματα*. Στο Καραλής, Θ. (Επιμ.) *Διά Βίου Μάθηση και Πιστοποίηση*, (σελ. 29-40) Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2014). *Εισαγωγή στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Πάτρα.
- Καραλής, Θ. (χ.χ.). *Διά Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Προκλήσεις και Προοπτικές*. Ανακτήθηκε στις 02-03-2016 από το δικτυακό χώρο: <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1555/%CE%94%CE%B9%CE%B1%20%CE%92%CE%AF%CE%BF%CF%85%20%CE%9C%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7.pdf>

- Κατρή, Χ. (2010). Προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης που παρέχονται με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στα πλαίσια της νομοθεσίας για τη Διά Βίου Μάθηση. *Επιστημονική Επετηρίδα Εφαρμοσμένης Έρευνας, Vol XIV* (No 2), 177-193.
- Κόκκινος, Δ. (2005). *Πολιτικές παροχής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τις Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες στον Ευρωπαϊκό χώρο*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (2005). Σχέσεις ανάμεσα στη Διά Βίου Μάθηση, την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *3^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σσ. 368-379). Αθήνα: Προπομπός.
- Κόκκος, Α. (2007). Η εκπαίδευση ενηλίκων ως διακριτό θεσμικό και επιστημονικό πεδίο. *Διά Βίου/Επιστημονική Θεώρηση για τη Διά Βίου Μάθηση, 1*, 45-48.
- Κοντάκος, Α. & Γκόβαρης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρίες και μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ).
- Κώστογλου, Ε. (χ.χ.). *Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Διά βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Λιναρδάτου, Χ. & Παπαδάκης, Σ. (2013). Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας μέσω μικτής μάθησης στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Αχαρνών. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *7^ο Συνέδριο για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος 4, Μέρος Α*, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σσ. 169-177). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Λιοναράκης, Α. (2006): *Η Θεωρία της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης*. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση - Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης* (σσ. 7-41). Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. & Παπαδημητρίου, Δ. (2002). *Συγκριτική Μελέτη Ανοικτής εξ Αποστάσεως & Συμβατικής Εκπαίδευσης: Προκαταρκτικά Δεδομένα της Ποιότητας της Μαθησιακής Εμπειρίας*. Ανακτήθηκε στις 30-03-2016 από το δικτυακό χώρο:
<http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe244.pdf>.
- Λιοναράκης, Α. (2001). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού*. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Απόψεις*

- και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (σσ. 34-52). Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2009). *Η εκπόνηση Μεθοδολογικής Προσέγγισης (Διδακτική) των Προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης από απόσταση*. Αθήνα: Προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης στα Κ.Ε.Ε και στο Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ.
- Μήλλας, Σ. (2008). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Ενηλίκων από Απόσταση*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πειραιάς.
- Μουζάκης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ).
- Μπαλατζάρας, Μ. (2005). *Διά Βίου Μάθηση και ο Ρόλος των Βιβλιοθηκών*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Ιόνιο Πανεπιστήμιο.
- Μπίκος, Κ. & Τζιφόπουλος, Μ. (2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *7^ο Συνέδριο για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος 4, Μέρος Α*, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σσ. 60-77). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Νόμος 3879/2010 «Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις» ΦΕΚ 163/21-09-10.
- Νόμος 4186/2013 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις» ΦΕΚ 193/17-09-13.
- Ντιγκμπασάνης, Γ. (2011). *Σύγχρονη Τηλεκπαίδευση και Συναλλακτική Εγγύτητα*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Παγγέ, Α. (2012). *Προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης στο διαδίκτυο, σχεδιασμός και δυνατότητες αξιοποίησής τους στην Ελλάδα: η περίπτωση του σημασιολογικού διαδικτύου*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Παγγέ, Τ. (2005). *Τυπική, Μη-Τυπική και Άτυπη εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε στις 08-02-2016 από το δικτυακό χώρο:
http://equipe.up.pt/RESOURCES/Casestudies/original_languages/Ioannina_GR.doc.

- Παπαδοπούλου, Ε. (2015). *Διερεύνηση Στάσεων και Αντιλήψεων Στελεχών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην Διαδικτυακή Εκπαίδευση και Επιμόρφωση*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Πηλίου, Α. (2014). *Αποτελεσματικότητα των δράσεων μη τυπικής εκπαίδευσης στο νομό Πρεβέζης (οι απόψεις των εκπαιδευομένων και των εμπειρογνομόνων)*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Πολυχρονάκης, Γ. (2011). *Σχεδιασμός ενός συστήματος εξ αποστάσεως επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Ρέππα, Α. (2014). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εισαγωγικές Έννοιες – Ιστορική Αναδρομή*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ.: «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης», Χειμερινό Εξάμηνο 2014 - 2015. Ρόδος.
- Ρήγκου, Ε. (2007). *Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Σοφός, Α. (2014). *Ηλεκτρονική Μάθηση και λειτουργίες ηλεκτρονικού περιβάλλοντος*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ.: «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης», Χειμερινό Εξάμηνο 2014 - 2015. Ρόδος.
- Σύψας, Α., Λέκκα, Α. & Παγγέ, Τ. (2013). Μάθηση από απόσταση με σύγχρονα μέσα και διά βίου μάθηση, προτιμήσεις εκπαιδευτικών. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *7^ο Συνέδριο για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος 6, Μέρος Β*, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σ.σ. 13-20). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Σωτηριάδης, Δ. (2011). Αλλαγή αντίληψης και στάσης ενηλίκων μαθητών, στο μάθημα της πληροφορικής, με τη βοήθεια της Πλατφόρμας Moodle. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *6^ο Συνέδριο για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Μέρος Α*, 4-6 Νοεμβρίου 2011 (σ.σ. 174-192). Λουτράκι: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Ταρατόρη, Ε. (2014). *Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού

- Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ.: «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης», Χειμερινό Εξάμηνο 2014 - 2015. Ρόδος.
- Τόκη, Ε., Σύψας, Α., Παγγέ, Α. & Παγγέ, Τ. (2013). Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *7^ο Συνέδριο για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος 2, Μέρος Α*, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σ.σ. 27-35). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Τσιάτσος, Θ. (2015). *Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα Διαδικτύου*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Τσιγάρος, Θ. (2015). *Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης. Συγκριτική Αξιολόγηση*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ.: «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης», Εαρινό Εξάμηνο 2015. Ρόδος.
- Τσιπιανίτης, Δ. (2008). *Αξιολόγηση προγράμματος ασύγχρονης τηλεκατάρτισης μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευομένων*. Ανακτήθηκε στις 28-03-2016 από το δικτυακό χώρο: <http://www.academia.edu/10183282>.
- Φράγκου, Ο., Δαούσης, Δ. & Λαζαρόπουλος, Σ. (2013). Αξιοποίηση του LAMS για τη σχεδίαση διαδικτυακών δραστηριοτήτων: στάσεις φοιτητών σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτή και τις κατηγορίες εργαλείων LAMS. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *7^ο Συνέδριο για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος 6, Μέρος Β*, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σ.σ. 134-142). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Χαραλαμπίδου, Μ. & Μαυρουδή, Μ. *Blended Learning*. Αδημοσίευση Εργασία. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Χατζηδήμου, Κ. & Σταμοβλάσης, Δ. (2014). *Εκπαιδευτική έρευνα και διδακτική της γλώσσας. Εφαρμογή των αρχών της ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογίας στο ερευνητικό πεδίο της διδακτικής της γλώσσας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χατζηθεοχάρους, Π., Νικολοπούλου, Β. & Γιοβάννη, Ε. (2010). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. - ΓΓΔΒΜ – ΙΔΕΚΕ.

Ξενόγλωσση

- Akkoyunlu, B., & Soyulu, M.Y. (2008). A study of Student's Perceptions in Blended Learning Environment Based on Different Learning Styles. *Educational Technology & Society*, 11 (1), 183-193.
- Cedefop Panorama, (2004). *Η χρηματοδότηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα. Περιγραφή του συστήματος χρηματοδότησης*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Cedefop, European Centre for the Development of Vocational Training (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Ν.Παπαγεωργίου, Επιμ. Εκδ. & μετάφρασης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- European Commission (2006). *Classification of learning activities – Manual*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Isiguzel, B. (2014). The blended learning environment on the foreign language learning process: A balance for Motivation and Achievement. *Turkish Online Journal of Distance Education*, Vol 15 (No 3), 108-121.
- Koutsoupidou, T. (2013). Online Distance Learning and Music Training: Benefits, drawbacks and challenges. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *7^ο Συνέδριο για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος 1, Μέρος Α*, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σ.σ. 143-153). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Lopez-Perez M.V., Perez-Lopez, M.C. & Rodriguez-Ariza, L. (2011). Blended Learning in Higher Education: Students' Perceptions and Their Relation to Outcomes. *Computers & Education*, Vol. 56, (No 3).
- Neto, P. & Amaral, M. (2007). CAAD και e-learning: μια μικτή προσέγγιση. Ανακτήθηκε στις 21-03-2016 από το δικτυακό χώρο: <http://www.openeducationeuropa.eu/en/article/CAAD-and-e-learning%3A-a-blended-approach>.

OECD (1998). Human Capital Investment. An International Comparison. OECD, Centre for Educational Research and Innovation.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

«ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ/ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ - ΜΙΚΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΙΝΕ ΓΣΕΕ ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ - ΚΥΚΛΑΔΩΝ»

Αξιότιμε/η κύριε/α,

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της έρευνας που πραγματοποιώ στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας στο ΠΜΣ «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης», του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων εκπαιδευομένων που συμμετείχαν σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως – μικτής εκπαίδευσης, τα οποία υλοποιήθηκαν από το ΚΕΚ ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου – Κυκλάδων. Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται στους/στις εκπαιδευόμενους/ες που παρακολούθησαν τα συγκεκριμένα προγράμματα.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και η χρήση του προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας

Με εκτίμηση

Χριστίνα Οικονόμου

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία:

3. Εκπαιδευτικό επίπεδο:

| | |
|--|--|
| Απόφοιτος/η Δημοτικού | |
| Απόφοιτος/η Γυμνασίου | |
| Απόφοιτος/η Λυκείου | |
| Απόφοιτος/η Μετα-δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (π.χ. ΙΕΚ) | |
| Απόφοιτος/η ΤΕΙ | |
| Απόφοιτος/η ΑΕΙ | |
| Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος | |
| Κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος | |

4. Επαγγελματική κατάσταση:

**Σημειώστε την εργασιακή κατάσταση στην οποία βρίσκεστε σήμερα*

| | |
|---------------|--|
| Εργαζόμενος/η | |
| Άνεργος/η | |

**Β. ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΑΠΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ/ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ
ΓΕΝΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ**

5. Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν άλλα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης;

Ναι Όχι

6. Αν ναι, τι μορφή εκπαίδευσης είχαν τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που έχετε παρακολουθήσει;

| | |
|-----------------------------------|--|
| Παραδοσιακή/ διά ζώσης εκπαίδευση | |
| Εξ αποστάσεως/ μικτή εκπαίδευση | |

7. Ποια μορφή εκπαίδευσης επιθυμείτε να έχουν τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης που μπορεί να παρακολουθήσετε στο μέλλον:

| | |
|-----------------------------------|--|
| Παραδοσιακή/ δια ζώσης εκπαίδευση | |
| Εξ αποστάσεως/ μικτή εκπαίδευση | |

8. Ποια προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως μικτής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει από το ΚΕΚ ΙΝΕ ΓΣΕΕ Νοτίου Αιγαίου – Κυκλάδων;

| ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΟΙ ΚΥΚΛΟΙ ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ: | |
|---|--|
| Τεχνικές διαπραγμάτευσης (40 ΩΡΕΣ – ΠΑΡΟΣ) | |
| Τεχνικές διαπραγμάτευσης (40 ΩΡΕΣ – ΣΥΡΟΣ) | |
| Εργασιακές σχέσεις και δικαιώματα (60 ΩΡΕΣ – ΣΥΡΟΣ) | |
| ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΤΙΚΩΝ ΕΚΠΡΟΣΩΠΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΓΓΕΓΡΑΜΜΕΝΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΩΝ ΣΩΜΑΤΕΙΩΝ ΠΟΥ ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΥΝΤΑΙ ΣΤΗ ΓΣΕΕ: | |
| Οριζόντιες ξενόγλωσσες ικανότητες εστιασμένες στο χώρο εργασίας – Αγγλικά (60 ΩΡΕΣ – ΣΥΡΟΣ) | |
| Ψηφιακός εγγραμματισμός στις καθημερινές συναλλαγές (60 ΩΡΕΣ – ΣΥΡΟΣ) | |

| | |
|---|--|
| Εκπαίδευση εκπαιδευτών επαγγελματικής κατάρτισης (60 ΩΡΕΣ – ΣΥΡΟΣ) | |
| Ψηφιακές δεξιότητες κοινωνικής δικτύωσης με εφαρμογές στο χώρο εργασίας – social media (60 ΩΡΕΣ – ΣΥΡΟΣ) | |

9. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι επιτεύχθηκε ο σκοπός του προγράμματος επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως μκτής εκπαίδευσης το οποίο παρακολουθήσατε;

| Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Αρκετά | Πολύ |
|---------|------|--------|--------|------|
| | | | | |

10. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το πρόγραμμα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως μκτής εκπαίδευσης ανταποκρίθηκε στις προσωπικές σας προσδοκίες;

| Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Αρκετά | Πολύ |
|---------|------|--------|--------|------|
| | | | | |

11. Στην περίπτωση που δεν μείνατε ικανοποιημένοι/ες από το πρόγραμμα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως μκτής εκπαίδευσης, παρακαλώ σημειώστε τον/τους λόγο/ους:.....

.....
.....
.....
.....

Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

12. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος επιμόρφωσης/κατάρτισης ήταν:

| | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Αρκετά | Πολύ |
|-----------|---------|------|--------|--------|------|
| Κατάλληλο | | | | | |
| Κατανοητό | | | | | |
| Επαρκές | | | | | |

13. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι οι ασκήσεις αξιολόγησης σας βοήθησαν στην:

| | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Αρκετά | Πολύ |
|------------------------------------|---------|------|--------|--------|------|
| Κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού | | | | | |
| Ανάπτυξη κριτικής σκέψης | | | | | |

14. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό υλικό σας βοήθησε να αποκτήσετε και να αναπτύξετε:

| | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Αρκετά | Πολύ |
|-------------------|---------|------|--------|--------|------|
| Νέες γνώσεις | | | | | |
| Ενεργητική μάθηση | | | | | |

15. Σε ποιον βαθμό σας διευκόλυνε η ελεύθερη επιλογή ρύθμισης του χρόνου μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού;

| Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Αρκετά | Πολύ |
|---------|------|--------|--------|------|
| | | | | |

Δ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ/ΤΡΙΑΣ

16. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ήταν προς στους/στις εκπαιδευόμενους/ες:

| | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Αρκετά | Πολύ |
|------------------|---------|------|--------|--------|------|
| Καθοδηγητικός/η | | | | | |
| Υποστηρικτικός/η | | | | | |
| Ενθαρρυντικός/η | | | | | |

17. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ενθάρρυνε τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων ως προς την:

| | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Αρκετά | Πολύ |
|----------------------------------|---------|------|--------|--------|------|
| Ανάπτυξη δημόσιου διαλόγου | | | | | |
| Πρώθηση της συνεργατικής μάθησης | | | | | |

18. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ήταν επαρκής η χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών και δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων (π.χ. μελέτες περίπτωσης, ομαδική εργασία κ.λπ.);

| Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Αρκετά | Πολύ |
|---------|------|--------|--------|------|
| | | | | |

19. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια κατάφερε να αναπτύξει με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες προσωπική επικοινωνία με την:

| | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Αρκετά | Πολύ |
|-----------------------------|---------|------|--------|--------|------|
| Αξιολόγηση της προόδου τους | | | | | |

| | | | | | |
|----------------|--|--|--|--|--|
| Ανατροφοδότηση | | | | | |
|----------------|--|--|--|--|--|

Ε. ΣΥΣΤΗΜΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (ΣΔΜ)

20. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ήταν στη χρήση:

| | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Αρκετά | Πολύ |
|--------|---------|------|--------|--------|------|
| Εύκολο | | | | | |
| Φιλικό | | | | | |

21. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) συνέβαλε στην επικοινωνία με:

| | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Αρκετά | Πολύ |
|---------------------------------------|---------|------|--------|--------|------|
| Τους/τις άλλους/ες εκπαιδευομένους/ες | | | | | |
| Τον/την εκπαιδευτή/τρια | | | | | |

22. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι το ΣΔΜ (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ενθάρρυνε την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων καθ' όλη τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διαδικασίας;

| Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Αρκετά | Πολύ |
|---------|------|--------|--------|------|
| | | | | |

23. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι ήταν επαρκής η τεχνική υποστήριξη για την επίλυση προβλημάτων της ηλεκτρονικής πλατφόρμας;

| Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Αρκετά | Πολύ |
|---------|------|--------|--------|------|
| | | | | |

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο και τη συνεργασία σας!