



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΤΟΥΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΤΟΥΣ ΕΡΓΟΥ**

του/της

ΚΩΣΤΟΥΛΑ ΜΕΛΩΣ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Μαρία Νίκα

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

Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 2019



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

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

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

Υπό τους ακόλουθους όρους:

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

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

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

Υπεύθυνη Δήλωση

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

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

Θεσσαλονίκη, 11, Απριλίου, 2019

Ο/Η Δηλών/ούσα: Μέλω Κωστούλα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επαγγελματική εκπαίδευση και η εκπαίδευση ενηλίκων ως αναπόσπαστο τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος ενισχύουν τις ικανότητες και επιτρέπουν στους αποφοίτους να ανταποκριθούν στις νέες αυξανόμενες προκλήσεις που εμφανίζονται στην αγορά εργασίας μιας κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από συνεχείς κοινωνικοοικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Την τελευταία δεκαετία το ενδιαφέρον για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση ενηλίκων βρίσκεται στο επίκεντρο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και προωθούνται δράσεις αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επάρκειας και του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτών. Στο πλαίσιο της συζήτησης σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση δημιουργήθηκε η ανάγκη να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής τους επάρκειας και του εκπαιδευτικού τους έργου εν όψει των ενεργειών για την αναδιάρθρωση της ελληνικής εκπαίδευσης, κατά τις κατευθύνσεις του ΟΟΣΑ. Στην έρευνα μέσω ερωτηματολογίων συμμετείχαν εκπαιδευτές ενηλίκων της περιφέρειας Θεσσαλίας διαφόρων ειδικοτήτων οι απαντήσεις των οποίων έδειξαν μια θετική στάση για την αξιολόγησή τους, ιδιαίτερα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου, αναδεικνύοντας βασικό κριτήριο αξιολόγησής του το επίπεδο των γνώσεων του διδακτικού αντικειμένου του εκπαιδευτή και ότι αυτή θα πρέπει να συνδέεται κυρίως με κάποια μορφή ηθικής επιβράβευσης. Οι ερωτώμενοι έδειξαν ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου αλλά και της εκπαιδευτικής τους επάρκειας η αυτοαξιολόγησή τους όπως και η αξιολόγησή τους από τους εκπαιδευομένους τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η αξιολόγηση του εκπαιδευτή ενηλίκων, θα πρέπει να γίνει κατανοητός ο παιδαγωγικός της ρόλος και να χαρακτηρίζεται από αξιόπιστες, αξιοκρατικές και ουσιαστικές διαδικασίες, με σαφή προσδιορισμένα κριτήρια, αντικείμενα και σκοπούς και να εφαρμοστεί από άτομα κατάλληλα εκπαιδευμένα σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα ερευνητικά αποτελέσματα όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτών σχετικά με τον σκοπό και τη διαδικασία αξιολόγησής τους μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, αξιολόγηση, εκπαιδευτική επάρκεια, εκπαιδευτικό έργο

ABSTRACT

Vocational education and adult education as an integral part of the education system enhance competences and allow graduates to respond to the new growing challenges in the labour market of a society characterized by continuous socio-economic and technological developments. Over the past decade, quality assurance in adult education is at the heart of European education policy and actions to evaluate teacher education and training are being promoted. In the context of the discussion on educational evaluation, there was a need to explore the views of adult educators on the evaluation of their competence and their educational work in view of the actions to restructure Greek education in accordance with OECD guidelines. Respondents reported that their self-evaluation as well as their evaluation by their learners should be taken into account in both processes of evaluating their educational work and their competence as educators. The results of the research lead to the conclusion that effective evaluation of adult educators requires that its pedagogical role is understood, that it includes reliable, meritocratic and meaningful procedures with clearly defined criteria, objects and purposes and that it is implemented by professionals appropriately trained in educational policy issues. The research results in relation to the trainers' attitudes about the evaluation purpose and process can contribute to the development of an effective evaluation system for adult educators.

Key words: adult education, evaluation, educational competence, educational work

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	16
1.1 Εννοιολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων και της διά βίου μάθησης	16
1.2 Ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων στην σύγχρονη κοινωνία	20
1.3 Το πεδίο της διά βίου εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα.....	23
1.4 Ευρωπαϊκή πολιτική για την δια βίου μάθηση.....	30
2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....	35
2.1 Περιγραφή ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων και απαιτούμενα προσόντα	35
2.2 Επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων.....	41
3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	47
3.1 Έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	47
3.2 Μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	49
3.3 Μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	51
4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ.....	53
4.1 Έννοια και περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου	53
4.2 Λόγοι αναγκαιότητας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	55
4.3 Σκοποί και στόχοι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου	56
4.4 Μέσα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτών ενηλίκων	58
4.5 Μέθοδοι και Τεχνικές Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου	59
4.6 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου εκπαιδευτών ενηλίκων μέσω των επιδόσεων των εκπαιδευομένων	61
4.7 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου εκπαιδευτών ενηλίκων από τους εκπαιδευόμενους.....	62
4.8 Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτή ενηλίκων.....	63
5. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ.....	66
5.1 Διασφάλιση ποιότητας εκπαίδευσης ενηλίκων	66

5.2 Έννοιολογική προσέγγιση της εκπαιδευτικής επάρκειας.....	69
5.3 Αξιολόγηση εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων.....	69
5.4 Πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα	70
5.5 Διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.	71
5.6 Πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων στις χώρες της Ε.Ε.	74
6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	75
6.1 Δείγμα.....	75
6.2 Μέθοδος συλλογής δεδομένων	75
6.3 Δομή ερωτηματολογίου.....	76
6.4 Στατιστική ανάλυση.....	77
6.5 Αξιοπιστία ερωτηματολογίου.....	77
7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	78
7.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση και ανάλυση συχνοτήτων Δημογραφικών και κοινωνικών στοιχείων	78
7.2 Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.....	82
7.3 Ανάλυση των ειδικών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.....	83
7.3.1. Απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με την αξιολόγηση	83
7.3.2. Απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης της εκπαιδευτικής τους επάρκειας.....	92
7.3.3. Απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου	95
7.3.4. Απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου	97
7.3.5. Απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής τους επάρκειας από τον ΕΟΠΠΕΠ.....	102
7.3.6. Απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με την αναγκαιότητα της διαρκούς επιμόρφωσης τους.....	105
7.3.7. Απόψεις και προτάσεις εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με πιθανές αλλαγές στη διαδικασία της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων από τον ΕΟΠΠΕΠ.....	106

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	112
9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	117
10. ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ.....	130
11. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	132

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Μέσοι όροι απαντήσεων ανάλογα με την διδακτική προϋπηρεσία.....	90
Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων του δείγματος για το κάθε κριτήριο.....	94
Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων του δείγματος για το κάθε κριτήριο που θα πρέπει να συνδέεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.....	96
Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων του δείγματος για την κάθε ερώτηση σχετικά με το περιεχόμενο της διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	100
Πίνακας 5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων του δείγματος για την ερώτηση της ομάδας ΣΤ σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	101
Πίνακας 6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων του δείγματος για την ερώτηση της ομάδας Ζ σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επάρκειας του ΕΟΠΠΕΠ.....	103

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. Ποσοστιαία αναλογία του δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο.....	79
Γράφημα 2. Ποσοστιαία αναλογία του δείγματος ως προς τα χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας.....	79
Γράφημα 3. Ποσοστιαία αναλογία του δείγματος ως προς τον φορέα απασχόλησης του.....	80
Γράφημα 4. Ποσοστιαία αναλογία του δείγματος ως προς την πιστοποίηση της εκπαιδευτικής τους επάρκειας.....	82
Γράφημα 5. Αναγκαιότητα της πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας για την ανάληψη διδακτικού έργου.....	83
Γράφημα 6. Αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για την επαγγελματική ζωή του εκπαιδευτήν ενηλίκων.....	85
Γράφημα 7. Δια βίου εξασφάλιση της εκπαιδευτικής επάρκειας μέσω της πιστοποίησης της.....	86
Γράφημα 8. Δια βίου εξασφάλιση του εκπαιδευτικού μέσω της πιστοποίησης της εκπαιδευτικής επάρκειας.....	87
Γράφημα 9. Μείωση του κύρους του εκπαιδευτικού λόγω της αξιολόγησης του.	87
Γράφημα 10. Αξιολόγηση των εκπαιδευτών ενηλίκων σε ετήσια βάση.	88
Γράφημα 11. Μείωση αυτονομίας του εκπαιδευτή στην εκπαιδευτική πράξη λόγω της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού του έργου.	89
Γράφημα 12. Επάρκεια ενημέρωσης για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	90
Γράφημα 13. Συγκριτικά αποτελέσματα των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τους συντελεστές της αξιολόγησης των εκπαιδευτών ενηλίκων.	92
Γράφημα 14. Συγκριτικά αποτελέσματα των ερωτήσεων της Γ ομάδας που αφορούν τα κριτήρια που θα πρέπει να συνδέονται με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επάρκειας.	93
Γράφημα 15. Συγκριτικά αποτελέσματα των ερωτήσεων της Δ ομάδας που αφορούν τα κριτήρια που θα πρέπει να συνδέονται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.	96
Γράφημα 16. Συγκριτικά αποτελέσματα των ερωτήσεων της Ε ομάδας σχετικά με το περιεχόμενο της διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.	98
Γράφημα 17. Συγκριτικά αποτελέσματα των ερωτήσεων της ΣΤ ομάδας σχετικά με την διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	101

Γράφημα 18. Συγκριτικά αποτελέσματα των ερωτήσεων ΣΤ5 και ΣΤ6 σχετικά με την διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.....	102
Γράφημα 19. Συγκριτικά αποτελέσματα των ερωτήσεων της Ζ ομάδας σχετικά με την διαδικασία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επάρκειας του ΕΟΠΠΕ.....	103
Γράφημα 20. Συγκριτικά αποτελέσματα των ερωτήσεων Ζ5 και Ζ6 σχετικά με την διαδικασία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επάρκειας του ΕΟΠΠΕΠ.....	105
Γράφημα 21. Αναγκαιότητα διαρκούς επιμόρφωσης εκπαιδευτών ενηλίκων.	106

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά την οικογένειά μου και τον σύζυγό μου για την στήριξη και συμπαράσταση καθώς και την επιβλεπούσα καθηγήτρια για την βοήθεια καθ' όλη την διάρκεια συγγραφής αυτής της εργασίας. Τέλος, ευχαριστώ θερμά όλους τους συναδέλφους που συμμετείχαν στην ερευνητική αυτή προσπάθεια.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην σύγχρονη κοινωνία, η εκπαίδευση ενηλίκων έχει εξέχοντα ρόλο καθώς μέσω αυτής αφομοιώνονται οι οικονομικές, κοινωνικές, τεχνολογικές και πολιτισμικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα με ταχείς ρυθμούς στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης. Η εκπαίδευση ενηλίκων καθίσταται αναγκαία στις σύγχρονες κοινωνίες που μαστίζονται από την οικονομική κρίση τα τελευταία χρόνια διότι αποτελεί την μοναδική ίσως διέξοδο για οικονομική ανάπτυξη προωθώντας την παραγωγικότητα με την αναβάθμιση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, την ανταγωνιστικότητα και την καινοτομία. Με την ανεργία των πολιτών της ΕΕ στο 6,7% και την ανεργία των νέων να αγγίζει το 15,3% (Οκτώβριος 2018) (kathimerini, 2019), η εκπαίδευση ενηλίκων είναι πια ένας κρίσιμος θεσμός που μπορεί να εξασφαλίσει σε όλους τους πολίτες, ισότιμη συμμετοχή σε ευκαιρίες εκπαίδευσης και κατάρτισης για την καταπολέμηση της ανεργίας ιδιαίτερα σε ευπαθείς ομάδες και στους νέους. Γι' αυτό το λόγο η αναβάθμιση του συστήματος της εκπαίδευσης ενηλίκων κρίνεται απαραίτητη, και για τη διασφάλιση της ποιότητάς του σχετικά με την βελτίωση της εκπαιδευτικής διεργασίας και των αποτελεσμάτων της θα πρέπει να εφαρμόζεται αξιολόγηση σε όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τον κυριότερο έμψυχο συντελεστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων, ένας κλαδος με έλλειψη επαγγελματοποίησης, που τα τελευταία χρόνια εξελίσσεται συνεχώς στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Η υψηλή ζήτηση ενηλίκων για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και σε προγράμματα κατάρτισης έκανε την ανάγκη για επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων μεγαλύτερη ώστε να γίνει συστηματική πλέον η ενασχόληση τους στις διάφορες δομές εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στην ανάγκη αυτή για την ύπαρξη επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων βασίζεται το ζήτημα της επιμόρφωσης και αξιολόγησής τους μέσω της διαδικασίας πιστοποίησης. Έως τα πρόσφατα χρόνια, η εκπαίδευση ενηλίκων ήταν ανύπαρκτη ως επιστημονική περιοχή και χωρίς βιβλιογραφία σχετική με την αξιολόγηση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Συγκεκριμένα, την περίοδο 2005-2013, παρά το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας για την αξιολόγηση των εκπαιδευτών ενηλίκων, η Ελληνική επιστημονική και συγγραφική δραστηριότητα αναφέρεται κυρίως στην επιστημολογική συγκρότηση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, στις σχετικές μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας και στις θεωρίες μάθησης ενηλίκων (Βεργίδης, 2017). Αυτός είναι και ο λόγος που ώθησε σε αυτήτην έρευνητική προσπάθεια.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων Θεσσαλίας σχετικά με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής τους επάρκειας και του εκπαιδευτικού τους έργου. Ειδικότεροι στόχοι της έρευνας είναι:

- Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτών σχετικά με το θεσμό της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής τους επάρκειας και του εκπαιδευτικού τους έργου.
- Να αποτυπωθεί η άποψη τους σχετικά με τη μορφή και τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής τους επάρκειας και του εκπαιδευτικού τους έργου.
- Να διερευνήσει τις απόψεις τους σχετικά με την συχνότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου
- Να ερευνηθεί η αντίληψή τους σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων
- Να εντοπιστούν εκείνοι οι παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις αντιλήψεις αυτές
- Να προσδιοριστεί ο βαθμός που είναι ενημέρωμένοι για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης
- Να καθοριστεί ο βαθμός βαρύτητας που θα έπρεπε να έχουν οι αρμόδιοι φορείς στη συμμετοχή στις διαδικασίες της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου.
- Να συγκεντρωθούν οι προτάσεις τους σχετικά με την υφιστάμενη διαδικασία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής τους επάρκειας.

Κατά τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτών θα επιδιωχθεί να απαντηθούν τα παρακάτω επιμέρους ερωτήματα:

- Ποια είναι η γνώμη τους σχετικά με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής τους επάρκειας;
- Ποια είναι η γνώμη τους σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου;
- Τί θα πρέπει να περιλαμβάνει η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων και ποιά θα πρέπει να είναι η συχνότητα της;
- Ποια θα πρέπει να είναι τα κριτήρια αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επάρκειας του εκπαιδευτή ενηλίκων;
- Ποια είναι η βαρύτητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτών ενηλίκων στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου;
- Σε ποιο βαθμό είναι ενημερωμένοι για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης εκπαιδευτών της μη τυπικής εκπαίδευσης;
- Ποιος πρέπει να διενεργεί την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;

- Ποιά άποψη επικρατεί στους συμμετέχοντες για την διαδικασία πιστοποίησης της εκπαιδευτικής τους επάρκειας από τον ΕΟΠΠΕΠ και ποιες αλλαγές θα πρότειναν να γίνουν σε αυτή με σκοπό τη βελτίωσή της;

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή εκπαιδευτών ενηλίκων Θεσσαλίας από διάφορες δημόσιες και ιδιωτικές δομές εκπαίδευσης ενηλίκων με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατηγοριοποιήθηκαν και αξιολογήθηκαν ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια για εννοιολογική προσέγγιση των βασικών εννοιών στην εκπαίδευση ενηλίκων και παρουσιάζεται μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης η εξέλιξη του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στον Ελλαδικό χώρο έως σήμερα. Επιπλέον, περιγράφεται ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων στην σύγχρονη κοινωνία της γνώσης καθώς και η ευρωπαϊκή πολιτική για την δια βίου μάθηση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και η επαγγελματική του εκπαίδευση και ανάπτυξη.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τον θεσμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης γενικότερα, και στα δύο επόμενα κεφάλαια που ακολουθούν γίνεται εκτενής αναφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και της εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Στα επόμενα κεφάλαια παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και σχολιάζονται τα αποτελέσματά της ενώ στο όγδοο κεφάλαιο συγκεντρώνονται τα συμπεράσματα και αναπτύσσονται προτάσεις για μελλοντικές σχετικές εργασίες από συναδέλφους.

Στο τέλος, παρατίθενται οι βιβλιογραφικές πηγές στις οποίες βασίστηκε η παρούσα εργασία και Παράρτημα με το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

1.1 Εννοιολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων και της διά βίου μάθησης

Για την κατανόηση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων και δια βίου μάθησης είναι αναγκαία η παράθεση και η εξέταση των επιμέρους σχετικών με αυτών εννοιών όπως η «μάθηση», η «εκπαίδευση» αλλά και πιο συγκεκριμένα η «διά βίου μάθηση» και η «εκπαίδευση ενηλίκων».

Πολλές θεωρίες έχουν αναπτυχθεί σχετικά με τη φύση της μάθησης. Η μάθηση είναι μια συνεχής διεργασία που συντελείται διά βίου και χρησιμοποιεί διάφορους τρόπους και μέσα. Παρόλο το μεγάλο πλήθος των μελετών για την μάθηση εξακολουθεί να είναι μία διεργασία δύσκολο να ερμηνευτεί και να προσδιοριστεί πλήρως διότι μόνο το αποτέλεσμα της γίνεται αντιληπτό.

Σύμφωνα με τον Bigge (1990), η μάθηση έχει προσωπικό και ατομικό χαρακτήρα και άμεση σχέση με τη μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά του ατόμου, η οποία είναι αποτέλεσμα εμπειρίας και πράξης. Ο τρόπος που κάθε άτομο μαθαίνει είναι μοναδικός καθώς αλλαγές του ατόμου μέσω της μάθησης πραγματοποιούνται στο πεδίο των γνώσεών του, των δεξιοτήτων και των στάσεών του.

Ο Gagne (1975) υποστήριξε ότι η μάθηση είναι μία διαδικασία που βοηθά τα άτομα να αλλάξουν μόνιμα και σχετικά σύντομα τη συμπεριφορά τους, έτσι ώστε να μην είναι αναγκαία η επανάληψη της ίδιας τροποποίησης σε κάθε πιθανή νέα περίπτωση. Το ίδιο το πρόσωπο που μαθαίνει αντιλαμβάνεται αυτή την αλλαγή, καθώς από τη στιγμή πλέον που έχει μάθει, θα είναι ικανό να κάνει πράγματα που δεν μπορούσε να κάνει προηγουμένως.

Έναν άλλο ορισμό της μάθησης προτείνει ο Kimble (1980) υποστηρίζοντας ότι «η μάθηση είναι μια σχετικά σταθερή αλλαγή σε μια δυνατότητα της συμπεριφοράς, η οποία συμβαίνει ως αποτέλεσμα ενισχυμένης πρακτικής».

Σύμφωνα με τον Καψάλη (2006) η μάθηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη διδασκαλία. Ο μαθητής είναι ένα ενεργητικό ον που συμμετέχει στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος του, και έχει τον ρόλο του παραγωγού και μετασηματιστή των πληροφοριών που προσφέρονται από το δάσκαλο. Η μάθηση που επιτυγχάνεται από τον διδασκόμενο του χρησιμεύει στην

ικανοποίηση των αναγκών του και τον βοηθά να λύσει τα προβλήματα της καθημερινότητας του.

Νεότερος ορισμός από τον Jarvis (2010) υποστηρίζει ότι η μάθηση αποτελεί την διαδικασία μέσω της οποίας οι ζωντανοί οργανισμοί συνειδητά δέχονται επιρροές από το ευρύτερο περιβάλλον τους και αντιδρούν σε αυτές. Σύμφωνα με τον Jarvis (1987), η μάθηση είναι απαραίτητο στοιχείο για την ανάπτυξη του εαυτού και τη διαμόρφωση της σχέσης του ανθρώπου με την κοινωνία. Η μάθηση είναι στενά συνδεδεμένη με τον κόσμο και επηρεάζεται άμεσα από αυτόν και δεν είναι απλώς μια ευχάριστη ψυχολογική διαδικασία που πραγματοποιείται απομονωμένα από τον κόσμο στον οποίο ζει ο μαθητευόμενος (Κόκκος, 2005).

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, σύμφωνα με τον Gagne για να ενεργοποιήσει και να προωθήσει τη μάθηση πραγματοποιεί μία συγκεκριμένη σειρά ενεργειών που ονομάζεται διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη όσα προαναφέρθηκαν γι' αυτή (Gagne, 1975 στο Φλουρής, 2003).

Η εκπαίδευση αποτελεί μία συστηματική και οργανωμένη διαδικασία της μάθησης, την οποία οργανώνει και πραγματοποιεί η πολιτεία ή κάποιος δημόσιος ή ιδιωτικός φορέας. Θεωρείται δημόσιο αγαθό και εξαιτίας αυτού η πολιτεία έχει την πλήρη ευθύνη της υλοποίησής του αλλά και της εποπτείας του (Ξωχέλλης, 1986, 1997).

Σύμφωνα με τον Ντυρκέμ (1973, σελ 41- 68) «η εκπαίδευση είναι η επίδραση που ασκούν οι γενιές των ενηλίκων στις γενιές που δεν είναι ακόμη ώριμες για την κοινωνική ζωή και έχει ως στόχο να αναπτύξει στο παιδί όλες τις φυσικές, νοητικές και ηθικές ιδιότητες, που απαιτεί απ' αυτό το σύνολο της πολιτικής κοινωνίας αλλά και το ιδιαίτερο περιβάλλον για το οποίο ειδικότερα προορίζεται» (Durkheim, 1973). Παρά τη στενή αλληλεπίδραση μάθησης και εκπαίδευσης, η ύπαρξη της μιας δεν συνεπάγεται αυτόματα την ύπαρξη της άλλης (Τριλιανός, 2003).

Έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες σχετικά με τους τρόπους μάθησης των ενηλίκων, για το πόσο και γιατί διαφέρει από τον τρόπο μάθησης των ανηλίκων. Στην προσπάθεια μας να προσεγγίσουμε αυτές τις θεωρίες θα πρέπει προηγουμένως να προσδιορίσουμε την έννοια του ενήλικου.

Για τον όρο ενήλικος υπάρχει πλήθος διαφορετικών απόψεων στη διεθνή βιβλιογραφία. Ο πολίτης που έχει συμπληρώσει το σχετικό όριο ηλικίας σύμφωνα με τη νομοθεσία του κάθε κράτους θεωρείται ενήλικος. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το άρθρο 127 του ελληνικού

αστικού κώδικα, ενήλικος θεωρείται όποιος έχει συμπληρώσει το δέκατο όγδοο έτος της ηλικίας του και είναι ικανός για κάθε δικαιοπραξία. Αντιθέτως, ο Rogers (1999) υποστηρίζει ότι παρόλο που η έννοια του ενήλικα συχνά συνδέεται με την ηλικία του ατόμου, το ζήτημα του ορισμού του ενήλικα είναι ιδιαίτερα πολύπλοκο, χρήζει πολλών ερμηνειών και θα πρέπει να εξεταστεί κάτω από το πρίσμα διαφόρων επιστημών (ψυχολογίας, κοινωνικής ψυχολογίας, επιστημών της αγωγής, κοινωνιολογίας, φιλοσοφίας). Ο ίδιος αναφέρει ότι υπάρχουν τρεις βασικές προϋποθέσεις για την ενηλικιότητα: η ωριμότητα, η αίσθηση προοπτικής-ισορροπίας και η υπευθυνότητα- διάθεση για αυτοπροσδιορισμό (Rogers, 1999). Ο Jarvis (2003) αναφέρει ότι ένα άτομο θεωρείται ενήλικο όταν αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμο και ταυτόχρονα θεωρεί ότι έχει κατακτήσει αυτό το επίπεδο. Η ενηλικιότητα σύμφωνα με τον Tight (1996), αποτελεί έναν τρόπο ύπαρξης που δίνει κύρος και δικαιώματα στα άτομα ενώ ταυτόχρονα τα επιφορτίζει με καθήκοντα και ευθύνες. Αυτή την άποψη ασπάζεται και ο Knowles (1998) αλλά επιπλέον προσθέτει ότι από ψυχολογική άποψη γινόμαστε ενήλικοι, όταν έχουμε τέτοια αυτοαντίληψη ώστε να αντιλαμβανόμαστε ότι εμείς οι ίδιοι είμαστε οι υπεύθυνοι για τη ζωή μας, ότι είμαστε αυτοπροσδιοριζόμενοι.

Η πολυπλοκότητα του ορισμού του ενήλικα στη διεθνή βιβλιογραφία οδήγησε την UNESCO να καταλήξει στον εξής ορισμό για την εκπαίδευση ενηλίκων: *«Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη»* (Unesco, 1975 στο Rogers, 1999, σελ 55).

Από την άλλη, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) διαφοροποιεί τον ορισμό για την εκπαίδευση ενηλίκων βασιζόμενος στο γεγονός ότι ενήλικας θεωρείται το άτομο που ηλικιακά ξεπέρασε την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει ότι: *«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» (ΟΟΣΑ, 1977 στο Rogers, 1999 σελ 55). Το 2001, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή με υπόμνημά της όρισε τη δια βίου μάθηση ως «οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, με σκοπό τη βελτίωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001 στο Δημητρακάκης, 2007 σελ 11).

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων μπορεί να έχει τυπική μορφή και να οδηγεί σε πιστοποίηση, να είναι άτυπη ή να είναι κατά συνθήκη τυπική ή μη τυπική χωρίς δηλαδή να αποκλείεται η δυνατότητα πιστοποίησης. Οπότε συνοψίζοντας, η Εκπαίδευση Ενηλίκων περιλαμβάνει στο σύνολο της την τυπική, τη μη τυπική και την άτυπη μάθηση για την απόκτηση νέων ικανοτήτων, τη ανάπτυξη νέων και αναβάθμιση των βασικών δεξιοτήτων με στόχο την αύξηση της απασχόλησης, την διατήρηση της παραγωγικής γήρανσης του εργατικού δυναμικού της, την ομαλή ένταξη των εκπαιδευομένων στην κοινωνία ή την προσωπική τους ανάπτυξη. Στις μέρες μας, με την ταχύτητα που πραγματοποιούνται οι αλλαγές οικονομικό, τεχνολογικό και στο κοινωνικό-πολιτισμικό τομέα οι γνώσεις και δεξιότητες που προσφέρει η βασική εκπαίδευση δεν αρκούν για όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου. Η αντιμετώπιση αυτών των καθημερινών προκλήσεων καθιστά αναγκαία τη συμμετοχή όλων στην εκπαίδευση και κατάρτιση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα στις ανεπτυγμένες βιομηχανικά κοινωνίες, η εκπαιδευτική πολιτική καθιστά αναγκαίο τον θεσμό της δια βίου μάθησης για την οικονομική ανάπτυξη τους.

Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης τον Ιούνιο του 2002 ορίζει με ψήφισμά του ότι: «Η δια βίου μάθηση πρέπει να καλύπτει τη μάθηση από την προσχολική ηλικία και να φτάνει μέχρι και μετά τη συνταξιοδότηση, περιλαμβάνοντας όλο το φάσμα της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Επιπλέον, ως δια βίου μάθηση πρέπει να θεωρηθούν όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες που συμβαίνουν και αναλαμβάνονται κατά τη διάρκεια του βίου, με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων μέσα σε μια προσωπική, πολιτική, κοινωνική και/ ή σχετιζόμενη με την απασχόληση, προοπτική. Τέλος, μέσα στο πλαίσιο αυτό, οι βασικές αρχές πρέπει να είναι: το άτομο ως το υποκείμενο της μάθησης, τονίζοντας την ουσιαστική ισότητα των ευκαιριών και η ποιότητα στη μάθηση » (Official Journal of the European Community, 2002).

Σύμφωνα με τον Rausch (2003), η δια βίου μάθηση, αποτελείται από την δια βίου εκπαίδευση, την εκπαίδευση ενηλίκων, τη συνεχιζόμενη, κοινωνική και επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση, τη λαϊκή εκπαίδευση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, την αυτομάθηση, την εκπαίδευση στην εργασία και την εκπαίδευση των ηλικιωμένων.

Η διά βίου μάθηση αποτελεί πλέον την θεμελιώδη αρχή, η οποία διέπει και κατευθύνει όλες τις ενέργειες και ολόκληρο το φάσμα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Εκτός από τις γενικότερες πνευματικές και πολιτιστικές διαστάσεις της δια βίου μάθησης, βασικό στόχο της αποτελεί η προσωπική ανάπτυξη, η κοινωνική ένταξη και η ενεργός συμμετοχή στα κοινά, η προσαρμοστικότητα και η απασχολησιμότητα.

Πιο συγκεκριμένα, το 1996 η UNESCO, στην έκθεση της επιτροπής Delor *Learning: The Treasure Within*, υποστηρίζει ότι η δια βίου μάθηση βασίζεται σε τέσσερις πυλώνες μάθησης: στη μάθηση για ύπαρξη (*learning to be*), στη μάθηση για γνώση (*learning to know*), στη μάθηση για πράξη (*learning to do*) και στη μάθηση για συνύπαρξη (*learning to live together*). Οραματίζεται με αυτόν τον τρόπο, μία κοινωνία μάθησης στην οποία κάθε άτομο μπορεί να μάθει σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του, οπουδήποτε και οποτεδήποτε, με έναν απεριόριστο, ευέλικτο και εποικοδομητικό τρόπο (Delors et al,1996).

1.2 Ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων στην σύγχρονη κοινωνία

Τις τελευταίες δεκαετίες η κοινωνία ορίζεται από ταχύτατες αλλαγές και εξελίξεις στους τομείς της τεχνολογίας, της οικονομίας και του πολιτισμού και η ανάγκη για καινοτομία είναι πιο μεγάλη από ποτέ. Στην νέα οικονομία της γνώσης οι άυλοι πόροι, όπως είναι η πληροφορία, οι γνώσεις, οι εξειδικεύσεις και γενικότερα το ανθρώπινο κεφάλαιο, αποκτούν μεγαλύτερη αξία στην παραγωγή και τη κερδοφορία σε σχέση με τους παραγωγικούς πόρους. Όσο περισσότερες και ποιοτικότερες πληροφορίες και γνώσεις παράγουν οι κοινωνίες, τόσο πιο πλούσιες, παραγωγικές και ανταγωνιστικές γίνονται (Δρακόπουλος, 2006).

Σύμφωνα με τον Lawn και Grek (2012), μετά το 2000 η εκπαίδευση μεταβάλλεται σε μάθηση, η οποία γίνεται αναγκαία και θα πρέπει να αποτελεί προσωπική επιλογή του καθενός μέσα από την διαμόρφωση της νέας ευρωπαϊκής ταυτότητας, όπου σύμφωνα με τα νέα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα οι πολίτες σκέφτονται τους εαυτούς τους και τις ενέργειες που έχουν στη διάθεση τους. (Lawn & Grek,2012). Στο νέο οικονομικό περιβάλλον οι πολίτες για να ανταποκριθούν στις νέες εξελίξεις του, έχουν ανάγκη να εφοδιαστούν με περισσότερες

δεξιότητες και γνώσεις οι οποίες αποτελούν βασική προϋπόθεση για οικονομική ανάπτυξη και καταπολέμηση της ανεργίας. Ο Leader (2003) υποστηρίζει ότι πλέον το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα των επιχειρήσεων βασίζεται όλο και περισσότερο στις επενδύσεις τους σε ανθρώπινο κεφάλαιο. Οι γνώσεις του ανθρώπινου δυναμικού είναι αναμφισβήτητα ο βασικότερος πόρος κάθε επιχείρησης καθώς η ταχύτητα των εξελίξεων είναι αυτή που δημιουργεί ανάγκη για νέα γνώση συνεχώς (Ιωαννίδης, 2001).

Η έκθεση του ΟΟΣΑ για το «Ανθρώπινο Κεφάλαιο και τη γνώση» (OECD, 2006) αναφέρει ότι τα οφέλη από την εκπαίδευση και την κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού προάγουν την ευημερία του ατόμου μέσα από την εξέλιξή του σε κοινωνικό, προσωπικό και οικονομικό επίπεδο, αλλά και ενισχύουν δυναμικά την εθνική οικονομία αυξάνοντας τον ρυθμό αύξησης του ακαθάριστου εγχώριου προϊόντος (ΑΕΠ) ανά κεφαλή διαχρονικά, και γενικότερα το επίπεδο διαβίωσης (Δρακόπουλος, 2006).

Ο Rogers (2006), υποστηρίζει ότι η διά βίου μάθηση και η εκπαίδευση ενηλίκων βασίζεται στον συνδυασμό της μάθησης για την εργασία και στην ανάπτυξη του ατόμου ώστε να έχει ενεργό ρόλο στην κοινωνία που ζει. Για την εξασφάλιση των απαραίτητων μορφωτικών εφοδίων στους πολίτες με σκοπό να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν επιτυχώς σε αυτές τις νέες συνθήκες της οικονομίας, απαιτείται η δημιουργία ενός νέου συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το μοντέλο της δια βίου μάθησης δημιουργήθηκε και προσαρμόζεται συνεχώς στις επιταγές της παγκοσμιοποίησης και της νέας οικονομίας των γνώσεων. Η δια βίου μάθηση περιλαμβάνει όλες τις μορφές της εκπαίδευσης και καλύπτει τη μάθηση ενός ατόμου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του από την παιδική του ηλικία μέχρι την γεροντική και από την είσοδο του στην αγορά εργασίας έως ακόμη και μετά την αποχώρησή του από αυτή.

Σήμερα έχοντας ως δεδομένο την παγκόσμια κρίση ο ρόλος της εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότητα της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» για την ανάπτυξη και την απασχόληση, θεωρείται απόλυτα κρίσιμος. Το πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλάζει όψη και τα ευρωπαϊκά κράτη δημιουργούν συστήματα δια βίου μάθησης για όλους με ευέλικτες εκπαιδευτικές πολιτικές προσφέροντας σε όλους ευκαιρίες μάθησης, ακόμη και σε αυτούς που εγκατέλειψαν τις επίσημες βασικές δομές εκπαίδευσης. Η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης πρωταγωνίστησε στην Πράσινη Βίβλο, όπου τονίστηκε η σημασία της εξέλιξης των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό απέναντι στις τεχνολογικές και κοινωνικές αλλαγές, και του αντίκτυπου που οι τελευταίες είχαν στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στο ευρύτερο πλαίσιο της ολοκλήρωσης της ενιαίας αγοράς. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην αξία της κατάρτισης και της μαθητείας στο πλαίσιο της επιχείρησης εξαιτίας των δυνατοτήτων που

προσφέρουν στους νέους να γνωρίσουν το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον ώστε να ενταχθούν καλύτερα σε αυτό ως πολίτες-εργαζόμενοι (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1993). Η ανάπτυξη και ο εκσυγχρονισμός των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ευρώπης αποτελούν σημαντικά συστατικά της Στρατηγικής της Λισσαβόνας (2000). Από τότε το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο δείχνει το ενδιαφέρον του στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ιδιαίτερα με τα σχετικά ψηφίσματά του που ακολούθησαν της 22ας Οκτωβρίου 2013 σχετικά με τον ανασχεδιασμό των εκπαιδευτικών συστημάτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013/2041(INI)), της 15ης Απριλίου 2014 σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και τους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013/2182(INI)), της 8ης Σεπτεμβρίου 2015 σχετικά με την προώθηση της επιχειρηματικότητας των νέων μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015/2006(INI)) της 12ης Σεπτεμβρίου 2017 σχετικά με την πανεπιστημιακή συμπληρωματική εκπαίδευση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016/2142(INI)) και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2018).

Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο στις 14 Σεπτεμβρίου 2017 εγκρίνει με ψήφισμά του το «Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη». Το Κοινοβούλιο κάλεσε τα κράτη μέλη να εστιάζουν τις προσπάθειές τους στις δεξιότητες των πολιτών που είναι χρήσιμες για την κοινωνία και όχι μόνο στις δεξιότητες που αφορούν την απασχολησιμότητα. Άλλα θέματα που υπογραμμίστηκαν ήταν μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση για την αναβάθμιση των δεξιοτήτων των μεταναστών, η επένδυση στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα, η ενίσχυση των ευκαιριών διά βίου μάθησης, ο βασικός ρόλος της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης, καθώς και η ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων, των θετικών επιστημών, της τεχνολογίας, της μηχανικής και των μαθηματικών (STEM) και των επιχειρηματικών δεξιοτήτων (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2017).

Πρόσφατα, στις 12 Ιουνίου 2018 ψηφίζεται επιπλέον νομοσχέδιο σχετικά με τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση το οποίο αφορά την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων τονίζοντας ταυτόχρονα τον ουσιώδη ρόλο του εκπαιδευτικού ως εγγυητή της ποιοτικής διδασκαλίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017/2224(INI)) (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2018). Η δημιουργία εκπαιδευτικών δομών διά βίου μάθησης με υψηλή ποιότητα διδασκαλίας και η προώθηση της εκπαίδευσης ενηλίκων στη σύγχρονη κοινωνία της παγκοσμιοποίησης ενισχύει την οικονομική παραγωγικότητα του ατόμου, βελτιώνει την προσωπική ανάπτυξη του μέσω της απόκτησης

νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και τον καθιστά ενεργό πολίτη στα πλαίσια της δημοκρατικής λειτουργίας.

1.3 Το πεδίο της διά βίου εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα

Η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια καθοδηγείται από την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από τους στόχους που έχει θέσει ο ΟΟΣΑ και η UNESCO στο πεδίο της διά βίου μάθησης.

Η διά βίου μάθηση έκανε τα πρώτα βήματα της στον Ελλαδικό χώρο το 1929 όταν ιδρύθηκαν από την κυβέρνηση Βενιζέλου με τον Ν. 4397/29 «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσης» τα εσπερινά σχολεία στα πλαίσια του σχεδίου για την εξάλειψη του αναλφαριθμητισμού των Ελλήνων ενηλίκων πολιτών και της αφομοίωσης των ξενόγλωσσων μειονοτήτων. Έπειτα, ιδρύθηκε το 1943 η Διεύθυνση Λαϊκής Επιμόρφωσης από το Υπουργείο Παιδείας και την ακολούθησε η ίδρυση του Ελληνικού Κέντρου Παραγωγικότητας το 1953, συμβάλλοντας σημαντικά σε θέματα επιμόρφωσης και κατάρτισης.

Τη δεκαετία του '50 και στις αρχές της δεκαετίας του '60, ιδρύθηκαν διάφοροι φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων: η Υπηρεσία Λαϊκής Επιμόρφωσης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για τους αναλφάβητους, τα Κέντρα Γεωργικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.ΓΕ.) του Υπουργείου Γεωργίας για τους αγρότες, ο Οργανισμός Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.) για τους εργάτες, ο Ελληνικός Οργανισμός Μικρών Μεσαίων Επιχειρήσεων και Χειροτεχνίας (Ε.Ο.Μ. Μ.Ε.Χ.) για τους βιοτέχνες και το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας (ΕΛ.ΚΕ.ΠΑ.) για το επιστημονικό δυναμικό της χώρας. Το 1964 ιδρύονται τα Κέντρα Διδασκαλίας Ενηλίκων με την μεταρρύθμιση του Παπανούτσου, στα πλαίσια της Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Το 1983 η Διεύθυνση Επιμόρφωσης Ενηλίκων του Υπουργείου Παιδείας αναβαθμίστηκε σε Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ), προσφέροντας βασική και κοινωνικοπολιτιστική εκπαίδευση καθώς και κατάρτιση επαγγελματικών δεξιοτήτων με σκοπό *«την ανάπτυξη της προσωπικότητας των πολιτών, την συνειδητή και ενεργητική συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι και τη δημιουργική χρήση του ελεύθερου χρόνου»* (Καραλής, 2010, σ. 27). Παρατηρείται μεγάλη αύξηση του αριθμού των συμμετεχόντων ενώ τα προγράμματα που οργανώνονται, αφορούν τη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση και Γενικής Παιδείας.

Την περίοδο αυτή μέσα από το θεσμό της Λαϊκής Επιμόρφωσης γίνεται η πρώτη προσπάθεια για εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων (Καραλής, 2010).

Την δεκαετία του '90 ξεκίνησαν τη λειτουργία τους τα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών, και τα πιστοποιημένα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) με κοινά επιχειρηματικά συμφέροντα. Αυτοί οι επιμορφωτικοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί λειτουργούν έως σήμερα και με ιδιωτικά συμφέροντα και διαχειρίζονται ταυτόχρονα κάποιο ιδιωτικό Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης ή ένα ιδιωτικό Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης. Την ίδια δεκαετία ιδρύεται και το πρώτο Πανεπιστήμιο εκπαίδευσης ενηλίκων, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Το 2001 η ΓΓΛΕ μετονομάζεται σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων η οποία συντονίζει και υλοποιεί σε εθνικό επίπεδο προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων και ταυτόχρονα δημιουργεί το μητρώο εκπαιδευτών ενηλίκων. Το 2008 ο τομέας ευθύνης της διευρύνεται και μετονομάστηκε σε Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Οι σχετικές με την δια βίου μάθηση ενέργειες έχουν ανατεθεί στο Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.Ε.Ε.) (ΦΕΚ Α' 156/31-07-1995), το οποίο το 2011 συγχωνεύτηκε με το «Ινστιτούτο Νεολαίας» (ΦΕΚ Α' 171/06-07-2005) με απορρόφηση στο νομικό πρόσωπο «Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας» (ΦΕΚ Α' 29/19-02-2009). Με την αυτή κοινή υπουργική απόφαση το «Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας» (Ε.Ι.Ν.) μετονομάστηκε σε «Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης» (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) (ΦΕΚ Β' 2508/04-11-2011) και αποτελεί νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου που ανήκει στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, διαθέτει οικονομική και λειτουργική αυτοτέλεια, έχει κοινωφελή και μη κερδοσκοπικό χαρακτήρα, λειτουργεί προς εξυπηρέτηση του δημοσίου συμφέροντος και εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΙΝΕΒΙΔΙΜ, «Ταυτότητα του Ιδρύματος»).

Το 2010 με το Ν. 3879, «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις» (ΦΕΚ Α' 163/21-9-2010), που αφορά την ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης, γίνεται προσπάθεια να δημιουργείται ένα ενιαίο δίκτυο φορέων διοίκησης και παροχής υπηρεσιών Δια Βίου Μάθησης, το Εθνικό Δίκτυο Δια Βίου Μάθησης (ΕΔΔΒΜ), το οποίο απαρτίζεται από το σύνολο των φορέων διοίκησης και παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ (Ανθοπούλου & Σιμόπουλος, 2013). Έτσι, από το 2011 δίνεται η δυνατότητα στους δήμους να λειτουργήσουν Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (Λευθεριώτου & Παυλή-Κορρέ, 2014).

Σήμερα, επιτελικός Φορέας Δια Βίου Μάθησης στην Ελλάδα βάσει του Νόμου 3879/2010, είναι η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς του Υπουργείου

Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠΕΘ), η οποία είναι αρμόδια για τον προγραμματισμό και σχεδιασμό της δημόσιας πολιτικής της δια βίου μάθησης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, για την υλοποίηση και επίβλεψη του Εθνικού Συστήματος Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ). Αποκεντρωμένες υπηρεσίες της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης αποτελούν οι φορείς μη Τυπικής Εκπαίδευσης και ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ).

Ο ΕΟΠΠΕΠ ιδρύθηκε το 2013 με τον Ν. 4115 «Οργάνωση και Λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας Διά Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ) και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων (ΕΟΠΠΕΠ)» (ΦΕΚ Α', 24/2013) ως διάδοχος φορέας της συγχώνευσης του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων (ΕΟΠΠ), του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Δομών Διά Βίου Μάθησης (ΕΚΕΠΙΣ) και του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΚΕΠ). Στις αρμοδιότητες του ανήκει η ανάπτυξη και υλοποίηση του εθνικού συστήματος πιστοποίησης της μη-τυπικής εκπαίδευσης και παρέχει την επιστημονική υποστήριξη των υπηρεσιών του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής στη χώρα μας. Επιπλέον, είναι υπεύθυνος για την ανάπτυξη του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων και την αντιστοίχισή του με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων η οποία ενεκρίθη το Μάρτιο του 2014 από την αρμόδια ευρωπαϊκή συμβουλευτική επιτροπή, των επαγγελματικών περιγραμμάτων και προγραμμάτων και των προσόντων των εκπαιδευτών ενηλίκων (European Commission, Eurydice, Ελλάδα: Στρατηγική Δια Βίου Μάθησης, 2018).

Στόχο της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί η προώθηση της ευρωπαϊκής και διεθνούς διάστασης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και εξαιτίας αυτού υλοποιούνται δράσεις και υιοθετούνται μέτρα για την επίτευξη των στόχων της στρατηγικής της Ευρώπης 2020.

Οι δραστηριότητες διά βίου μάθησης επικεντρώνονται συνολικά σε δύο τύπους εκπαίδευσης, το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (ΣΔΕ), και στη μη τυπική του μορφή (ΙΕΚ, ΣΕΚ, ΚΔΒΜ I & II, Κολλέγια και μέσω προγραμμάτων των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης) (European Commission, Eurydice). Στο πλαίσιο της συστηματοποίησης της Δια Βίου Μάθησης, σύμφωνα με τον Ν. 3879/2010 («Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις») και την Εθνική Εκπαιδευτική Περιγραφή του Ευρωπαϊκού Δικτύου Πληροφόρησης για την εκπαίδευση ΕΥΡΥΔΙΚΗ, στο πεδίο της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα σήμερα παρέχεται:

A) Μάθηση με Στόχο τη Βελτίωση του Ποσοστού Επίτευξης Απόκτησης Βασικών Δεξιοτήτων. Σε αυτή ανήκουν:

- τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) είναι δομές εκπαίδευσης που απευθύνονται σε ενήλικες άνω των 18 ετών που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση και λειτουργούν σύμφωνα με τη φιλοσοφία και τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Υπάγονται και είναι υπό την ευθύνη της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς (ΓΓΔΒΜΝΓ) του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και παρέχουν απολυτήριο ισότιμο με αυτό του Γυμνασίου. Τα σχολεία έχουν βασικό στόχο την προώθηση της απασχόλησης και την κοινωνική προσαρμογή των νέων και των ανειδίκευτων ατόμων. Το πρόγραμμα στηρίζεται στην ευελιξία των εκπαιδευτικών μέσων για την υποστήριξη κάθε εκπαιδευμένου, στην προσέγγιση των εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων συνολικά και στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που θα τους ανατεθούν (Βεκρής, 2010).

B) Μάθηση με Στόχο την Απόκτηση Αναγνωρισμένου Τίτλου Σπουδών κατά τη Διάρκεια της Ενήλικης Ζωής και Πιστοποίηση Αυτού. Σε αυτή ανήκουν:

-τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)

- οι Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) που παρέχουν αρχική επαγγελματική κατάρτιση στους απόφοιτους της υποχρεωτικής τυπικής εκπαίδευσης και ανήκουν στη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς (ΓΓΔΒΜΝΓ). Οι δημόσιες και ιδιωτικές Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Ε.Κ.) σύμφωνα με τον Ν. 4386 (ΦΕΚ Α' 4386/11-05-2016) θα καταργηθούν οριστικά στις 31.8.2019 προβλέπεται, όμως η μετατροπή των καταργούμενων ΣΕΚ σε Δημόσια ΙΕΚ για ειδικές ευαίσθητες κατηγορίες πληθυσμού, ενηλίκων αποφοίτων υποχρεωτικής εκπαίδευσης, μετά από απόφαση του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων.

- τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) που παρέχουν αρχική επαγγελματική κατάρτιση. Υπάρχουν τα Δημόσια ΙΕΚ του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΔΙΕΚ), το ΙΕΚ της Σιβιτανιδείου Σχολής, τα ΙΕΚ του ΟΑΕΔ, τα ΙΕΚ του Υπουργείου Τουρισμού, το ΙΕΚ του Εθνικού Κέντρου Άμεσης Βοήθειας (ΕΚΑΒ) του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης καθώς και πολλά ιδιωτικά ΙΕΚ, τα οποία αδειοδοτούνται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και η εποπτεία τους αποτελεί αρμοδιότητα των υπουργείων που ανήκουν (ΕΟΠΠΕΠ, «Εκπαίδευση και Κατάρτιση Ενηλίκων»). Εντάσσονται στη μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δέχονται τόσο αποφοίτους

της τυπικής μη υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και των Σχολών Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ), ανάλογα με τις επιμέρους ειδικότητες που προσφέρουν. Οι καταρτιζόμενοι που ολοκληρώνουν επιτυχώς τη φοίτησή τους στα ΙΕΚ λαμβάνουν Δίπλωμα Επαγγελματικής Ειδικότητας Επιπέδου 4. Το σύστημα πιστοποίησης της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης των ΙΕΚ εφαρμόζεται από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ) ο οποίος καθορίζει και τα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων.

Γ) Μάθηση με Στόχο τη Μετάβαση στην Αγορά Εργασίας. Στην οποία ανήκει:

- η Δράση «Επιταγή Επαγγελματικής Κατάρτισης» ανήκει στα συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα με πόρους της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και περιλαμβάνει επί μέρους προγράμματα που απευθύνονται σε άνεργους διάφορων επαγγελματικών κλάδων με διάρκεια, περιεχόμενο και γεωγραφική κατανομή ανά την επικράτεια που ποικίλλει ανάλογα με το πρόγραμμα. Ενδιάμεσος Φορέας Διαχείρισης της Δράσης ορίστηκε ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) από το Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης.

Δ) Μάθηση με Στόχο τη Γενική (μη Τυπική και μη Επαγγελματική) Εκπαίδευση Ενηλίκων

- τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης Επιπέδου I και II. Τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης Επιπέδου I είναι τα πρώην Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών (ΕΕΣ), και εντάσσονται ως φορείς παροχής υπηρεσιών δια βίου μάθησης στο θεσμικό πλαίσιο των Νόμων 3696/2008 και 3879/2010 («Ανάπτυξη Δια Βίου Μάθησης και άλλες διατάξεις»). Παρέχουν υπηρεσίες μη τυπικής εκπαίδευσης κατόπιν άδειας, από την Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας. εγγράφονται στο Μητρώο Φορέων Δια Βίου Μάθησης. Ως Κέντρα Δια Βίου Μάθησης Επιπέδου II, ορίζονται τα πρώην Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ).

-τα Δημοτικά ΚΔΒΜ που λειτουργούν σε όσους Δήμους επιθυμούν και στα οποία υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων με εκπαιδευτικές δράσεις Εθνικής ή Τοπικής Εμβέλειας. Τα παρεχόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης απευθύνονται σε όλους τους ενήλικες χωρίς καμία απολύτως εξαίρεση ή περιορισμό, με μόνη προϋπόθεση το ενδιαφέρον τους για γνώση και ενεργό συμμετοχή.

- το Πρόγραμμα Σχολών Γονέων που το 2003 εντάχθηκε ως δράση στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Το πρόγραμμα των Σχολών Γονέων είναι ένα από τα προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων που σχεδιάζει η Γ.Γ.Δ.Β.Μ. και υλοποιείται από το τέλος του 2011 από το Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙΜ. Το πρόγραμμα εντάχθηκε το 2008 στο ΕΣΠΑ- Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση με τον τίτλο «Σχολές Γονέων» και συνεχίζεται μέχρι σήμερα να υλοποιείται από τα ΚΔΒΜ των δήμων και απευθύνεται σε όλους τους γονείς χωρίς καμία εξαίρεση ή περιορισμό (Γ.Γ.Δ.Β.Μ., «Σχολές Γονέων»).

Ε) Λοιποί Τύποι Δημόσιας Επιδοτούμενης Παροχής Μάθησης σε Ενήλικες Εκπαιδευόμενους. Σε αυτή ανήκουν:

- το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) που ιδρύθηκε με αποστολή την εξ αποστάσεως παροχή προπτυχιακής και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, με την ανάπτυξη και αξιοποίηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και μεθόδων διδασκαλίας. Είναι αυτοτελές και αυτοδιοικούμενο και χρηματοδοτείται από την έναρξή του από τα Επιχειρησιακά Προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας και από την καταβολή οικονομικής συμμετοχής των φοιτητών. Το ΕΑΠ παρέχει βασικά πτυχία, Μεταπτυχιακά Διπλώματα Ειδίκευσης (Masters), Διδακτορικά Διπλώματα, Πιστοποιητικά Προπτυχιακής Επιμόρφωσης, Πιστοποιητικά Μεταπτυχιακής Επιμόρφωσης και Πιστοποιητικά Παρακολούθησης Θεματικής Ενότητας.

- Το Έργο «Πρόγραμμα ΟΔΥΣΣΕΑΣ - Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό » το οποίο εντάσσεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, είναι συγχρηματοδοτούμενο από την Ε.Ε. και υλοποιείται από τα ΚΔΒΜ των δήμων. Σκοπός του προγράμματος είναι η απόκτηση της γλωσσικής δεξιότητας, κοινωνικών και διαπολιτισμικών ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για την κοινωνική ένταξη των συμμετεχόντων και των οικογενειών τους ώστε εξυπηρετούνται επαρκώς στην καθημερινότητά τους. Απευθύνεται σε πολίτες της Ε.Ε. και υπηκόους τρίτων χωρών ανεξαρτήτως καταγωγής, από την ηλικία των 16 ετών και άνω, που διαμένουν νόμιμα στην Ελλάδα. Η ολοκλήρωση της φοίτησης σε αυτό δίνει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να συμμετέχουν στις Εξετάσεις Πιστοποίησης Ελληνομάθειας Επιπέδου Α2 της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς (ΓΓΔΒΜΝΓ), το οποίο θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την απόκτηση από τους Υπηκόους τρίτων χωρών του καθεστώτος

του επί μακρόν διαμένοντος, σύμφωνα με την ελληνική Νομοθεσία για το Σύστημα Πιστοποίησης («Πρόγραμμα "Οδυσσέας"», INEBIDIM).

Η συμμετοχή των Ελλήνων στην διά βίου μάθηση και σε προγράμματα ενηλίκων φαίνεται να έχει καθοδική πορεία τα τελευταία χρόνια. Το Ιούνιο του 2018 στη Θεσσαλονίκη παρουσιάστηκαν τα ευρήματα της έρευνας πανελλαδικής εμβέλειας σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση από το Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ και το Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων της ΓΣΕΒΕΕ (ΓΣΕΒΕΕ & ΓΣΕΕ, 2018). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω αντιπροσωπευτικού δείγματος μισθωτών του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, αυτοαπασχολούμενων και εργοδοτών και ανέργων στην Αττική, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Ηράκλειο και Λάρισα και με τηλεφωνικές συνεντεύξεις βάση ενός ερωτηματολογίου. Η έρευνα ήταν επαναλαμβανόμενη για τις χρονιές 2011, 2013, 2015 και 2016 και επιστημονικός υπεύθυνος της έρευνας ήταν ο καθηγητής Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων του πανεπιστημίου Πατρών, Θανάσης Καραλής, ενώ την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων ανέλαβε η εταιρία ερευνών κοινής γνώμης MARC ΑΕ.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η συμμετοχή των ερωτηθέντων σε προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων την περίοδο 2011 έως 2015 αυξάνεται κατά 8,1%, όμως το 2016 σημειώνεται μία σημαντική μείωση των ποσοστών συμμετοχής τάξης των έξι ποσοστιαίων μονάδων, δηλαδή κοντά στα επίπεδα του 2011. Τα πιο συνήθη και σημαντικά εμπόδια εντοπίστηκαν ότι ήταν το κόστος συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων και η έλλειψη ενημέρωσης. Ακολούθησαν, η έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών και όχι μόνο υποχρεώσεων, το χαμηλό επίπεδο ποιότητας και οργάνωσης των σεμιναρίων, ο τόπος διεξαγωγής τους αλλά και η μεγάλη διάρκεια τους. Οι συμμετέχοντες με τις απαντήσεις τους υπέδειξαν ότι την συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων θα διευκόλυνε κυρίως η μισθολογική τους αύξηση (41% το 2016), η καλύτερη ενημέρωση για αυτά και η δυνατότητα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης 37% το 2016) (ΓΣΕΒΕΕ & ΓΣΕΕ, 2018). Ο επιστημονικός υπεύθυνος της έρευνας τόνισε ότι οι πολιτικές πολιτικές που εφαρμόζονται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων θα πρέπει να προσαρμοστούν ώστε να στοχεύουν στην αύξηση της συμμετοχής των κοινωνικών ομάδων που φαίνεται σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας ότι υστερούν σε συμμετοχή.

1.4 Ευρωπαϊκή πολιτική για την δια βίου μάθηση

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί τον βασικότερο πυλώνα της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη δια βίου μάθηση. Προωθεί την ανταγωνιστικότητα, την απασχολησιμότητα και έχει βασικό ρόλο στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης, της ενεργής κοινωνικής συμμετοχής αλλά στην προσωπική εξέλιξη των πολιτών εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους. Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η εμφάνιση και η αυξανόμενη αξία των τεχνολογιών των πληροφοριών και των επικοινωνιών στον επαγγελματικό και ιδιωτικό τομέα κατέστησαν αναγκαία την πλήρη αναθεώρηση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού συστήματος και την δια βίου πρόσβαση στην επαγγελματική κατάρτιση για όλους. Η εξασφάλιση ότι οι πολίτες της Ευρώπης συνεχίζουν να αναπτύσσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητές τους και τις ικανότητές τους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους είναι ζωτικής σημασίας για την απασχόληση, την ανταγωνιστικότητα και την καινοτομία, ιδίως λαμβάνοντας υπόψη τις δημογραφικές αλλαγές και τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης. Μία σημαντική ανησυχία είναι η αντιμετώπιση της ανεργίας και η αύξηση του ποσοστού συμμετοχής των ενηλίκων στη μάθηση, ιδίως των ενηλίκων χαμηλής ειδίκευσης και των ηλικιωμένων πολιτών (CEDEFOP, «Adult learning», 2017).

Το 1996 ανακηρύχθηκε ευρωπαϊκό έτος δια βίου μάθησης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και η δια βίου μάθηση ήρθε στο επίκεντρο της ευρωπαϊκής πολιτικής. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο έκανε αναφορά στα συμπεράσματα του και διευκρίνισε τις βασικές αρχές της δια βίου μάθησης υιοθετώντας μία στρατηγική προώθησης και ανάπτυξης της δια βίου μάθησης σε όλες τις Ευρωπαϊκές χώρες. Σε μία περίοδο οικονομικής ακμής για την Ε.Ε. προέκυψε η διάθεση να δοθεί μια νέα ώθηση στις κοινοτικές πολιτικές για την δια βίου μάθηση και αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να οργανωθεί τον Μάρτιο του 2000 το έκτακτο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας το οποίο έθεσε ως βασικό στόχο την ανάδειξη της Ε.Ε. ως την πιο δυνατή και ανταγωνιστική οικονομία γνώσης στον κόσμο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, «Έκτακτο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας (Μάρτιος 2000): προς την Ευρώπη της καινοτομίας και της γνώσης»). Η κατάρτιση και εκπαίδευση των Ευρωπαίων πολιτών θεωρήθηκαν βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξη των στόχων της στρατηγικής αυτής καθώς και για την ενίσχυση της οικονομικής ανάπτυξης, συμπέρασμα που επιβεβαίωσε και το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Φέϊρα τον Ιούνιο του 2000.

Το 2000, η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων στο έγγραφο εργασίας της με τίτλο «Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της Ζωής», το οποίο

ανατροφοδοτήθηκε από 12.000 πολίτες κρατών μέλη της ΕΕ, και παρουσιάζει έξι βασικές τοποθετήσεις τις οποίες θέλει να ασπαστούν τα κράτη μέλη. Η πρώτη άποψη είναι η ανάγκη για επιπλέον βασικές γνώσεις για όλους με δυνατότητα συνεχούς πρόσβασης στην εκπαίδευση για την απόκτηση και ανανέωση των βασικών τους γνώσεων.

Η δεύτερη τονίζει την ανάγκη για περισσότερες επενδύσεις σε «ανθρώπινους πόρους», που αποτελεί και το βασικότερο πλεονέκτημα των Ευρωπαϊκών χωρών. Προτρέπει όλα τα κράτη μέλη να επενδύσουν στην εκπαίδευση των εργαζομένων άνω των 35 ετών και να ενθαρρύνουν τους κοινωνικούς εταίρους να συμπεριλάβουν στις συλλογικές συμβάσεις συμφωνίες για συγχρηματοδότηση της εκπαίδευσης των εργαζομένων ή εφαρμογή ελαστικότερων ωραρίων για να γίνει πιο εύκολη η συμμετοχή του εργατικού δυναμικού σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Η τρίτη τοποθέτηση αφορά τις απαραίτητες καινοτομίες που πρέπει να γίνουν στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών για την ανάπτυξη αποτελεσματικών μεθόδων και δομών δια βίου μάθησης. Η αξιολόγηση και πιστοποίηση όχι μόνο της τυπικής αλλά και της εξωσχολικής και άτυπης εκπαίδευσης, είναι η επόμενη άποψη που τονίστηκε. Συνιστά τον εκσυγχρονισμό των μηχανισμών ελέγχου και πιστοποιήσεως των τίτλων σπουδών τους οποίους παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα και αναφέρει ότι οι τίτλοι σπουδών του ενός κράτους θα πρέπει να αναγνωρίζονται από τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη. Επιπλέον, υπογραμμίζεται η ανάγκη για αναθεώρηση της διαδικασίας του προσανατολισμού, της ενημέρωσης και της παροχής συμβουλών για σπουδές στην Ευρώπη καθόλη την διάρκεια της ζωής των πολιτών.

Η τελευταία πρόταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής προς τα κράτη μέλη είναι να αναζητήσουν τρόπους ώστε η εκπαίδευση να πλησιάσει τους Ευρωπαίους πολίτες είτε με την χρήση των ΤΠΕ (Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας) είτε με τη δημιουργία καταλλήλων διαμορφωμένων κέντρων εκπαίδευσεως σε τοπικό επίπεδο σε κάθε μέρος που συγκεντρώνονται οι άνθρωποι για να διευκολύνει την πρόσβαση σε αυτά (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000).

Αναλογιζόμενη τα παραπάνω, η ΕΕ διαμόρφωσε μία πολιτική για τη δια βίου μάθηση η οποία περιελάμβανε τον καταμερισμό των ρόλων και των αρμοδιοτήτων, τη συνεργασία σε όλο το φάσμα της μάθησης, την κατανόηση των μαθησιακών αναγκών, την επαρκή χρηματοδότηση, τη διευκόλυνση της πρόσβασης σε ευκαιρίες μάθησης για όλους και τέλος τη δημιουργία μαθησιακής κουλτούρας και την προσπάθεια για αριστεία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000).

Το 2006 θεσπίστηκε το πρόγραμμα δράσης στον τομέα της δια βίου μάθησης με την απόφαση 1720/2006 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της δια βίου μάθησης, για την χρονική περίοδο 2007- 2013 (IKY, Ευρωπαϊκά προγράμματα <https://www.iky.gr/el/europaika-programmata>) Σύμφωνα με την ομάδα των συμμετεχόντων τα επιμέρους προγράμματα της δράσης είναι το «Comenius», για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το Erasmus για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, το «Leonardo Da Vinci» για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, το «Grundwig» για την εκπαίδευση ενηλίκων και το ανοικτό για όλους εγκάρσιο πρόγραμμα μέσω του οποίου διασφαλίζεται η ποιότητα και η διαφάνεια των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και προωθείται η συνεργασία μεταξύ των χωρών της Ε.Ε.

Τον Νοέμβριο του 2011 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πρότεινε το νέο πρόγραμμα «Erasmus Plus», για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό κατά την περίοδο 2014-2020 COM (2011) (http://ec.europa.eu/education/erasmus-forall/doc/legal_en.pdf). Έχει στόχο την ανάδειξη των δεξιοτήτων, της απασχολησιμότητας και στον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και νεολαίας σε όλους τους τομείς της Δια Βίου Μάθησης (Ανώτατη Εκπαίδευση, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχολική Εκπαίδευση, δραστηριότητες νεολαίας, κτλ). Το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ) έχει οριστεί ως Εθνική Μονάδα Συντονισμού για το Πρόγραμμα Erasmus+ (2014 - 2020), για τους τομείς της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης. (<http://erasmusplusyouth.gr/%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE/>)

Στο πλαίσιο της στρατηγικής Ευρώπη 2020 για την αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης, η ΕΕ έθεσε ως στόχο να μειώσει σε ποσοστό κάτω από το 10% την εγκατάλειψη του σχολείου και να αυξήσει το ποσοστό των πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 30-34 ετών στο 40% τουλάχιστον μέχρι το 2020. Πιο συγκεκριμένα στο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, που εγκρίθηκε τον Μάιο του 2009 έθεσε τέσσερις κοινούς στόχους σε ευρωπαϊκό επίπεδο για την αντιμετώπιση των προκλήσεων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης έως το 2020:

- να εφαρμοστεί στην πράξη η διά βίου μάθηση και να προωθηθεί η μαθησιακή κινητικότητα όλων των εκπαιδευομένων, εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών σε ολόκληρη την Ευρώπη.
- να διασφαλιστεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης με υψηλή ποιότητα διδασκαλίας και κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε όλα τα

επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης, και να βελτιωθεί η ελκυστικότητα και η αποτελεσματικότητα όλων των επιπέδων

- να προαχθούν η ισότητα, η κοινωνική συνοχή και η ενεργός συμμετοχή στα κοινά με την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών μειονεκτημάτων μέσω προσχολικής εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας, πιο στοχοθετημένης στήριξης και εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς

- να ενισχυθεί η δημιουργικότητα και η καινοτομία, καθώς και το επιχειρηματικό πνεύμα, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, C 119 της 28.5.2009, σ. 2 -10).

Το Συμβούλιο της Επιτροπής στη Ρίγα το 2015 δημοσιεύσε κοινή έκθεση για το 2015 σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020) στην οποία θέτει νέες προτεραιότητες για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και στην εκπαίδευση ενηλίκων (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, C 417 της 15.12.2015, σ. 25-35):

Οι νέοι μεσοπρόθεσμοι στόχοι στον τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης για το διάστημα 2015-2020 είναι:

- Προώθηση κάθε είδους μάθησης στον επαγγελματικό χώρο, με ιδιαίτερη έμφαση σε προγράμματα μαθητείας, με τη συμμετοχή των επιχειρήσεων και των κοινωνικών εταίρων, των επιμελητηρίων και των ιδρυμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, με στόχο την προαγωγή της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας.

- Επιπλέον ανάπτυξη των μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας της ΕΕΚ σύμφωνα με τις συστάσεις του EQAVET και εξασφάλιση συνεχούς ενημέρωσης και ανατροφοδότησης των συστημάτων αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΑΕΕΚ) και συνεχούς επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΣΕΕΚ) με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα.

- Βελτίωση της πρόσβασης στην ΕΕΚ και επαγγελματικά προσόντα για όλους χάρη σε πιο ευέλικτα συστήματα, με την παροχή αποτελεσματικών και ολοκληρωμένων υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς και δυνατότητα επικύρωσης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης.

- Ενίσχυση των βασικών ικανοτήτων στα προγράμματα σπουδών της ΕΕΚ και περισσότερες ουσιαστικές ευκαιρίες απόκτησης ή ανάπτυξης των ικανοτήτων αυτών στο πλαίσιο της ΑΕΕΚ και της ΣΕΕΚ.

- Συστηματική πρόσβαση και ευκαιρίες συμμετοχής στα προγράμματα αρχικής και συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, εκπαιδευτών και συμβούλων της ΕΕΚ τόσο σε σχολικό όσο και σε εργασιακό περιβάλλον (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, C 417 της 15.12.2015, σ. 25-35).

Οι προτεραιότητες στις οποίες τα κράτη μέλη, με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, θα πρέπει να εστιάσουν μέχρι το 2020, είναι οι εξής:

- Διαχείριση: συνοχή μεταξύ της εκπαίδευσης ενηλίκων και άλλων τομέων δράσης με καλύτερο συντονισμό, αποτελεσματικότητα και ανταπόκριση στις ανάγκες της κοινωνίας, της οικονομίας και του περιβάλλοντος με αύξηση των ιδιωτικών και δημοσίων επενδύσεων.

- Προσφορά και ανταπόκριση: αύξηση της προσφοράς εκπαίδευσης ενηλίκων υψηλής ποιότητας (ιδιαίτερα για γραφή, ανάγνωση, αριθμητική και ψηφιακές δεξιότητες) και μεγαλύτερη ανταπόκριση του κοινού λόγω των αποτελεσματικότερων στρατηγικών ενημέρωσης, προσανατολισμού και παροχής κινήτρων με στόχο τις κοινωνικές ομάδες που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη.

- Ευελιξία και πρόσβαση: ευρύτερη πρόσβαση στη μάθηση αυξάνοντας τις δυνατότητες παρακολούθησης μαθημάτων στον εργασιακό χώρο με την χρήση ΤΠΕ. Εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης των ικανοτήτων των ενηλίκων με χαμηλό επίπεδο προσόντων και προσφορά δεύτερης ευκαιρίας σε όσους δεν διαθέτουν προσόντα επιπέδου 4 προκειμένου να αποκτήσουν προσόντα αναγνωρισμένα από το ΕΠΕΠ.

- Ποιότητα: βελτίωση της διασφάλισης της ποιότητας, της παρακολούθησης και της αξιολόγησης του αντίκτυπου της μάθησης. Βελτίωση της αρχικής και της συνεχούς κατάρτισης των εκπαιδευτών ενηλίκων και συλλογή στοιχείων σχετικά με τις πραγματικές ανάγκες για τον σωστό σχεδιασμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, C 417 της 15.12.2015, σ. 25-35).

Σήμερα η Ευρωπαϊκή επιτροπή βοηθά στην ανάπτυξη συστημάτων εκπαίδευσης ενηλίκων υψηλής ποιότητας και ευέλικτα για όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στόχος του Στρατηγικού Πλαισίου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» αποτελεί η αύξηση του ποσοστού συμμετοχής των ενηλίκων Ευρωπαίων πολιτών ηλικίας 25

έως 64 ετών σε προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο 15% σε σχέση με την μέση συμμετοχή τους το 2016 που ήταν μόνο 10,9% και μόνο οκτώ χώρες είχαν πετύχει τον στόχο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).

2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

2.1 Περιγραφή ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων και απαιτούμενα προσόντα

Με την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ το 1981 υπήρξε μεγάλος όγκος κοινοτικών πόρων προς απορρόφηση. Για την εφαρμογή των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης που ακολούθησαν, ήταν αναγκαία η υλοποίηση μεγάλου αριθμού ευρωπαϊκών προγραμμάτων κατάρτισης και αυτό είχε σαν αποτέλεσμα τη δεκαετία του '80 να κάνει την εμφάνιση της για πρώτη φορά στην Ελλάδα η ειδικότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων. Ωστόσο, μέχρι πρόσφατα η εκπαίδευση ενηλίκων ήταν μια δραστηριότητα η οποία είχε μόνο τιμητικό χαρακτήρα ή αποτελούσε ωρομίσθια απασχόληση και δεν χαρακτηριζόταν ως εργασία ούτε καν υποαπασχόλησης (Καψάλης, 2013 σ. 114). Το 2002, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναγνώρισε τους εκπαιδευτές και εκπαιδευτικούς ως τους σημαντικότερους παράγοντες στην οργάνωση μιας ενιαίας στρατηγικής για την οικονομία της γνώσης, τονίζοντας την μεγάλη ανάγκη για βελτίωση των μέσων που τους προετοιμάζουν για τον νέο ρόλο τους στην Κοινωνία της γνώσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002).

Ως Εκπαιδευτής Ενηλίκων ορίζεται *«ο επαγγελματίας, ο οποίος διαθέτει τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα για την άσκηση του επαγγέλματός του και την απαιτούμενη πιστοποιημένη Εκπαιδευτική Επάρκεια για τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων και την επαγγελματική κατάρτιση στο πλαίσιο της Διά Βίου μάθησης, όπως προσδιορίζεται σχετικά στο εκάστοτε ισχύον πιστοποιημένο Επαγγελματικό Περίγραμμα Εκπαιδευτή Ενηλίκων και στο αντίστοιχο Πλαίσιο Προγράμματος εκπαίδευσης Εκπαιδευτών»* (Υ.Α. ΓΠ/20082, ΦΕΚ 2844/23-10-2012). Τα εκάστοτε προγράμματα σπουδών περιλαμβάνουν σαφείς κατευθύνσεις αναφορικά με τα προσόντα των εκπαιδευτών ανά θεματική ενότητα και με τα απαιτούμενα εκπαιδευτικά μέσα, μεθοδολογίες και εργαλεία.

Σύμφωνα με το επικαιροποιημένο επαγγελματικό περίγραμμα του εκπαιδευτή ενηλίκων διά βίου μάθησης (Αρ. Διακήρυξης 36Α /2011): *«Ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων Διά Βίου*

Μάθησης αναφέρεται στη δραστηριότητα που περικλείει την διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων, το σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδακτικής ενότητας, καθώς και την αυτό-αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης. Στον παραπάνω κύκλο εντάσσονται και επιμέρους αντικείμενα και δραστηριότητες, όπως η διαρκής ενημέρωση του εκπαιδευτή για τις εξελίξεις στην εκπαίδευση ενηλίκων, η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτές και στελέχη φορέων εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων. Από την άποψη της εμβέλειας ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων Διά Βίου Μάθησης καλύπτει το φάσμα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, και κυρίως των δύο βασικών πυλώνων της, δηλ. τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων. Η ειδικότητα του Εκπαιδευτή Ενηλίκων Διά Βίου Μάθησης είναι οριζόντια» (ΕΟΠΠΕΠ, Επικαιροποιημένο επαγγελματικό περίγραμμα του εκπαιδευτή ενηλίκων ΔΒΜ σ. 5, 2011).

Στη σχετική βιβλιογραφία ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων παρουσιάζεται πολυδιάστατος και οι απαιτήσεις του ρόλου του διαφοροποιούνται και αυξάνονται συνεχώς καθώς προχωρούν οι εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Πέρα από την διδασκαλία βασικών γνώσεων, οι εκπαιδευτικοί πλέον καλούνται να βοηθήσουν τους νέους να μαθαίνουν με αυτόνομο τρόπο, κατακτώντας βασικές δεξιότητες για τη μάθηση και όχι να απομνημονεύουν απλά πληροφορίες. Οι νέοι αυτοί ρόλοι των εκπαιδευτών και ο μεγάλος βαθμός ετερογένειας της ομάδας εκπαιδευομένων τους απαιτούν κατάρτιση σε ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων και τρόπων διδασκαλίας. Οι αλλαγές αυτές απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο την απόκτηση καινούργιων γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά και τη συνεχή ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων αυτών.

Υπάρχουν, λοιπόν, ποικίλες κατηγοριοποιήσεις των χαρακτηριστικών που θα πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων για να μπορέσει να φέρει εις πέρας τον πολυδιάστατο ρόλο του, κάποια αφορούν την προσωπικότητα του ενώ κάποια άλλα αποτελούν ικανότητες και δεξιότητες που θα πρέπει ο ίδιος να αποκτήσει. Το παραδοσιακό μοντέλο του διδάσκοντα που μεταδίδει μόνο γνώσεις δεν είναι ικανό να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων στην νέα κοινωνία της γνώσης λόγω της ποικιλομορφίας των χαρακτηριστικών που τους διακρίνουν.

Ο Mezirow (1991) τονίζει την σημασία του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων καθώς δεν αρκείται μόνο στην παροχή γνώσεων αλλά και στον μετασχηματισμό της υπάρχουσας περιορισμένης γνώσης με σκοπό να δημιουργήσει μία νέα οπτική στους εκπαιδευόμενους. Μέσω του ρόλου του βοηθά τον κάθε εκπαιδευόμενο να αναπτύξει την κριτική του ικανότητα

σχετικά με τις πεποιθήσεις που ήδη έχει ώστε να εγκλιματιστεί πιο εύκολα στην πραγματικότητα (Mezirow, 1991). Για να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του ρόλου του είναι απαραίτητο να διαθέτει κάποια βασικά και τυπικά προσόντα. Τα βασικά προσόντα ενός επιτυχημένου εκπαιδευτή ενηλίκων είναι το σύνολο των ικανοτήτων του, οι στάσεις του, οι γνώσεις και οι δεξιότητες του.

Ο Κόκκος (2011) υποστηρίζει ότι ένας επιτυχημένος εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να συνδυάζει στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες, προσωπικές και κοινωνικές ικανότητες και ότι ιδανικά θα πρέπει να έχει τις 24 ικανότητες της κλασικής ταξινόμησης Noble και Mocker (1981):

1. Ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους εκπαιδευόμενους.
2. Ικανότητα ανάπτυξης αποτελεσματικών σχέσεων με εκπαιδευόμενους.
3. Ικανότητα ενδυνάμωσης της θετικής τους διάθεσης για μάθηση.
4. Ικανότητα δημιουργίας κατάλληλου μαθησιακού κλίματος μέσω του οποίου ευνοείται η ενεργός συμμετοχή τους.
5. Ικανότητα ανάπτυξης συναισθήματα αμοιβαίου σεβασμού.
6. Ικανότητα προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στον ρυθμό των εκπαιδευομένων.
7. Ικανότητα εφαρμογής εξατομικευμένης διδασκαλίας.
8. Ικανότητα αντίληψης της διαφοράς μεταξύ ενήλικων και ανήλικων εκπαιδευομένων.
9. Ικανότητα να μπορεί να κερδίζει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευομένων.
10. Ικανότητα να αυξάνει το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων για εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
11. Ικανότητα προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος ανάλογα με τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων.
12. Ικανότητα κατάλληλης διαμόρφωσης της διάταξης του χώρου.
13. Ικανότητα αναγνώρισης των δυνατοτήτων των εκπαιδευομένων.
14. Ικανότητα προσαρμογής της μαθησιακής διαδικασίας στο μορφωτικό τους επίπεδο των εκπαιδευομένων.

15. Ικανότητα εντοπισμού των σημείων κλειδιών της κάθε συνεδρίας και επανάληψη τους συνεχώς.
16. Ικανότητα αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του.
17. Ικανότητα επιβράβευσης των εκπαιδευόμενων μετά την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων.
18. Ικανότητα προσαρμογής του μαθήματος στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων.
19. Ικανότητα συντονισμού και επίβλεψης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.
20. Ικανότητα εφαρμογής των αρχών της μάθησης ενηλίκων.
21. Ικανότητα εφαρμογής καινοτομιών.
22. Ικανότητα ανάπτυξης της αυτοδυναμίας των εκπαιδευόμενων
23. Ικανότητα αξιοποίησης όλων των διαθέσιμων μέσων και τεχνικών διδασκαλίας.
24. Ικανότητα εφαρμογής της βιωματικής μάθησης στη διδασκαλία. (Noble και Mocker, 1981).

Ο κάθε ενήλικας έχει τα δικά του χαρακτηριστικά, ανάγκες και προσδοκίες από την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς έρχονται σε αυτή με προυπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις που θέλουν να αναγνωρίζονται (Cougou, 2000). Η κατάκτηση της μάθησης από τους ενήλικες εκπαιδευόμενους προϋποθέτει την κατάκτηση τριών επιπέδων εκπαιδευτικών στόχων: τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τη δημιουργία θετικών στάσεων (Κόκκος και Λεονταράκης, 1998).

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων συντονίζει την εκπαιδευτική ομάδα στην οποία αποτελεί το πιο πολύτιμο μέλος αλλά για να θεωρηθεί αρχικά μέλος της ομάδας από τους ενήλικες εκπαιδευόμενους, είναι απαραίτητο να ανανεώνει τις γνώσεις του σε όλη τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, να λειτουργεί ως πρότυπο γι' αυτούς, να αφιερώνει χρόνο στις εκπαιδευτικές συναντήσεις μαζί τους για ανασκόπηση της ύλης και κυρίως να τους ενθαρρύνει για συνεχή μάθηση και εκτός των ωρών των συναντήσεων και για αξιολόγηση των όσων έμαθαν (Rogers, 2002).

Το εκπαιδευτικό έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων θα πρέπει να υποστηρίζει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και την εξατομικευμένη μάθησή τους. Δεν θα πρέπει απλά να διδάξει ένα γνωστικό αντικείμενο στους εκπαιδευόμενους, αλλά μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία να προτείνει πιθανές δυνατότητες διερεύνησης ενός γνωστικού πεδίου, βοηθώντας

τους εκπαιδευόμενους να αναλάβουν οι ίδιοι την ευθύνη για την πορεία της μάθησής τους και να αναγνωρίσουν την μεγάλη αξία της συνεχούς μάθησης. Είναι υπεύθυνος για την δημιουργία κατάλληλων συνθηκών που θα ευνοήσουν τη μάθηση μέσω μίας εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά την οποία θα συνεργάζεται ο ίδιος με τους εκπαιδευόμενους (Καψάλης, 2006 σ. 104-105).

Οι σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων είναι αυτές που καθορίζουν και τους ρόλους που καλείται να έχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων και προσαρμόζονται στις συνθήκες μάθησης των εκπαιδευομένων (Γιαννακοπούλου, 2006). Η δυναμική των σχέσεων αυτών καθορίζει και τους ρόλους που καλείται να αναλάβει ο εκπαιδευτής ενηλίκων, προσαρμόζοντας τους στις περιστάσεις και της συνθήκες μάθησης των εκπαιδευομένων του (Γιαννακοπούλου, 2006). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων επιτελεί το ρόλο του καταλύτη, του διευκολυντή, του εμπυχωτή- υποστηρικτή, του διαμεσολαβητή, του συμβούλου και συντονιστή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ως καταλύτης, ο εκπαιδευτής ενηλίκων ενεργοποιεί συνεχώς τις απαραίτητες μαθησιακές διεργασίες, αποφεύγοντας την δασκαλοκεντρική διδασκαλία που απευθύνεται σε παθητικούς διδασκόμενους. Βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν πιο συνεργατικές και εποικοδομητικές μαθησιακές προσεγγίσεις μέσω της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας. Βασικότερο χαρακτηριστικό του ρόλου του αυτού είναι το γεγονός ότι αποδέχεται την αμφισβήτηση των εκπαιδευτικών του μεθόδων και της διδακτικής συμπεριφοράς του και αναγνωρίζει τον αμοιβαίο χαρακτήρα της μαθησιακής διαδικασίας κατά την οποία και ο εκπαιδευτής μαθαίνει από τους εκπαιδευόμενους (Γιαννακοπούλου, 2006). Λόγω αυτού του ρόλου, ο εκπαιδευτής οφείλει να διαπραγματεύεται με τους εκπαιδευόμενους και να ακούει την κριτική τους για τις εκπαιδευτικές του επιλογές κατά την μαθησιακή διαδικασία, να αποδέχεται την πιθανή άγνοια του και τις ελλείψεις του σε κάποια θέματα και να αναγνωρίζει το γεγονός ότι κι ο ίδιος μαθαίνει από τους εκπαιδευόμενούς του (Βεργίδης, 2006 σ. 82).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων ως εμπυχωτής είναι καθοριστικός για την αποτελεσματικότητα της ομάδας εκπαιδευομένων και τις σχέσεις που αναπτύσσονται σ' αυτή. Ο εκπαιδευτής- εμπυχωτής διευκολύνει την ενεργοποίηση των μελών της ομάδας ώστε να κινηθούν αποτελεσματικά για να επιτύχουν τους στόχους τους. Αναπτύσσει την δυναμική της ομάδας, απελευθερώνει την δημιουργικότητα και τον αυθορμητισμό της και προσπαθεί να καλύψει τις βασικές ανθρώπινες ανάγκες για σεβασμό, εμπιστοσύνη, ελευθερία (Κόκκος, 1999). Ένα από τα μέτρα για την αναβάθμιση της ποιότητας στην εκπαίδευση ενηλίκων από την Ευρωπαϊκή Ένωση είναι και η προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής και της εμπειρικής

μάθησης (Κόκκος, 2002). Με αυτό τους τον ρόλο οι εκπαιδευτές ενηλίκων πέρα από την ανάπτυξη της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων καλούνται να τους εμπυχώνουν και να τους διευκολύνουν στη μάθηση, στην αλλαγή και στην επεξεργασία των εμπειριών τους.

Ο Jarvis υποστηρίζει πως η πραγματική εκπαίδευση ενηλίκων ξεκινά από τις καθημερινές προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων, τα ερωτήματα που προκύπτουν από αυτές καθώς και τις και τις διάφορες, αιτιολογημένες απαντήσεις που δίνονται γι' αυτές από τους εκπαιδευομένους. Συνεπώς, μέσω αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας των ερωτοαπαντήσεων ο ρόλος των εκπαιδευτών είναι και διαμεσολαβητικός, καθώς συμβάλλει ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αλλάξουν κοινωνικά, γνωστικά και συναισθηματικά ώστε με αυτόν τον τρόπο να πραγματωθεί η πραγματική και ουσιαστική μάθηση (Jarvis et al., 2003). Ως συντονιστής, ο εκπαιδευτής ενηλίκων διερευνά τους διδακτικούς στόχους και εποπτεύει τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος, αντιμετωπίζει τις καταστάσεις και τα τυχόν προβλήματα παρατηρώντας τις αλληλεπιδράσεις στην ομάδα και συμβάλλοντας στην δημιουργία αυτογνωσίας στους εκπαιδευόμενους. Ένας από τους ρόλους που είναι πλήρως αποδεκτός από τους εκπαιδευομένους.

Πέρα από τους προαναφερθέντες ρόλους του εκπαιδευτή ενηλίκων, ο Jarvis (2004) εντοπίζει συνολικά δεκαεπτά διαφορετικούς ρόλους για τον εκπαιδευτή ενηλίκων οι οποίοι διαχωρίζονται σε δύο κυρίως ομάδες, η μια ομάδα ρόλων αφορά τους συμμετέχοντες και την εκπαιδευτική διαδικασία και η άλλη σχετίζεται κυρίως με τον σχεδιασμό, διαχείριση και οργάνωση και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι: εκπαιδευτικός /διευκολυντής, αρωγός στο διδακτικό έργο, επόπτης, εκπαιδευτής/προπονητής, καθοδηγητής, σύμβουλος, διαχειριστής, ελεγκτής/αποτιμητής, ερευνητής, εκπαιδευτής άλλων εκπαιδευτών, συγγραφέας μαθησιακού/διδακτικού υλικού, σχεδιαστής αναλυτικών προγραμμάτων, οργανωτής εκπαιδευτικής πολιτικής, διαχειριστής εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τεχνικού προσωπικού, σύμβουλος, εμπειρογνώμων, αξιολογητής και τέλος πωλητής (Jarvis, 2004). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων θα πρέπει να περιλαμβάνει εκπαιδευτικές μεθόδους που να εξυμνούν την ανθρώπινη υπόσταση και αξιοπρέπεια και οτιδήποτε διαφορετικό αποτέλεσμα από αυτό αποτελεί ανήθικη κατάχρηση της θέσης του και δεν αντιπροσωπεύει τα υψηλά ιδανικά της εκπαίδευσης (Jarvis, 2005).

Οι βασικές κύριες επαγγελματικές λειτουργίες (ΚΕΛ) του εκπαιδευτή ενηλίκων σύμφωνα με το επικαιροποιημένο επαγγελματικό περίγραμμα του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι:

ΚΕΛ1 : Σχεδιάζει, οργανώνει και προετοιμάζει την παρέμβασή του με βάση τις θεωρίες μάθησης ενηλίκων , τις εκπαιδευτικές πολιτικές , το κοινωνικο- οικονομικό πλαίσιο και τις ανάγκες του πληθυσμού στόχου .

ΚΕΛ 2 : Υλοποιεί την εκπαιδευτική του παρέμβαση συντονίζοντας την εκπαιδευόμενη ομάδα.

ΚΕΛ3 : Υλοποιεί την εκπαιδευτική του παρέμβαση εφαρμόζοντας ενεργητικές μεθόδους μάθησης και ενθαρρύνοντας το διάλογο και την κριτική σκέψη . Αξιολογεί και ανατροφοδοτεί την επαγγελματική του πρακτική (ΕΟΠΠΕΠ, Επικαιροποιημένο επαγγελματικό περίγραμμα του εκπαιδευτή ενηλίκων ΔΒΜ σ. 25, 2011).

2.2 Επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων

Καθώς η νέα κοινωνία της γνώσης χαρακτηρίζεται από τεχνολογική έκρηξη, διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό και αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών η δια βίου μάθηση και συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων αποτελεί βασική προϋπόθεση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πλέον η γνώση δεν αποκτάται μόνο από κάποιους και διατηρείται για πάντα, αλλά αποτελεί αναλώσιμο προϊόν με μικρή χρονική διάρκεια που θα πρέπει να αναζητάται και να ανανεώνεται συνεχώς από όλους. Οι νέες συνθήκες δημιουργούν την ανάγκη για κατάλληλα εκπαιδευμένους και καταρτισμένους εκπαιδευτές ενηλίκων με βασικές επιστημονικές και παιδαγωγικές γνώσεις.

Η Λευκή Βίβλος για την εκπαίδευση το 2003 προάγει την κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών στην ανώτατη εκπαίδευση στο ευρύτερο πλαίσιο των προτεινόμενων δράσεων για την επένδυση σε ανθρώπινους πόρους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002).

Το 2004 η κοινή έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής σχετικά με την πρόοδο προς τους στόχους της Λισαβόνας στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση απηύθυνε έκκληση για την ανάπτυξη κοινών ευρωπαϊκών αρχών για τις ικανότητες και τα προσόντα των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών (European Commission , Education and training).

Το Συμβούλιο του Νοεμβρίου 2006 δήλωσε ότι *«το ενδιαφέρον, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των διδασκόντων, των εκπαιδευτών, άλλων μελών του διδακτικού προσωπικού και των υπηρεσιών καθοδήγησης και πρόνοιας, καθώς και η ποιότητα των διευθυντικών στελεχών των σχολείων, αποτελούν βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων υψηλής ποιότητας»* και ότι *«οι προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού θα*

πρέπει να υποστηρίζονται από συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και από καλή συνεργασία με τους γονείς, τις υπηρεσίες πρόνοιας για τους μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα.» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007 σ.4).

Οι περισσότερες χώρες συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει να επικαιροποιούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους. Κάποιες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης μάλιστα, έχουν εντάξει την επαγγελματική ανάπτυξη στις στρατηγικές προτεραιότητές τους (Βουλγαρία, Κάτω Χώρες, Κροατία, Λετονία, Μάλτα, Νορβηγία, Πολωνία, Ρουμανία, Τσεχική Δημοκρατία) (CEDEFOP, 2016). Συνεπώς, η εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτών ενηλίκων η διαρκής ανανέωση και επικαιροποίηση των προσόντων τους καθώς και η χρήση νέων, κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων, εργαλείων των τεχνικών εκπαίδευσης ενηλίκων, διασφαλίζουν την υψηλή ποιότητα της παρεχόμενης κατάρτισης (<http://www.gsae.edu.gr>). Οι εκπαιδευτικές αρχές πλέον , οφείλουν να προσφέρουν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης δια βίου στο εκπαιδευτικό τους δυναμικό (Παπασταμάτης, 2011).

Αυτή η συνεχής διαδικασία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης παρέχει μάθηση κάθε μορφής πέραν της αρχικής τους εκπαίδευσης και περιλαμβάνει μια ποικιλία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μη τυπικής εκπαίδευσης μέσω των εμπειριών αλλά και άτυπες ευκαιρίες μάθησης στο χώρο εργασίας, μέχρι τις πιο τυπικές ευκαιρίες μάθησης που παρέχονται μέσω ενδοϋπηρεσιακών, συστηματικών δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (Κεδράκα, 2009 · Τσοποζίδου, 2014).

Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτών ενηλίκων κερδίζει μεγαλύτερο ενδιαφέρον από ποτέ καθώς οι εκπαιδευτές δεν πρέπει να είναι καλοί επαγγελματίες στους τομείς τους, αλλά θα πρέπει επίσης να μάθουν τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων σε μια διαλεκτική διαδικασία όπου ο δάσκαλος είναι επίσης μαθητής και μαθητής ο μαθητής, κατά τη μάθηση, διδάσκει τον δάσκαλο (English, 2005). Είναι βέβαια πολύ σημαντικό ο κάθε εκπαιδευτής ενηλίκων να έχει τη δυνατότητα να επεμβαίνει και να καθορίζει την ανάπτυξη της επαγγελματικής του ταυτότητας αναλογιζόμενος τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του όπως για παράδειγμα η εκπαίδευσή του, οι αξίες και οι επιδιώξεις του ή οι επιλογές και τα ενδιαφέροντα του (Κεδράκα, 2009· Τσοποζίδου, 2014).

Οι εκπαιδευτικές γνώσεις ενός εκπαιδευτή ενηλίκων και τα πιστεύω του σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση επηρεάζουν άμεσα το περιεχόμενο και τη μέθοδο της διδασκαλίας του. Αυτό ενισχύει το γεγονός ότι έχει την ικανότητα να κάνει αλλαγές στην εκπαιδευτική του

συμπεριφορά επειδή η ίδια εμπεριέχει τον ίδιο ως ολόκληρη προσωπικότητα. Αυτού του είδους η αντανakλαστική συμπεριφορά είναι που δημιουργεί νέους τρόπους σκέψης σχετικά με την διδασκαλία και μπορεί να είναι μετασχηματιστική καθώς αλλάζει η οπτική και οι πεποιθήσεις σχετικά με την διδασκαλία και τη μάθηση και θέτει τις βάσεις για την δια βίου μάθηση και εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων (Economos, 2014· Feixas & Zellweger, 2010).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτών ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την επαγγελματική τους εξέλιξη αυξάνει την ικανότητα τους να βοηθήσουν μέσω της διδασκαλίας τους τους μαθητευόμενους τους (Economos, 2014). Επιπλέον, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτών ενηλίκων αυξάνει την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας τους ως επαγγελματίες, αναπτύσσει και καλλιεργεί την αίσθηση της επάρκειας τους οδηγώντας έτσι στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ταυτότητας που περιλαμβάνει τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων (Bouwma-Gearhart, 2012). Όμως σύμφωνα με τον Παπασταμάτη (2011), η ανάπτυξη των επαγγελματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτών ενηλίκων εξαρτάται κυρίως από τον βαθμό που οι ίδιοι παρακινούνται να μάθουν και αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους ως δια βίου μαθητές (Παπασταμάτης, 2011σ.146).

Η επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτή ενηλίκων και η επιτυχία των επαγγελματικών του στόχων βασίζεται στα δεκατέσσερα αυτά χαρακτηριστικά που σύμφωνα με τον Houle (1980) θα πρέπει να κατέχει κάθε επαγγελματίας μόνος του ή σε συνδυασμό με άλλους:

1. Να έχει διευκρίνισει τις καθοριστικές λειτουργιών του επαγγέλματος του,
2. Να κατέχει πολύ καλή θεωρητική γνώση
3. Να μπορεί να επιλύει προβλήματα
4. Να μπορεί να χρησιμοποιεί τις γνώσεις του και πρακτικά
5. Να έχει την αίσθηση της αυτοανάπτυξης πέρα από την ειδικότητα του για να διατηρήσει την προοπτική
6. Να είναι απόφοιτος επίσημης εκπαίδευσης των βασικών γνώσεων και τεχνικών του
7. Να κατέχει πιστοποίηση ή άλλο χαρακτηρισμό των προσόντων του που είναι κατάλληλα για άσκηση,
8. Να μπορεί να δημιουργήσει επαγγελματική υποκοουλτούρα

9. Να υπάρχει η δυνατότητα νομικής ενίσχυσης των επαγγελματικών του προνομίων
10. Να του έχει γίνει δημόσια αποδοχή ενός διακριτικού ρόλου
11. Να υπάρχουν ηθικές πρακτικές και διαδικασίες που μπορεί να καταφύγει για την αντιμετώπιση θεμάτων ηθικής
12. Να αντιμετωπίζει κυρώσεις για τις χαμηλές του επιδόσεις
13. Να αναπτύσσει σχέσεις με άλλα επαγγέλματα
14. Να αναπτύσσει σχέσεις με τους χρήστες των υπηρεσιών του.

Τα παραπάνω δεκατέσσερα χαρακτηριστικά θα πρέπει να αποτελούν το ζητούμενο από τους εκπαιδευτές ενηλίκων κατά την αναζήτηση εκπαιδευτικών και μετεκπαιδευτικών προγραμμάτων αν και σύμφωνα με τον Houle (1980) δεν μπορούν ποτέ να επιτευχθούν πλήρως με αποτέλεσμα αυτό να καθιστά την δια βίου εκπαίδευση του εκπαιδευτή ενηλίκων ουσιώδη για την επαγγελματική του ταυτότητα.

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων κατά την παρακολούθηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης είναι κι αυτοί με τη σειρά τους ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και γι' αυτό τον λόγο και σε αυτή την περίπτωση έχουν εφαρμογή οι θεωρίες και οι αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων (Brancato, 2003; Cranton & King, 2003). Η απόφαση συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε προγράμματα εκπαίδευσης είναι ορθολογική και υπόκειται σε ανάλυση των διαφόρων κόστους και οφέλους.

Ένα παράδειγμα τέτοιων οφελειών είναι η ανάπτυξη του κοινωνικού και πολιτιστικού τους κεφαλαίου. Τα άτομα επηρεάζονται προς την συμμετοχή σε δραστηριότητες μάθησης που αφορούν την εργασία τους ακόμη και εκείνοι που δεν έχουν προηγούμενο ιστορικό συμμετοχής σε ανάλογες δραστηριότητες, όταν ο χρόνος διεξαγωγής των δραστηριοτήτων αυτών συμπίπτει χρονικά με την ανάγκη τους για ικανοποίηση των εργασιακών τους αναγκών. Ως εκ τούτου, οι ευκαιρίες συμμετοχής σε δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων θα πρέπει ιδανικά να παρουσιαστούν σε προσιτή για το άτομο στιγμή, όπως όταν μπορεί να αντιληφθεί ότι η μάθηση είναι και δυνατή και επιθυμητή (Edwards, 2013).

Βασική προϋπόθεση για την επαγγελματικοποίηση της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η ανάπτυξη ενός καλά σχεδιασμένου προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης με επαρκή θεσμική υποστήριξη, διαδικασίες πιστοποίησης και κώδικα πρακτικής (Shah, 2008). Το εκπαιδευτικό σύστημα που θα οδηγήσει στην απόκτηση τίτλων στους αποφοίτους στην

εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να έχει τέτοια δομή και οργάνωση που θα βασίζονται στα σαφή προσδιορισμένα προσόντα που θα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων σύμφωνα με το εθνικό αλλά και ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων. Υπάρχουν πολλές διάφορες δομές διαφορετικών μορφών για σπουδές των επαγγελματιών εκπαιδευτών ενηλίκων διεθνώς.

Η πιο συνηθισμένη μορφή σπουδών όμως που παρατηρείται είναι εκείνη των συμπληρωματικών σπουδών, δηλαδή αυτές που ακολουθούν μετά τις βασικές παιδαγωγικές σπουδές (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2013). Το περιεχόμενο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών συνήθως καθορίζεται από την προσφορά και δεν ρυθμίζεται από τη νομοθεσία. Οι δομές παροχής συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης παρουσιάζουν αρκετές διαφορές από χώρα σε χώρα.

Οι περισσότερες χώρες, παρέχουν εγκεκριμένους κύκλους μαθημάτων ή προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης, ωστόσο οι ικανότητες που αποκτώνται εμπειρικά από τους εκπαιδευτικούς ή τους εκπαιδευτές δεν επικυρώνονται ούτε αναγνωρίζονται. Σε ορισμένες χώρες η «αυτοεπιμόρφωση» αναγνωρίζεται ως μορφή συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης (Σουηδία), στην οποία περιλαμβάνονται κύκλοι μαθημάτων κατάρτισης στους οποίους συμμετέχουν αυτόβουλα οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές. Σε κάποιες χώρες όπως η Εσθονία, η Σλοβενία, και η Φινλανδία, η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να πραγματοποιηθεί σε επιχειρήσεις, ενώ σε άλλες όπως η Γερμανία, το Ηνωμένο Βασίλειο- Αγγλία, η Λετονία και η Τσεχική Δημοκρατία έχουν αναπτυχθεί ηλεκτρονικές πλατφόρμες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την ανταλλαγή καλών πρακτικών. Ενώ στις Κάτω Χώρες, οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν τις ικανότητές τους μέσω κύκλων εξατομικευμένων μαθημάτων (CEDEFOP, 2016).

Οι Ευρωπαϊκές χώρες παρέχουν προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης από διάφορους φορείς, ανάλογα με τον τρόπο οργάνωσης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην κάθε χώρα. Οι εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές μπορούν να αναζητήσουν να παρακολουθήσουν ανάλογα προγράμματα σε:

- ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης και πανεπιστήμια (Αυστρία, Βουλγαρία, Εσθονία, Ηνωμένο Βασίλειο-Ουαλία, Ιρλανδία, Ιταλία, Πορτογαλία, Σλοβακία, Σλοβενία, Φινλανδία)
- ινστιτούτα κατάρτισης εκπαιδευτικών (Ισλανδία, Κύπρος, Λετονία, Πολωνία, Σλοβακία)

- ιδρύματα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης (Βέλγιο-φλαμανδόφωνη κοινότητα, Ηνωμένο Βασίλειο, Ισλανδία, Ρουμανία, Σλοβακία, Τσεχική Δημοκρατία)
- εθνικά κέντρα ή οργανισμούς επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Βουλγαρία, Ιταλία, Κροατία, Λετονία, Πολωνία, Πορτογαλία, Σλοβενία)
- μη κρατικούς φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων (Εσθονία, Ιταλία, Πορτογαλία, Σλοβακία, Σουηδία)
- σχολές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Εσθονία, Ιρλανδία, Κύπρος, Μάλτα, Σλοβακία, Τσεχική Δημοκρατία, Φινλανδία)
- δήμους (Πορτογαλία, Σουηδία), επιχειρήσεις (Βουλγαρία, Ιταλία) και σωματεία εκπαιδευτικών (Βέλγιο). (CEDEFOP, 2016 σελ. 5)

Στον Ελλαδικό χώρο, οργανώνονται ,την τελευταία κυρίως δεκαετία, προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτών ενηλίκων τα οποία στοχεύουν στην ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων τους. Τα προγράμματα αυτά ποικίλουν ως προς τη μορφή τους καθώς υπάρχουν προγράμματα πλήρους ή μερικής παρακολούθησης και κάποια από αυτά παρέχουν πιστοποίηση.

Στο σύνολο των χωρών της ΕΕ υπάρχουν σημαντικές διαφορές όσον αφορά τις απαιτήσεις, το νομικό πλαίσιο, τα συστήματα παροχής και την παρακολούθηση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι μισές χώρες έχουν θεσπίσει νομική βάση για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών (Αυστρία, Βέλγιο-γαλλόφωνη κοινότητα, Βουλγαρία, Δανία, Εσθονία, Ισλανδία, Κάτω Χώρες, Κροατία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Μάλτα, Ουγγαρία, Πορτογαλία, Σλοβακία, Σλοβενία, Σουηδία), χωρίς όμως να έχουν καθορίσει όλες τις ώρες, τη συνολική χρονική διάρκεια και τα αναμενόμενα τελικά αποτελέσματα των σχετικών προγραμμάτων. Υπάρχουν κάποιες χώρες στις οποίες η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί υποχρέωση (Βουλγαρία, Ηνωμένο Βασίλειο-Αγγλία, Κύπρος, Λετονία, Ουγγαρία, Πορτογαλία), ενώ σε άλλες χώρες είναι δικαίωμα των εκπαιδευτικών/ εκπαιδευτών, το οποίο κατοχυρώνεται με τις συλλογικές συμβάσεις (Ιταλία, Κάτω Χώρες, Μάλτα, Ρουμανία, Σουηδία) ή μπορεί να εντάσσεται σε διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας και ανάπτυξης των σχολών (Βουλγαρία, Ιταλία, Πολωνία, Πορτογαλία). Για παράδειγμα, στην Ισπανία και τη Σλοβακία οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης λαμβάνουν επιμίσθιο (CEDEFOP, 2016).

Η βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών συνιστά σημαντικό στόχο για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα όσον αφορά την επίτευξη της προόδου προς την επίτευξη των κοινών στόχων που θεσπίστηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010». Η διασφάλιση υψηλής ποιότητας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι εξίσου σημαντική, βεβαίως, για την επίτευξη τόσο μιας ορθολογικής διαχείρισης των εθνικών πόρων όσο και μιας καλής σχέσης κόστους-αποτελέσματος: τα δύο περίπου τρίτα των δαπανών για τα σχολεία διατίθενται για τις αμοιβές των εκπαιδευτικών. (Εκθεση του ΟΟΣΑ με τίτλο Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, 2005· www.oecd/edu/teacherpolicy).

3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

3.1 Έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Ως αξιολόγηση ορίζεται η διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει, κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό, το αποτέλεσμα ορισμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους τους οποίους αυτή επιδιώκει και την καταλληλότητα των μέσων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη τους (Π.Δ 8/1995 άρθρ. 1, παρ. 1). Η αξιολόγηση μπορεί να εφαρμοστεί σε άτομα, σε προϊόντα, σε δομές, σε λειτουργίες, στην εκτίμηση αναγκών, σε αποτελέσματα κλπ και να έχει διάφορες μορφές (πάγιες, περιστασιακές, εσωτερικές ή εξωτερικές) (Marmoz, 2016). Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Εθνικό Οργανισμό Εξετάσεων (Ε.Ο.Ε.), αποτελεί μία διαρκής και σκόπιμη λειτουργία που ενσωματώνεται στην όλη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Δεν έχει μόνο ελεγκτικό ή διαπιστωτικό χαρακτήρα αλλά ανατροφοδοτεί την διδακτική πράξη στοχεύοντας την συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας του σχολείου, των εκπαιδευτικών μέσων και παραγόντων. Δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά βασικό μοχλό κινητοποίησης των εκπαιδευτικών μονάδων αλλά και των εκπαιδευτικών για την πρόταση των παιδαγωγικών και διδακτικών μέτρων που αναβαθμίζουν την παρεχόμενη εκπαίδευση (Ε.Ο.Ε., 2015).

Τις τελευταίες δεκαετίες η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού έργου ή του εκπαιδευτικού βασίζεται στα πλαίσια της θεωρίας των οργανισμών και η λέξη «ποιότητα» έρχεται να αντικαταστήσει τη λέξη «έλεγχος» (Hingel et al., 2008). Διεθνώς

υπάρχουν πάρα πολλές διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης των σχολικών δομών, των εκπαιδευτικών, καθώς και των τρόπων που εφαρμόζεται. Κάποια κοινά χαρακτηριστικά των τάσεων αυτών που αναπτύσσονται στις αναπτυγμένες χώρες είναι:

α) Η συνεχώς αυξανόμενη έμφαση σε θέματα αξιολόγησης λόγω της θεώρησης του σημαντικού ρόλου του αποτελεσματικού σχολείου στην κοινωνία.

β) Η προσέγγιση της αξιολόγησης ως βασικός μηχανισμός ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης.

γ) Το βάρος των διαδικασιών των αξιολογήσεων από τις ατομικές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών και τις ελεγκτικού χαρακτήρα διαδικασίες μετατίθεται στη συνολική αξιολόγηση της οργάνωσης και της λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας.

δ) Παρατηρείται στροφή των προτεραιοτήτων στη διαμορφωτική παρά στην αθροιστική ή τελική αξιολόγηση.

ε) Προωθείται πιο συστηματικά η αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων σε σύνδεση όμως με την εξωτερική αξιολόγηση, όπου αυτή υπάρχει.

στ) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν έχει πια συμμορφωτικό ρόλο αλλά στοχεύει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

ζ) Οι διαδικασίες και οι μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δομών και των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται λόγω του σπουδαίου ρόλου που διαδραματίζει η πρόοδος των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) διαδραματίζει σημαντικό ρόλο (Κασσωτάκης, 2017 σ. 43).

Η αξιολόγηση είναι αναγκαία για την διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση, γιατί αποσκοπεί στην επίτευξη των στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Marmoz (2016), προκύπτουν δύο βασικοί προβληματισμοί σχετικά με τη λειτουργία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών: με ποιό τρόπο και υπό ποιες προϋποθέσεις μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, στη βελτίωση των πρακτικών τους, στην επιμόρφωσή τους, στη σταδιοδρομία τους και στην επαγγελματική τους προαγωγή και με ποιόν τρόπο και κάτω από ποιές συνθήκες μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση των γνώσεων των μαθητών και στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Marmoz, 2016). Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον και οι προβληματισμοί για το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ταυτόχρονα με τις αποφάσεις σε πολιτικό επίπεδο, όπου

αναγνωρίζεται η σημασία και ο ρόλος της αξιολόγησης, η εμπειρία από την πράξη και την πραγματική ζωή αναδεικνύει ευκαιρίες, αλλά και κινδύνους κυρίως από την κακή αξιοποίηση της αξιολόγησης (Καραλής, 2010).

3.2 Μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Υπάρχουν διάφοροι τύποι αξιολόγησης ανάλογα με το ποιος αξιολογείται (σχολική μονάδα, εκπαιδευτικό έργο, εκπαιδευτικός), τι αξιολογείται, τη χρήση της αξιολόγησης (ποιός αξιοποιεί το αποτέλεσμα της και ποιες είναι οι επιπτώσεις για τον αξιολογούμενο) και ανάλογα με το ποιος αξιολογεί (Γκοτοβού & Γκοτοβός, 2016 σ. 116).

Συνολική και μερική αξιολόγηση

Με βάση το αντικείμενο αξιολόγησης, διακρίνουμε τη συνολική αξιολόγηση η οποία σχετίζεται με ένα ευρύ φάσμα αντικειμένων, όπως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, και τη μερική αξιολόγηση, που αναφέρεται σε ένα επιμέρους αντικείμενο όπως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, των στελεχών εκπαίδευσης, η αξιολόγηση σχολικών βιβλίων ή και αναλυτικών προγραμμάτων (Καπαχτή, 2013).

Εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση

Με κριτήριο την προέλευση ή/και τη θέση του αξιολογητή έχουμε δύο τύπους αξιολόγησης: την εξωτερική αξιολόγηση κατά την οποία ο αξιολογητής δεν ανήκει στο δυναμικό του οργανισμού που πραγματοποιεί την αξιολόγηση και την εσωτερική αξιολόγηση της οποίας το υποκείμενο της αξιολόγησης προέρχεται από τον οργανισμό. Σύμφωνα με τον Καραλή (2005, 2006) και οι δύο αυτοί τύποι έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης είναι ότι ο αξιολογητής αντλεί πιο εύκολα χρήσιμες πληροφορίες και δεδομένα από τον εκπαιδευτικό οργανισμό που θα τον βοηθήσουν στην καλύτερη εκτίμηση όλων των παραγόντων που επηρεάζουν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου σε σχέση με τον εξωτερικό αξιολογητή. Στην περίπτωση της εξωτερικής αξιολόγησης υπάρχει μεγαλύτερη αντικειμενικότητα, αξιοπιστία και ανεξαρτησία στις κρίσεις του αξιολογητή καθώς δεν δεσμεύεται από τον εκπαιδευτικό φορέα που αξιολογεί (Καραλής 2005, 2006).

Μερικές μορφές εξωτερικής αξιολόγησης είναι: α) οι Περιφερειακές, Εθνικές και Διεθνείς μελέτες αξιολόγησης που αφορούν διάφορα θέματα όπως θέματα μαθητικής επίδοσης β)η συλλογή στοιχείων από το Υ.Π.Ε.Π.Θ. για την γενικότερη παρακολούθηση του

εκπαιδευτικού συστήματος και γ) η επιθεώρηση η οποία ελέγχει την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Μορφές εσωτερικής αξιολόγησης αποτελούν: α) η ιεραρχική αξιολόγηση κατά την οποία οι ανώτεροι στη διοικητική/εκπαιδευτική ιεραρχία του εκπαιδευτικού οργανισμού αξιολογούν τους κατωτέρους εστιάζοντας στα άτομα και τις πρακτικές τους και β) η συλλογική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση η οποία οργανώνεται από τον ίδιο τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό οργανισμό του οποίου τα μέλη (εκπαιδευτικοί, μαθητές κλπ) λαμβάνουν ενεργά μέρος στη διαδικασία και στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Σε όλα σχεδόν τα προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση καθώς συγχρηματοδοτούνται από ευρωπαϊκούς πόρους αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις διενεργείται παράλληλα εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση οι οποίες είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους (Κάραλης & Παπαγεωργίου, 2012). Πιο συγκεκριμένα, τα τελευταία χρόνια στην Ευρώπη παρατηρείται μία τάση προς τη συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση λόγω της γενικότερης αντίληψης ότι ο κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός έχει το δικό του ξεχωριστό προφίλ και τη δική του δυναμική λόγω των ατόμων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία που επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Βέβαια, τονίζεται και η σημασία της μετά-αξιολόγησης, η οποία αποτελεί ένα νέο μοντέλο εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης που από τη μία βοηθά στην βελτίωση του εκπαιδευτικού οργανισμού μέσω της αυτοαξιολόγησης αλλά ταυτόχρονα διασφαλίζει και την ποιότητα της εσωτερικής αξιολόγησης και του εκπαιδευτικού έργου όπως η εξωτερική αξιολόγηση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Διαμορφωτική και απολογιστική αξιολόγηση

Σύμφωνα με τον σκοπό της αξιολόγησης διακρίνουμε άλλους δύο τύπους αξιολόγησης, την διαμορφωτική και την απολογιστική. Όταν η αξιολόγηση πραγματοποιείται για την βελτίωση του προγράμματος κατά τη διάρκεια που αυτό εξελίσσεται, τότε χαρακτηρίζεται ως διαμορφωτική και έχει ως βασικό σκοπό τη βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας του προγράμματος και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού προγράμματος. Αυτού του τύπου η αξιολόγηση εντοπίζει τις αποκλίσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό του. Επιπλέον, αναδεικνύει κάποιες πιθανές δυσλειτουργίες του προγράμματος και τους λόγους που τις δημιουργήσαν προσφέροντας ταυτόχρονα λύσεις που θα οδηγήσουν στην εύρυθμη λειτουργία του. Η απολογιστική ή τελική αξιολόγηση από την άλλη στοχεύει στην εξαγωγή τελικών συμπερασμάτων για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα,

στην παράθεση προτάσεων που αφορούν την λειτουργία του και συνδέεται άμεσα με το μέλλον του προγράμματος, τη συνέχιση ή ακόμα και τη διακοπή του (Mark, Henry & Julnes 2000 σ. 51). Σύμφωνα με τους Shadish, Cook & Leviton (1991), απολογιστική αξιολόγηση καταγράφει τους παράγοντες εκείνους που επηρέασαν στην διαμόρφωση των τελικών κρίσεων της για το πρόγραμμα και τελικά οδήγησαν στη διατύπωση προτάσεων σχετικά με το μέλλον του συγκεκριμένου ή άλλων παρόμοιων προγραμμάτων (Κάραλης & Παπαγεωργίου, 2012).

3.3 Μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί βασική διαδικασία συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που βοηθά στον εντοπισμό στοιχείων απαραίτητων για τη βελτίωση είτε του εκπαιδευτικού συστήματος, είτε της σχολικής μονάδας, είτε για παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο είτε για οποιονδήποτε άλλον παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η έννοια του μοντέλου αξιολόγησης παρουσιάζει κυρίως το σκοπό, τη δομή της αξιολόγησης, τη μεθοδολογία, την πορεία εφαρμογής της και παρέχει οδηγίες. Τα μοντέλα αξιολόγησης που εφαρμόζονται σε κάθε χώρα έχουν σχέση με το φιλοσοφικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζονται. Γενικότερα όμως, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε δύο μεγάλες κατηγορίες εκπαιδευτικής αξιολόγησης α) το τεχνοκρατικό και β) το ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό μοντέλο (Χατζηγεωργίου, 2004). Η διαφορά των δύο αυτών μοντέλων αφορά τη διαφορετική φιλοσοφία στην οποία στηρίζονται. Το τεχνοκρατικό μοντέλο επικεντρώνεται σε ποσοτικά μετρήσιμα στοιχεία και υιοθετεί αρχές της Θεωρίας της Διοίκησης ενώ το ανθρωπιστικό μοντέλο αναδύεται την ανθρωποκεντρική προσέγγιση της εκπαίδευσης καθώς βασίζεται στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Αυτή η διαφορά των μοντέλων επηρεάζει και διαμορφώνει ανάλογα και τους σκοπούς, τα κριτήρια, το ρόλο των αξιολογητών, τις μεθόδους, τα εργαλεία και την επεξεργασία των αποτελεσμάτων (Πασιαρδής κ.ά, 2005).

Σύμφωνα με το τεχνοκρατικό μοντέλο, η αξιολόγηση αποτελεί ένα μηχανισμό ελέγχου στην εκπαίδευση με τον οποίο διαπιστώνεται ο βαθμός στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι επιδιωκόμενοι στόχοι που τέθηκαν αρχικά και οι οποίοι εκφράζονται ποσοτικά σύμφωνα με συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης. Ο αξιολογούμενος δεν συμμετέχει στη διαδικασία αξιολόγησής του, αλλά αποδέχεται το αποτέλεσμα. Αυτό το μοντέλο αξιολόγησης αδυνατεί να δώσει στοιχεία για τις δυνατότητες και αδυναμίες του αντικειμένου της αξιολόγησης, δηλαδή για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία της αξιολόγησης και αυτό καθιστά το συγκεκριμένο μοντέλο ανεπαρκές στον χώρο της εκπαίδευσης καθώς εστιάζει μόνο στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προσφέρεται για συγκριτική

αξιολόγηση (Μαντάς κ.ά., 2009). Η τυπική όμως μέτρηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου δεν μπορεί να συμβάλει από μόνη της στην βελτίωση της εκπαίδευσης, που αποτελεί και βασικό σκοπό της αξιολόγησης καθώς όλα τα μεγέθη στην εκπαίδευση δεν είναι μετρήσιμα εκτός από τα βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999). Η αποτελεσματικότητα του τεχνοκρατικού μοντέλου αμφισβητήθηκε στις αρχές του 1980 από νέες τάσεις που εμφανίστηκαν στον ευρωπαϊκό χώρο και οδήγησαν στην ανάπτυξη του ανθρωπιστικού-πλουραλιστικού μοντέλου.

Το νέο μοντέλο αξιολόγησης δίνει έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης και η αξιολογική διαδικασία βασίζεται στον έλεγχο των στόχων στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα νοήματα που διαμορφώνονται (Χατζηγεωργίου, 2004). Αναφέρεται κυρίως στα υποκείμενα της εκπαίδευσης και χαρακτηρίζεται πλουραλιστικό γιατί δεν ενδιαφέρεται μόνο για την επίτευξη στόχων αλλά συνυπολογίζει πολλούς παράγοντες. Το μοντέλο αυτό ακολουθεί μία αξιολογική διαδικασία η οποία ξεφεύγει από τον τυπικό έλεγχο μετρήσιμων μεγεθών και συλλέγει τα δεδομένα με συστηματική παρατήρηση, συνεδρίες πριν και μετά την παρακολούθηση της διδασκαλίας, ερωτηματολόγια κ.λπ. Η αξιολόγηση σύμφωνα με αυτό το μοντέλο εντοπίζει αδυναμίες του αξιολογούμενου, με αρχικό σκοπό την κατανόηση και την ερμηνεία τους και έπειτα τη βελτίωση του αξιολογούμενου. Αποτελεί μια διαρκή διαδικασία που ξεκινά ταυτόχρονα με την εκπαιδευτική και εξελίσσεται μαζί της, ανατροφοδοτώντας και βελτιώνοντάς την. Ο αξιολογητής στο μοντέλο αυτό καλείται να παίξει τον ρόλο του συμβούλου ο οποίος βοηθά τον αξιολογούμενο να αναπτύξει την ικανότητα αυτοαξιολόγησής του χρησιμοποιώντας συνήθως περιγραφές και αποφεύγοντας τις μετρήσεις.

Αυτός ο υποκειμενικός χαρακτήρας του ανθρωπιστικού μοντέλου έχει δεχτεί ανάλογη κριτική, όπως επίσης και η δυσκολία στην εφαρμογή του, λόγω του όγκου των απαραίτητων δεξιοτήτων που θα πρέπει να έχουν οι αξιολογητές και της μεγάλης χρονικής διάρκειας που απαιτεί η εφαρμογή του (Κατσαρού & Τσάφος, 2001). Η επιτυχία ενός τέτοιου αξιολογικού μοντέλου είναι πιο αναμενόμενη κυρίως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα ενώ παράλληλα η μεγάλη συμμετοχή των εκπαιδευτικών κατά την πορεία της αξιολόγησης αυξάνει την αποτελεσματικότητά του. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών για να υπάρξει όμως θα πρέπει οι ίδιοι να εμπιστευθούν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα του συστήματος. Μόνο με αυτόν τον τρόπο το μοντέλο θα προσφέρει άμεση και αποτελεσματική ανατροφοδότηση που θα οδηγήσει σε ανάπτυξη και βελτίωση, σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Ο Stronge (1995) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές θα πρέπει να καταλάβουν ότι λόγω της φύσης του επαγγέλματός τους, οι ικανότητές τους μπορούν να αναγνωριστούν μόνο μέσω διαδικασιών και συστημάτων αξιολόγησης ώστε να προαχθεί ο επαγγελματισμός τους. Έτσι κι αλλιώς, ο σκοπός αυτής της προσπάθειας που καταβάλλεται για αναβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, αποτελεί και το ζητούμενο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ένα σύστημα αξιολόγησης βασιζόμενο σε ένα πρότυπο επαγγελματία εκπαιδευτικού/ εκπαιδευτή και κλίμακες εξέλιξης, σύμφωνα με τον Πασιαρδή κ.α. (2005 σ. 239) *«προωθεί την αξιοκρατία και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, βοηθά στη διατήρηση της υψηλής τους απόδοσης για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και αυξάνει τη συμμετοχή και την αποτελεσματικότητα μέσα από πιο εποικοδομητικό διάλογο και συνεργασία».*

4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

4.1 Έννοια και περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου

Ο θεσμός του Επιθεωρητή πρωτοεμφανίστηκε με την αναγνώριση του ανεξάρτητου Ελληνικού κράτους το 1830 και αποτέλεσε τον σημαντικότερο θεσμό αναφορικά με την εποπτεία και τη διοίκηση της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Ο πρώτος επιθεωρητής ήταν ο Ιωάννης Κοκκώνης ο οποίος διορίστηκε με το διάταγμα 1372/5 Οκτωβρίου 1830 με σκοπό να επιθεωρήσει τα σχολεία της Πελοποννήσου με αιφνιδιαστικές επισκέψεις στα σχολεία της περιοχής. Παρακολουθούσε τις διδασκαλίες και έλεγχε κατά πόσο εφαρμόζεται σωστά η αλληλοδιδασκτική μέθοδος ώστε να τιμωρήσει με απόλυση όσους δεν πειθαρχούν. Η παρουσία των Επιθεωρητών στα σχολεία θεωρήθηκε ακατάλληλη για την καθοδήγηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καθώς ο καταπιεστικός τους ρόλος ως εκφραστές της κρατικής εξουσίας προκάλεσε την στασιμότητα στην τότε εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Το 1982 το ΥΠΕΠΘ κατήργησε νομοθετικά το θεσμό του Επιθεωρητή και καθιέρωσε τον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου με το νόμο 1304/1982 (06-12-1982, Φ.Ε.Κ. 144/07-12-1982) ο οποίος ήταν υπεύθυνος για την επιμόρφωση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο της προσπάθειας να επαναπροσδιοριστεί το περιεχόμενο και η διαδικασία της

αξιολόγησης στην εκπαίδευση έπρεπε να διαμορφωθεί κάποιος εννοιολογικός επαναπροσδιορισμός που θα οδηγούσε στην νομιμοποίηση της διαδικασίας αξιολόγησης. Η έννοια του όρου «εκπαιδευτικό έργο» έδωσε τη δυνατότητα στο Υ.Π.Ε.Π.Θ. να αναφέρεται έμμεσα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται σε όλα τα επίπεδα: στην σχολική τάξη, στη σχολική μονάδα αλλά και στο περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Με την χρήση του όρου «εκπαιδευτικό έργο» ο εκπαιδευτικός και η δράση του δεν αποτελούν τον αυτόνομο συντελεστή του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά ο ρόλος του εντάσσεται ως υποσύνολο στο συντελούμενο εκπαιδευτικό έργο και κατά συνέπεια στο συνολικά παραγόμενο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Ο Γκότοβος (1984) ορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή είναι η ίδια η δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992), εκπαιδευτικό έργο είναι *«το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης...και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος»*.

Ο Μπαλάσκας (1992) υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό έργο αποτελεί το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι σε μία σχολική μονάδα, με σκοπό την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της επίτευξης των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης. Ο Παπακωνσταντίνου (1993) προσδιορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως *«το σύνολο ενεργειών και προσπαθειών, προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στο χώρο του σχολείου και το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά, του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών καθώς και της εκπαίδευσης ως θεσμού»*

Ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» είναι σύνθετος και πραγματοποιείται σε τρία επίπεδα: α) σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ως διαδικασία και τελικό προϊόν της λειτουργίας του, σε αναφορά ως προς τη θεσμική εκπαιδευτική δραστηριότητα β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ως διαδικασία και αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας και γ) της καθημερινής παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της παιδαγωγικής τους αλληλεπίδρασης στη σχολική μονάδα, μέσα και έξω από την σχολική τάξη με τους μαθητές, τους συναδέλφους αλλά και με άλλους φορείς και εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο Παπακωνσταντίνου (1993) χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό έργο ως «αυθεντικό», «σύνθετο» και «σχετικό». «Αυθεντικό» διότι αποτελεί διδακτικό και μαθησιακό, ανεπανάληπτο και αυθύπαρκτο γεγονός καθώς οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές θα ήταν αδύνατον να επαναλάβουν την ίδια διδακτική και μαθησιακή διαδικασία με τους ίδιους όρους. «Σύνθετο» λόγω των τριών επιπέδων που συντελείται και των επιμέρους παραμέτρων τους που επιδρούν στην παραγωγή του δηλαδή οι «Γενικές συνθήκες λειτουργίας του σχολικού θεσμού», οι «Τοπικοί όροι της εκπαίδευσης» και «οι Συνθήκες της εκπαιδευτικής πράξης». «Σχετικό» επειδή είναι ασαφής και υποκειμενική διαδικασία, δεν μπορεί να γίνει εύκολα αντιληπτή, να ερμηνευθεί και εν τέλει να αξιολογηθεί με σταθερά κριτήρια (Παπακωνσταντίνου, 1993). Το εκπαιδευτικό έργο αποτελεί πολυδιάστατη έννοια και προσλαμβάνει διάφορες σημασίες ανάλογα με το οπτικό πρίσμα που διερευνήθηκε το περιεχόμενό του.

4.2 Λόγοι αναγκαιότητας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Σύμφωνα με τον Rogers (1999) η αξιολόγηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτών και γι' αυτό το λόγο κρίνεται απαραίτητη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Το εκπαιδευτικό έργο κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας έχει στόχο την ικανοποίηση αναγκών και την υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων γι' αυτό τον λόγο εφαρμόζεται κάτω από κατάλληλα προγραμματισμένες και συγκεκριμένες συνθήκες. Εξαιτίας αυτής της πολυδιάστατης μορφής του, το εκπαιδευτικό έργο στο σύνολο του είναι αρκετά δύσκολο να αξιολογηθεί.

Η βελτίωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτών είναι το φυσικό ακόλουθο της αξιολόγησης του, καθώς μέσω αυτής μπορεί η σχολική μονάδα και οι εκπαιδευτικοί να ελέγχουν την ποιότητα και την καταλληλότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, να την οργανώνουν και να ελέγχουν και την αποδοτικότητά της και να σχεδιάζουν καινούριες στρατηγικές, στόχους και προτεραιότητες (Rogers, 1999). Το Υπ.Π.Β.Δ.Μ.Θ. αναφέρει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μία αναγκαία λειτουργία κατά την οποία η εκπαιδευτική μονάδα έχει τη δυνατότητα να παρεμβαίνει σε όλα τα ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την βελτίωση των σχέσεων της με την κοινωνία.

Κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης ο ρόλος της εκπαιδευτικής μονάδας και των εκπαιδευτικών της γίνεται καθοριστικός καθώς αποφασίζουν αυτόνομα για τους στόχους, το είδος, αλλά και το περιεχόμενο της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί μέσω της αξιολόγησης ελέγχουν και σχεδιάζουν τη διδακτική διαδικασία με απώτερο σκοπό τη βελτίωσή της πράγμα που την καθιστά ένα απαραίτητο στοιχείο μάθησης (Rogers, 1999). Επομένως, η αξιολόγηση έχει ουσιαστικό ρόλο καθώς προσφέρει στους εκπαιδευτικούς και στις εκπαιδευτικές μονάδες τη δυνατότητα να εντοπίσουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται και τα αίτια που τα δημιουργούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, πράγμα που αναπόφευκτα επιφέρει την βελτίωση της (Κασσωτάκης, 1997). Υπάρχουν όμως και άλλοι λόγοι που καθιστούν αναγκαία την ύπαρξη ενός αξιολογικού συστήματος. Έναν από αυτούς τους λόγους αποτελεί η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, η επιστημονική και διδακτική τους επάρκεια όπως επίσης και η αύξηση της αξιοπιστίας του εκπαιδευτικού τους έργου (Παμουκτσόγλου (2003). Εκτός από τα προβλήματα προς επίλυση που εντοπίζονται, μέσω της αξιολόγησης εντοπίζονται και οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που παρέχουν υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό έργο στις σχολικές μονάδες και οι οποίοι θα πρέπει να χρήζουν κάποιας ανάλογης επιβράβευσης.

Το Μάρτιο του 2002, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης όρισε συγκεκριμένους στόχους για τη βελτίωση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών, συμπεριλαμβανομένης της βελτίωσης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών. Η ποιότητα της διδασκαλίας είναι κρίσιμος δείκτης της ικανότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αυξήσει την ανταγωνιστικότητά της σε ένα παγκοσμιοποιημένο διεθνές περιβάλλον (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007 σ. 3). Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναγκαίο να εισάγει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γιατί η Ελλάδα ως κράτος- μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης οφείλει να προσαρμοστεί στο γενικότερο πλαίσιο κανόνων της σχετικά με τις αρχές λειτουργίας ενός εκσυγχρονισμένου ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού συστήματος. Συνεπώς, η υιοθέτηση της κουλτούρας της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και του εκπαιδευτικού από όλους τους εκπαιδευτικούς (παλιούς και νέους), ως στοιχείο της ευρωπαϊκής διάστασης της ελληνικής εκπαίδευσης αποτελεί ουσιαστική προϋπόθεση για την ομαλή εφαρμογή της.

4.3 Σκοποί και στόχοι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με το άρθρο 4 του νόμο 2986/2002 (ΦΕΚ 24 Α΄/13-2-2002) είναι *«η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής*

επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού αποτελέσματος».

Σύμφωνα με το άρθρο 1 της ΥΑ Δ2/1938/26-2-1998 οι σκοποί της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι :

α. Η ενίσχυση της αυτογνωσίας του ως προς την επιστημονική του συγκρότηση, την παιδαγωγική του κατάρτιση και τη διδακτική του ικανότητα.

β. Ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο του.

γ. Η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς του στο μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών.

δ. Η επισήμανση των αδυναμιών του στην προσφορά του διδακτικού του έργου και η προσπάθεια εξάλειψης αυτών.

ε. Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης.

στ. Η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης αυτής.

ζ. Η καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης.

Στον βαθμό που η αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από την αυτονομία και τις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού οργανισμού και έχει άμεση σύνδεση με το επίπεδο των γνώσεων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, ο σχεδιασμός και οι πολιτικές επιμόρφωσης των εκπαιδευτών θα πρέπει να εστιάσουν στην ανάπτυξη προγραμμάτων ενδοσχολικής και τοπικής επιμόρφωσης, βιωματικής κυρίως μορφής, με σκοπό την ουσιαστική επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτών. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική

ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος (Νόμος 2986/2002, Άρθρο 4).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Κύριος της στόχος είναι η διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της εκπαίδευσης της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης ενισχύοντας έτσι τον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και της κοινωνίας (Νόμος 2986/2002, Άρθρο 4).

4.4 Μέσα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτών ενηλίκων

Ο όρος αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αφορά στη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού που οι εκπαιδευτικοί στόχοι επιτυγχάνονται που απορρέουν τόσο από το ιδεώδες της Αγωγής όσο και από τις ανάγκες ένταξης των εκπαιδευομένων στο εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η διαδικασία αυτή είναι συστημικού χαρακτήρα και περιλαμβάνει τις εξής θεματικές περιοχές/παραμέτρους:

- Διαθέσιμα μέσα – πόροι
- Προγράμματα Σπουδών και εκπαιδευτικό υλικό
- Έμφυχο δυναμικό
- Διοικητικό πλαίσιο
- Θεσμικό πλαίσιο
- Παιδαγωγικό κλίμα
- Διδακτική – μαθησιακή διαδικασία
- Εκπαιδευτικά επιτεύγματα

Ο Κασσωτάκης (2017) υποστηρίζει ότι το ελληνικό σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων και των εκπαιδευτικών παρουσιάζει έως τώρα σημαντικές αποκλίσεις σε σχέση με τις άλλες αναπτυγμένες χώρες και ενώ θεωρητικά τονίζεται η ανάγκη εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, στην πράξη από το 1980 έως τώρα δεν έχει υπάρξει καμιά συστηματική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων, των διδασκόντων σε αυτές καθώς και του έργου τους (Κασσωτάκης, 2017).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του αποτελεί συνάρτηση και αποτέλεσμα του γενικότερου εκπαιδευτικού έργου και αποτελεί προϊόν της λειτουργίας όλου του εκπαιδευτικού συστήματος και γι' αυτό το λόγο είναι πολύ δύσκολο να αξιολογηθεί. Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλοι οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη λειτουργία του, καθώς το σχολικό σύστημα αποτελεί έναν ανοιχτό οργανισμό που αλληλεπιδρά με το περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί. (Hoy & Miskel, 2001, σ.20)

Οι κυριότερες δυσκολίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκύψουν στις διαφορετικές απόψεις για τις αξίες που καθορίζουν το γενικό προσανατολισμό του εκπαιδευτικού έργου, στην πολυπλοκότητα και στην προσπάθεια αποτίμησης των εκπαιδευτικών στόχων και τέλος στο πλήθος των παραγόντων που επηρεάζουν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη και στην επιλογή των κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Κασσωτάκης, 1992 σ.52-66).

4.5 Μέθοδοι και Τεχνικές Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Η αξιολόγηση αποτελεί μια ερευνητική διαδικασία κατά την οποία χρησιμοποιούμε όλες εκείνες τις μεθόδους και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα προκειμένου να συλλεγούν δεδομένα τα οποία θα αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης (Cohen & Manion, 1994). Οι μέθοδοι και οι τεχνικές αυτές μπορεί να είναι ποσοτικές ή ποιοτικές (Carr & Kemmis, 2002). Οι κυριότερες τεχνικές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι:

Το Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι διαδεδομένη τεχνική συλλογής πληροφοριών που χρησιμοποιείται συχνότερα τις άλλες μεθόδους συλλογής πληροφοριών και στοιχείων από τους συντελεστές των διάφορων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι πιο συνηθισμένες ομάδες –

στόχοι για την συμπλήρωση ερωτηματολογίων είναι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές των προγραμμάτων. Οι υπο διερεύνηση περιοχές καθώς και οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι απόλυτα συναφείς με τα ερευνητικά ερωτήματα της διαδικασίας αξιολόγησης και κυρίως με τους δείκτες που έχουν προκαθοριστεί. Οι ερωτήσεις καλούνται οι ερωτηθέντες να απαντήσουν μπορεί να είναι είτε σχεδόν παρόμοιες, είτε διαφορετικές, έτσι ώστε να είναι πιο εύκολο για την εκπαιδευτική μονάδα να μπορέσει να συγκρίνει τις διαφορές απόψεων μεταξύ των ερωτηθέντων για τα ίδια ζητήματα. Ένα ερωτηματολόγιο μπορεί να περιέχει ερωτήσεις κλειστού ή ανοιχτού τύπου ώστε να παρέχει μεγάλη ελευθερία στις απαντήσεις των ερωτηθέντων ακόμα κι αν αυτό καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη τη κωδικοποίηση και την επεξεργασία των απαντήσεων.

Η Συνέντευξη

Οι συνεντεύξεις ιδιαίτερα με εκπαιδευτές και εκπαιδευομένους είτε ατομικές, είτε ομαδικές, μας βοηθούν να αντλήσουμε πιο λεπτομερείς πληροφορίες σε προσωπικό επίπεδο σχετικά με τα ζητήματα που μας ενδιαφέρουν ή ακόμα και να μας παρέχουν πληροφορίες που δεν μπορούμε να έχουμε από άλλες τεχνικές και μέσα. Πριν από την διαδικασία της συνέντευξης είναι απαραίτητο να σχεδιαστεί μία σειρά από ερωτήσεις κατάλληλα διατυπωμένες ώστε να μπορεί ο κάθε ερωτώμενος να εκφράζει ελευθερα και χωρίς περιορισμό την άποψη του σύμφωνα με τον κορμό των θεμάτων.

Η Παρατήρηση

Η τεχνική της παρατήρησης χρησιμοποιείται στην αξιολόγηση με σκοπό τη συλλογή δεδομένων που είναι αδύνατον να συγκεντρωθούν από τα ερωτηματολόγια ή τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων. Είναι μία χρήσιμη τεχνική κυρίως για δείκτες που αφορούν την ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης, όπου η παρατήρηση ενός εκπαιδευτικού μπορεί να δώσει πολύτιμα στοιχεία για τον παρατηρούμενο εκπαιδευτή κατά τη διάρκεια της εσωτερικής αξιολόγησης και ανατροφοδότησης (Hopkins, 1985). Κατά την παρατήρηση διερευνούμε ζητήματα άμεσα συναφή με τους δείκτες ποιότητας που έχουν προκαθοριστεί. Σαν διαδικασία μπορεί να είναι εστιασμένη δηλαδή να επικεντρώνεται σε μία συγκεκριμένη προβληματική κατάσταση ή να είναι ελεύθερη. Σε κάθε περίπτωση όμως, ο Σόλων (1999) υποστηρίζει ότι θα πρέπει να έχει προηγηθεί μία συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτή και παρατηρητή στην οποία θα έχουν διευκρινιστεί «ο σκοπός της παρατήρησης, ποια συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αξίζει να παρατηρηθεί, ποια είναι τα σημεία στα οποία χρειάζεται να επικεντρωθεί η παρατήρηση και τι

είδους στοιχεία πρέπει να συλλεχθούν που να υπηρετούν τον σκοπό της παρατήρησης» (Σολομών, 1999 σ. 155).

4.6 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου εκπαιδευτών ενηλίκων μέσω των επιδόσεων των εκπαιδευομένων

Διεθνώς, όλο και περισσότερες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελεί βασικό κριτήριο για την επιτυχία ή απότυχία της (Eurydice, 2004, OECD- Unesco, 2003). Στη σύγχρονη παιδαγωγική, η αξιολόγηση της επίδοσης των εκπαιδευομένων θεωρείται ουσιώδης και άμεσα συνδεδεμένη με τη διδακτική διαδικασία, αναγκαία τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους εκπαιδευομένους, καθώς διαχέει και εμπλουτίζει την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία (Peres et al., 2009). Από τις πιο διαδεδομένες τεχνικές αξιολόγησης των εκπαιδευομένων που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης είναι:

- οι ρουμπρικές αξιολόγησης (rubric assessment),
- τα τεστ αυτοαξιολόγησης (quiz self-assessment),
- οι εννοιολογικοί χάρτες (concept map),
- ο φάκελος εργασιών εκπαιδευομένου (portfolio),
- η ετεροαξιολόγηση (peer-assessment),
- οι σύνθετες ερευνητικές εργασίες (project),
- η παρατήρηση (observation),
- το ημερολόγιο (diary)

Σύμφωνα με σχετικές έρευνες προκύπτει ότι η ποιότητα του διδακτικού προσωπικού μιας εκπαιδευτικής μονάδας συσχετίζεται σημαντικά και είναι ανάλογη με το μαθησιακό επίπεδο των διδασκομένων (Darling Hammond et al., 2005) και αυτό αντιπροσωπεύει το σημαντικότερο ενδοσχολικό παράγοντα που επηρεάζει τις μαθητικές επιδόσεις μιας και η επίδραση του φαίνεται κατά πολύ ισχυρότερη από την επίδραση της οργάνωσης, της διεύθυνσης ή της οικονομικής κατάστασης του εκπαιδευτικού οργανισμού. Αυτό το γεγονός διαπίστωσαν και άλλες μελέτες οι οποίες εντόπισαν μια θετική σχέση ανάμεσα στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στις μαθητικές επιδόσεις (Angrist and Lavy, 2001) (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007 σ.3).

4.7 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου εκπαιδευτών ενηλίκων από τους εκπαιδευόμενους

Μέσω αυτής της αξιολόγησης του εκπαιδευτή ενηλίκων οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν τη γνώμη τους σχετικά με τη διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού και την αποτελεσματικότητα της. Η άποψη των εκπαιδευόμενων χρησιμοποιείται ως σημαντικός όγκος δεδομένων για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτή με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Μάλιστα υπάρχουν χώρες στις οποίες η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου εκπαιδευτών ενηλίκων από τους εκπαιδευόμενους αξιοποιείται για τη λήψη αποφάσεων σε σχέση με τους εκπαιδευτές όπως προαγωγή, απόλυση και άλλες μορφές επιβράβευσης του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού.

Οι εκπαιδευόμενοι έργου θεωρούνται κατάλληλοι ως αξιολογητές του εκπαιδευτικού έργου καθώς σύμφωνα με τους Joshua κ.α. (2004):

- Παρατηρούν σε ημερήσια βάση την αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευόμενων, ενώ οι άλλοι πιθανοί αξιολογητές μπορεί να επισκεφθούν την τάξη περιστασιακά και υπό ιδανικές συνθήκες.
- Γνωρίζουν πότε μαθαίνουν.
- Γνωρίζουν πότε παρακινούνται να μάθουν.
- Μπορούν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες για ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού.
- Η αναγνώριση του εκπαιδευτικού από τους εκπαιδευόμενους του, του δίνει κίνητρα και υποστηρίζει τις καλές διδακτικές πρακτικές (Αποστολόπουλος, 2014).

Επιπλέον, ο MacBeath (2005) θεωρεί ότι οι απόψεις των εκπαιδευόμενων βοηθούν σημαντικά στη διαχείριση της τάξης, τη μάθηση, τη διδασκαλία αλλά και την οργάνωση του σχολείου. Υποστηρίζει πως όσο πιο πολύ συζητάμε με τους μαθητές σχετικά με τη μάθηση τους, τόσο πιο ξεκάθαρο γίνεται αυτό που είναι απαραίτητο να βελτιωθεί .

Στην διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους εκπαιδευόμενους έχουν εκφραστεί και οι αντίθετες απόψεις ιδιαίτερα όταν αυτή αποτελεί και την τελική αξιολόγηση τους. Μετά από επισκόπηση σχετικών ερευνών ο Aleamoni (1987, όπ. αναφ. στο Joshua et al., 2004) εντόπισε τους κυριότερους λόγους αμφισβήτησης αυτού του είδους αξιολόγησης. Αρχικά, η αξιολόγηση εκ μέρους των μαθητών συνδέεται ισχυρά με τη δημοφιλία του εκπαιδευτικού στους εκπαιδευόμενους. Ένας πιο φιλικός προς τους

εκπαιδευόμενους και καλόβολος εκπαιδευτικός με χιούμορ τείνει να έχει καλύτερες αξιολογήσεις χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα ότι αφορά και όλες τις εκφάνσεις του εκπαιδευτικού του έργου. Επιπλέον, οι βαθμοί ή οι αξιολογήσεις των εκπαιδευόμενων που παίρνουν ή περιμένουν να πάρουν συνδέονται ισχυρά με την αξιολόγηση του διδάσκοντα και της διδασκαλίας του μαθήματος.

Πολλοί είναι και οι εξωγενείς παράγοντες ή συνθήκες επηρεάζουν την αξιολόγηση των μαθητών όπως, το μέγεθος τη τάξης, το φύλο του εκπαιδευτικού, το διδασκόμενο μάθημα κ.ά. Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να κάνουν ακριβείς αξιολογήσεις σε σχέση με τη διδασκαλία και τους διδάσκοντες αρκετό χρόνο μετά την ολοκλήρωση του ετήσιου κύκλου του μαθήματος και ενδεχομένως αρκετό χρόνο μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους. Για όλους τους παραπάνω λόγους βέβαια και οι εκπαιδευτικοί/ εκπαιδευτές με τη σειρά τους δεν επιθυμούν την αξιολόγηση τους από τους εκπαιδευόμενους τους (Αποστολόπουλος, 2014 σ. 4).

4.8 Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτή ενηλίκων

Το μοντέλο της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου πρωτοεμφανίστηκε σαν όρος στη χώρα μας στα τέλη της δεκαετίας του '70. Όμως η πρώτη επίσημη αναφορά για την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών έγινε το 1998 στην εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ στο πλαίσιο της αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας (ΥΑ Γ2/4791/7-9-1998). Σύμφωνα με την εκπαιδευτική αυτοαξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός προβλέπεται να αξιολογεί τον εαυτό του βάσει προσχεδιασμένων κριτηρίων, τα οποία καθορίζονται από τον ίδιο ή από το πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης του σχολείου (Παπασταμάτης, 2001). Ο εκπαιδευτικός μέσω της αυτοαξιολόγησης του αξιολογεί μία ποικιλία συμπεριφορών είτε δικών του είτε των άλλων εμπλεκόμενων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, προβαίνοντας παράλληλα στη λήψη διάφορων αποφάσεων (MacBeath, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, ως αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτικού ορίζεται *«μια εσωτερική διαδικασία, όπου ο ίδιος ο εκπαιδευτικός εστιάζει στην προσωπική του πρακτική, κάνει κρίσεις για την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα της ίδιας του της γνώσης, της επίδοσής του, των πιστεύω του και των ενεργειών του με στόχο την αυτοβελτίωση»* (Kremer & Hayon, 1993, Airasian & Gullickson, 1997, Kyriacou, 1997) (Καδιανάκη, 2008 σ. 56-57).

Κατά την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η αξιολόγηση εστιάζεται στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, και όχι στους μαθητές και την διδακτέα ύλη ενώ ο εκπαιδευτικός θέτει

ερωτήματα και αναζητά απαντήσεις διερευνώντας την αποτελεσματικότητα των μεθοδολογικών του επιλογών και αναστοχάζεται τις επιτυχίες και τις αποτυχίες του (Airasian & Gullickson, 1997) (Καδιανάκη, 2008). Η αυτοαξιολόγηση αφορά την κρίση, την αξιολόγηση και την εξέταση των ιδιοτήτων του δικού του ακαδημαϊκού έργου ή ικανοτήτων. Γενικά, φαίνεται ότι οι πρακτικές αυτοαξιολόγησης μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις βασικούς τύπους: την αυτοαξιολόγηση, την αυτοαξιολόγηση των επιδόσεων σε επίσημες αξιολογήσεις και κριτήρια ή αξιολογήσεις βασισμένες σε ρούμπρικες (Brown & Harris, 2013).

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015-2016) ο εκπαιδευτικός στην αυτοαξιολόγηση του συμπεριλαμβάνει τα παρακάτω κριτήρια:

- Η επιστημονική του συγκρότηση. Στο πεδίο αυτό αξιολογείται η βασική επιστημονική κατάρτιση και ικανότητα του εκπαιδευτικού αλλά ταυτόχρονα και η πρόσθετη επιστημονική-παιδαγωγική κατάρτιση και δραστηριότητα του εκπαιδευτικού .
- Η διδακτική του ικανότητα. Εδώ το κριτήριο αφορά τον προγραμματισμό του διδακτικού έργου και τον σχεδιασμό και τη ποιότητα της καθημερινής διδασκαλίας.
- Τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το συγκεκριμένο κριτήριο σχετίζεται με α) τα γενικά ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής πράξης, β) την επιλογή και τη παιδαγωγική διαχείριση των εκπαιδευτικών εργασιών των μαθητών και γ) τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών.
- Το παιδαγωγικό, οργανωτικό και επαγγελματικό του έργο. Σ' αυτό το κριτήριο περιλαμβάνονται η παιδαγωγική λειτουργία του εκπαιδευτικού στο περιβάλλον του σχολείου, οι οργανωτικές ικανότητες, η ανάληψη εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών καθώς και η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στα εκπαιδευτικά του καθήκοντα (Αλεξάνδρου , 2016).

Σύμφωνα με τους Airasian & Gullickson (1997) η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει τα ακόλουθα τέσσερα στάδια. Το πρώτο κύριο σημαντικό βήμα είναι να προσδιοριστεί η προβληματική κατάσταση που έχει εντοπίσει ο εκπαιδευτικός και χρήζει αλλαγής. Αποφασίζει ποιές είναι οι χρήσιμες πληροφορίες γι αυτή και με ποιά κριτήρια θα κρίνει ότι η προβληματική κατάσταση επιλύθηκε. Το δεύτερο βήμα είναι να συλλέξει όλα τα δεδομένα και τις πληροφορίες που θεωρεί απαραίτητες ώστε να ενημερωθεί πλήρως για το υπό διερεύνηση πρόβλημα. Στο τρίτο βήμα ο εκπαιδευτικός, αφού εξετάσει προσεκτικά τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν, προβαίνει στην λήψη αποφάσεων

σχετικά με τις πεποιθήσεις, τις πρακτικές και τη συμπεριφορά του και στο τελευταίο στάδιο σχεδιάζει και εφαρμόζει τις απαραίτητες αλλαγές που πρέπει να γίνουν (Καδιανάκη, 2008).

Για να μπορέσει όμως ο εκπαιδευτικός να ακολουθήσει όλα τα παραπάνω στάδια και να ολοκληρώσει αποτελεσματικά την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού του έργου, η αυτογνωσία του είναι η πλέον απαραίτητη προϋπόθεση. Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να αποδέχεται και να υποστηρίζει την αυτοαξιολόγηση ως μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού του έργου κατανοώντας την αξία της. Ο Παπασταματης (2001) υποστηρίζει ότι εξίσου μία σημαντική προϋπόθεση για την σωστή εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι να προηγηθεί μια φάση πειραματικής εφαρμογής της διαδικασίας, έπειτα μια φάση διάχυσης και μία φάση γενίκευσης της, με σκοπό να ενταχθεί κατ' αυτό τον τρόπο πιο ομαλά στην καθημερινότητα του εκπαιδευτικού.

Ως μέθοδος αξιολόγησης έχει πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα. Στα πλεονεκτήματα της ανήκουν η ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού και η ενίσχυση της γνώσης του και της αυτοπεποίθησής του ενώ καλλιεργεί κλίμα αυτοελέγχου και αυτοδέσμευσης χωρίς όμως να λειτουργεί ως φόβητρο για τον εκπαιδευτή. Στα κυριότερα πλεονεκτήματα σύμφωνα με τους Carr & Kemmis (1997) συγκαταλέγεται η ανάληψη πρωτοβουλίας, δράσης και προσωπικής ευθύνης του εκπαιδευτή για την επίτευξη των στόχων της αξιολόγησης καθώς η ενεργός συμμετοχή του ως υποκείμενο της αξιολόγησης, η επικοινωνιακή ετοιμότητα και ο αναστοχασμός των πρακτικών και δράσεων του αποτελούν στοιχεία σύνδεσης της έρευνας-δράσης με εναλλακτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης του εκπαιδευτικού που έχουν βασικό στόχο την επαγγελματική ανάπτυξή του (Χαλκιοπούλου, 2012 σ. 40).

Αυτό που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί (δηλαδή οι αντιλήψεις τους) κάνει τη διαφορά στις παιδαγωγικές στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν στις αίθουσες διδασκαλίας τους

Ωστόσο, η αυτόαξιολόγηση του εκπαιδευτικού/ εκπαιδευτή έχει και τις αδυναμίες της. Σημαντικό μειονέκτημα της μεθόδου αποτελεί η ανυπαρξία εξωτερικού αντικειμενικού κριτή καθώς εμπεριέχει την υποκειμενική θεώρηση σε σχέση με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον ίδιο τον αξιολογούμενο. Η Καλαϊτζοπούλου (2001) υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας έχει περισσότερες πιθανότητες να αλλάξει συμπεριφορά από ότι αν διάβαζε τις αξιολογικές εκθέσεις που γράφει γι' αυτόν κάποιος άλλος, ο οποίος τον αφήνει ουσιαστικά έξω από την αξιολογική διαδικασία. Έπειτα είναι χρονοβόρος και δύσκολη για τον εκπαιδευτικό διαδικασία διότι πολλές φορές δεν αντιλαμβάνεται τις

αδυναμίες των διδακτικών του πρακτικών λόγω της εξοικείωση του με αυτές. Αυτή η μη παραδοχή των αδυναμιών τους ιδιαίτερα αυτές που αφορούν γνωστικά σχήματα και επιστημολογικές θεωρήσεις που δεν τις κατέχουν σε επαρκή βαθμό οφείλεται στην ελλιπή τους ενημέρωση και επιμόρφωση (Χαλκιοπούλου, 2012 σ. 41). Τέλος, η μη ύπαρξη δεδομένων προς σύγκριση με τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης τους επηρεάζει σημαντικά την αξιοπιστία της διαδικασίας.

5. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ

5.1 Διασφάλιση ποιότητας εκπαίδευσης ενηλίκων

Η διασφάλιση ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί βασική προϋπόθεση για για την αναγνώριση των προσόντων που προέρχονται από την μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση. Ταυτόχρονα εξασφαλίζει την διαφάνεια των προσόντων ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο το κύρος του τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και κατάρτισης γενικότερα.

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP) είναι αναγκαία η δημιουργία ενός πλαισίου διασφάλισης της ποιότητας διότι α) πλέον οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες παρέχονται και από φορείς που δεν ελέγχονταν στο παρελθόν από μία εθνική αρχή, β) στην εποχή της οικονομικής κρίσης που διανύει η Ευρώπη η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να είναι πιο αποδοτική και αποτελεσματική, γ) οι διάφοροι εκπαιδευτικοί φορείς έχουν αντιληφθεί ότι η διασφάλιση ποιότητας των υπηρεσιών τους αποτελεί συγκριτικό πλεονέκτημα στην ανταγωνιστική και συνεχώς μεταβαλλόμενη αγορά και δ) οι ίδιοι εκπαιδευόμενοι πλέον συνειδητοποιούν ότι έχουν λόγο στη διαμόρφωση των παραχόμενων υπηρεσιών και το δικαίωμα να απαιτούν υπηρεσίες υψηλής ποιότητας (CEDEFOP, 2014).

Οι προδιαγραφές ποιότητας στη Δια Βίου Μάθηση ορίστηκαν στον σχετικό νόμο (Ν. 3369/2010), ο οποίος θέσπισε την εκπαιδευτική επάρκεια και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων και προέβλεπε τη συνεχή παρακολούθηση και αξιολόγηση του εθνικού δικτύου δια βίου μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στο άρθρο 18 ότι οι φορείς παροχής υπηρεσιών δια βίου μάθησης που χρηματοδοτούνται από δημόσιους πόρους θα αξιολογούνται

σύμφωνα με την αποτελεσματικότητα τους και το ποσοστό επιτυχίας των στόχων που υλοποιήθηκαν σύμφωνα με αυτούς που ορίστηκαν στο αντίστοιχο πρόγραμμα δια βίου μάθησης και με αυτόν τον τρόπο θα καθορίζεται και το ύψος της χρηματοδότησης τους. Στο ίδιο άρθρο, ο νόμος θεσπίζει επίσης κίνητρα για την ανάπτυξη της διαβίου μάθησης και την επικαιροποίηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας. Σε ό,τι αφορά τη διασφάλιση της ποιότητας της δια βίου μάθησης, το ισχύον θεσμικό πλαίσιο (Νόμος 3879/2010 και Νόμος 4115/2013) προβλέπει, μεταξύ άλλων, τη συγκρότηση συστήματος συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και αξιολόγησης των εκπαιδευτών και των στελεχών της μη Τυπικής Εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, καθώς και συστήματος παρακολούθησης και αξιολόγησης των προγραμμάτων και της αποτελεσματικότητας του Εθνικού Δικτύου Δια Βίου Μάθησης. Ειδικότερα, προβλέπονται:

- διαδικασίες πιστοποίησης των εισροών και εκροών της μη Τυπικής Εκπαίδευσης και της Άτυπης Μάθησης οι οποίες αναλαμβάνονται από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ),
- διαδικασίες παρακολούθησης και αξιολόγησης του Εθνικού Δικτύου Δια Βίου Μάθησης σε κεντρικό επίπεδο από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων δια μέσου της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ), καθώς και
- διαδικασίες αυτοαξιολόγησης όλων των φορέων που απαρτίζουν το Εθνικό Δίκτυο Δια Βίου Μάθησης (Eurydice, 2018).

Μετά από την συνεργασία της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. και τους λοιπούς φορείς διοίκησης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού δημιουργήθηκε ένα Εθνικό Πλαίσιο Ποιότητας για τη Διά Βίου Μάθηση (π3) το οποίο αφορά φορείς διοίκησης και παρόχους εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το π3 θέτει το πλαίσιο των αρχών για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στη Διά Βίου Μάθηση, προσφέροντας στους εμπλεκόμενους φορείς και ένα εργαλείο για το σχεδιασμό, την παροχή και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διά βίου μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο ορίζεται η ποιότητα και θέτονται οι αρχές της και στους τρεις βασικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή στις εισροές, στις διαδικασίες και στις εκροές, και ταυτόχρονα λειτουργεί αυτό το καινοτόμο πλαίσιο αποτελεί εργαλείο αυτοαξιολόγησης για τους φορείς διοίκησης και τους παρόχους εκπαίδευσης και κατάρτισης παρέχοντας μετρήσιμους ποιοτικούς και ποσοτικούς δείκτες για την αξιολόγηση της εφαρμογής των αρχών ποιότητας (eopppep.gr).

Η εφαρμογή του πλαισίου αυτού απευθύνεται σε όλους τους φορείς που παρέχουν εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση και εντάσσονται στο πεδίο της μη τυπικής εκπαίδευσης. Οι φορείς αυτοί καλούνται να συμμορφωθούν με το εθνικό πλαίσιο π3 ν να εξιδικεύσουν περισσότερο τους δείκτες ποιότητας εφαρμόζοντας ταυτόχρονα διαδικασίες μέτρησης, αξιολόγησης και αναθεώρησης των συστημάτων και των διαδικασιών τους ώστε στο τέλος να παρέχουν όλα τα στοιχεία στην ΓΓΔΒΜ.

Στην Ελλάδα, υπήρξαν κι άλλες νομοθετικές πρωτοβουλίες οι οποίες είχαν σαν στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες της όπως ο νόμος Ν. 3848/2010 σχετικά με την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και την καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και ο νόμος Ν. 4009/2011 για την δομή και λειτουργία διασφάλιση ποιότητας σπουδών καθώς και για την διεθνοποίηση των ανώτατων ιδρυμάτων (CEDEFOP, 2014).

Το Συμβούλιο της 20ής Μαΐου 2014 για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση και κατάρτιση (2014/C 183/07) επισήμανε ότι στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα εργαλεία καθοδήγησης και το εκπαιδευτικό υλικό που διαμορφώθηκαν εντός του δικτύου του Ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EQAVET) στήριξαν την πορεία προς την «ποιοτική» προσέγγιση στα κράτη μέλη της ΕΕ, ενώ τα περισσότερα κράτη μέλη είτε έχουν ήδη θέσει σε εφαρμογή είτε εκπονούν τώρα εθνική προσέγγιση διασφάλισης της ποιότητας σύμφωνα με το EQAVET. Τόνισε ταυτόχρονα ότι θα πρέπει να καταβληθεί μεγαλύτερη προσπάθεια ώστε οι διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας να λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τα μαθησιακά αποτελέσματα και να καλύπτουν και τη μη τυπική μάθηση καθώς επίσης τη μάθηση στον χώρο εργασίας, ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν σε εθνικό επίπεδο.

Στην Ελλάδα, η Διασφάλιση Ποιότητας στη Διά βίου Μάθηση και τη Διά Βίου Συμβουλευτική αποτελεί αρμοδιότητα του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ) σε συνεργασία με τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και τους λοιπούς αρμόδιους φορείς. Ο ΕΟΠΠΕΠ λειτουργεί επίσης ως Εθνικό Σημείο Αναφοράς στο Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Διασφάλιση της Ποιότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (EQAVET). Η στρατηγική για τη Δια Βίου Μάθηση βάσει της οποίας προωθούνται οι μεταρρυθμίσεις σε αυτόν τον τομέα, έχει ως στόχο να αναπτυχθεί στην Ελλάδα, με ποσοτικούς αλλά και ποιοτικούς όρους. Η βελτίωση της

ποιότητας και η διασφάλισή της έχει καταστεί βασικός στόχος της στρατηγικής για τη Δια βίου Μάθηση, κάτι που τονίζεται και στις διατάξεις των Νόμων 3879/2010 και 4115/2013 (Eurymdice, 2018). Το 2016 πρωτοεμφανίστηκε στο χώρο της μη-τυπικής εκπαίδευσης ο θεσμός του Μεταλυκειακού έτους ταξης μαθητείας ενώ το 2017 θεσπίστηκε πλαίσιο ποιότητας για τα προγράμματα σπουδών στην Ε.Ε.Κ. (Eurymdice, 2018).

5.2 Έννοιολογική προσέγγιση της εκπαιδευτικής επάρκειας

Ως Εκπαιδευτική Επάρκεια ορίζεται «η αποδεδειγμένη ανταπόκριση στις Επαγγελματικές Λειτουργίες καθώς και η επιβεβαίωση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων του Εκπαιδευτή Ενηλίκων, όπως αποτυπώνονται στο εκάστοτε ισχύον πιστοποιημένο Επαγγελματικό Περίγραμμα Εκπαιδευτή Ενηλίκων και στο αντίστοιχο Πλαίσιο Προγράμματος εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Η πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων οδηγεί στην ένταξή τους στο Μητρώο Εκπαιδευτών Ενηλίκων» (Υ.Α. ΠΠ20082/23-10-2012 ΦΕΚ 2844Β' αρθρ.3). Η πιστοποίηση αυτής της «οριζόντιας δεξιότητας» επιβεβαιώνει ότι οι ενδιαφερόμενοι για την απόκτηση της, μέσω της ακολουθούμενης διαδικασίας, διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, προκειμένου να διδάξουν σε ομάδες ενηλίκων, σε δομές της μη τυπικής εκπαίδευσης.

5.3 Αξιολόγηση εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων

Με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας της δια βίου μάθησης σε όλα τα επίπεδα (εθνικό, περιφερειακό, τοπικό), δημιουργήθηκε ένα σύστημα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και αξιολόγησης των εκπαιδευτών και των στελεχών της μη τυπικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε., καθώς και σύστημα παρακολούθησης και αξιολόγησης των προγραμμάτων και της αποτελεσματικότητας του Εθνικού Δικτύου Δια Βίου Μάθησης από τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς. Επιπλέον, έκανε την εμφάνιση του ένας νέος ενιαίος φορέας διασφάλισης ποιότητας της δια βίου μάθησης με την επωνυμία «Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων (Ε.Ο.Π.Π.) ο οποίος μετονομάστηκε σε «Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού» (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) και προέκυψε από την συγχώνευση του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Δομών Διά Βίου Μάθησης (ΕΚΕΠΙΣ) και του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού

Προσανατολισμού (ΕΚΕΠ). Ταυτόχρονα δημιουργήθηκε ένα Εθνικό Πλαίσιο Ποιότητας για τη Δια Βίου Μάθηση.

Οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων, πέρα από την αρχική τους πανεπιστημιακή εκπαίδευση πλέον υποχρεούνται από 1-9-2013, σε εκπαιδευτική επάρκεια, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για την εξάσκηση του επαγγέλματος τους (Νόμος 4115/2013). Η πιστοποίηση της εκπαιδευτικής τους επάρκειας πραγματοποιείται από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ) και μετά την αναγνώριση της οι εκπαιδευτές ενηλίκων εγγράφονται στο Μητρώο Εκπαιδευτών. Το «Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης» είναι εκείνος ο φορέας που φροντίζει για την επαγγελματική εκπαίδευση και συνεχή επαγγελματική κατάρτιση των εργαζομένων του, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται και οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων (European Commission, Eurudice).

Βασική προϋπόθεση είναι να σχεδιαστούν καλές πρακτικές και πολιτικές για την εκπαίδευση και πιστοποίηση εκπαιδευτών ενηλίκων, που να σχετίζονται με:

- την ανάπτυξη και εφαρμογή πολιτικών σε θέματα προσόντων σε εθνικό αλλά και τοπικό επίπεδο
- την ύπαρξη σχετικού θεσμικού πλαισίου
- διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας
- διαδικασίες αξιολόγησης και απονομής τίτλων
- αναγνώριση δεξιοτήτων, ανεξαρτήτως του τρόπου που έχουν αποκτηθεί
- άλλους μηχανισμούς, οι οποίοι συνδέουν τη διά βίου εκπαίδευση - κατάρτιση με την αγορά εργασίας (Αθανασίου κá, 2014).

5.4 Πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα

Σύμφωνα με το άρθρο 78 παράγραφος 4 του Ν. 4485/2017 (Α' 114), το πρώτο εδάφιο της παρ. 2 του άρθρου 19 του Ν. 3879/2010 (Α' 163), «Από 1.9.2019 η πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια αποτελεί προϋπόθεση προκειμένου εκπαιδευτής να μετάσχει σε χρηματοδοτούμενο από δημόσιους πόρους πρόγραμμα της μη τυπικής εκπαίδευσης». Από την διαδικασία εξαιρούνται οι Καθηγητές και οι υπηρετούντες Λέκτορες των Α.Ε.Ι., τα μέλη

Ε.Ε.Π., Ε.ΔΙ.Π. και Ε.Τ.Ε.Π. των Α.Ε.Ι., καθώς και οι εκπαιδευτές που ανήκουν στο μητρώο του κύριου διδακτικού προσωπικού του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.) και οι εκπαιδευτές που ανήκουν στο μητρώο εκπαιδευτών του Ιδρύματος Ποιμαντικής Επιμορφώσεως (Ι.Π.Ε.).

Μέσω της διαδικασίας της πιστοποίησης της εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων αξιολογείται το επίπεδο των απαραίτητων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων προκειμένου οι ενδιαφερόμενοι να διδάξουν σε ενήλικες σε δομές της μη τυπικής εκπαίδευσης (ΙΕΚ, ΚΔΒΜ, ΣΕΚ κ.λπ.). Παράλληλα αξιολογούνται όλα τα στοιχεία του Ατομικού Χαρτοφυλακίου Προσόντων του κάθε εκπαιδευτή και του αποδίδονται οι Κωδικοί ΣΤΕΠ που αντιστοιχούν στην ειδικότητα/εξειδίκευσή του. Τα στοιχεία του Ατομικού Χαρτοφυλακίου Προσόντων των πιστοποιημένων με εκπαιδευτική επάρκεια εκπαιδευτών ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης είναι διαθέσιμα διαδικτυακά σε κάθε δυνάμει ενδιαφερόμενο φορέα, μέσω της μηχανής αναζήτησης εκπαιδευτών με πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

5.5 Διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

Η εκπαιδευτική επάρκεια στην Ελλάδα αξιολογείται και πιστοποιείται μέσω της συμμετοχής των δικαιούχων ενδιαφερομένων σε Εξετάσεις Πιστοποίησης. Ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.), δημιουργεί το Μητρώο Εκπαιδευτών Μη Τυπικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων με σκοπό την αναβάθμιση του συστήματος της μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, τη διασφάλιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων και την ουσιαστική αναβάθμιση των προσόντων των εκπαιδευτών που δραστηριοποιούνται σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Η διαδικασία πιστοποίησης της Εκπαιδευτικής Επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης βασίζεται στο περιεχόμενο του ισχύοντος πιστοποιημένου επαγγελματικού Περιγράμματος και είναι σύμφωνη με το Πλαίσιο Προγράμματος εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Οι εξετάσεις αποτελούνται από Θεωρητικό και Πρακτικό Μέρος και διεξάγονται σε επιλεγμένα Εξεταστικά Κέντρα σε όλη την επικράτεια.

Από 1 Σεπτεμβρίου 2013, η πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια αποτελεί προϋπόθεση προκειμένου εκπαιδευτής να μετάσχει σε χρηματοδοτούμενο από δημόσιους πόρους πρόγραμμα της μη τυπικής εκπαίδευσης (Νόμος 4115/2013). Η πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ), οδηγεί στην ένταξη στο Μητρώο Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Ωστόσο, από 1 Σεπτεμβρίου 2017 (Νόμος 4452/2017), η εκπαιδευτική επάρκεια δεν απαιτείται για: Καθηγητές Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ), Υπηρετούντες Λέκτορες των ΑΕΙ, Ειδικό Επιστημονικό Προσωπικό (ΕΕΠ), Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΠΠ), Ειδικό Τεχνικό Εργαστηριακό Προσωπικό (ΕΤΕΠ) των ΑΕΙ. (European Commission).

Κατά το Θεωρητικό Μέρος της διαδικασίας πιστοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., οι υποψήφιοι απαντούν σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, σύντομης ανάπτυξης από την Τράπεζα Θεμάτων με σκοπό να αξιολογηθούν οι γνώσεις και ικανότητες τους σχετικά με το σχεδιασμό, την οργάνωση και προετοιμασία της παρέμβασής τους με βάση τις θεωρίες μάθησης Ενηλίκων, τις εκπαιδευτικές πολιτικές, το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο και τις ανάγκες του πληθυσμού - στόχου καθώς και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής τους παρέμβασης συντονίζοντας την εκπαιδευόμενη ομάδα. Τα προς εξέταση θέματα της Γραπτής Εξεταστικής Δοκιμασίας επιλέγονται από την Τράπεζα Θεμάτων Εξετάσεων Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας και οι ερωτήσεις μαζί με τις αντίστοιχες ενδεικτικές απαντήσεις τους είναι διαθέσιμες στους υποψήφιους στον ιστότοπο του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.. Η Τράπεζα Θεμάτων αποτελείται από ερωτήσεις διαβαθμισμένες σε τρεις κατηγορίες: μέτριες, δύσκολες και πολύ δύσκολες και ως προς το είδος των γνώσεων, βάσει του πιστοποιημένου επαγγελματικού περιγράμματος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης, ορίζονται εννέα Θεματικές Ομάδες:

- α) Ομάδα εκπαιδευομένων -ομάδες στόχοι
- β) Δυναμική ομάδας
- γ) Θεωρητικό πλαίσιο - αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων
- δ) Ιστορική εξέλιξη – εκπαιδευτική πολιτική
- ε) Μεθοδολογία σχεδιασμού - κοινωνικο/οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο
- στ) Εκπαιδευτικές μέθοδοι- τεχνικές- εκπαιδευτική διεργασία

ζ) Βασικές ικανότητες - φύλο – διαπολιτισμικότητα

η) Εκπαιδευτικό υλικό - εποπτικά μέσα - χώρος

θ) Αυτοαξιολόγηση - συνεχής ανάπτυξη

Για τη συγκρότηση της ανωτέρω Τράπεζας Θεμάτων ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. αξιολογεί και επιλέγει εμπειρογνώμονες μετά από δημοσίευση Ανοικτής Πρόσκλησης Εκδήλωσης Ενδιαφέροντος ένταξη στο «Μητρώο Αξιολογητών, Επιτηρητών, Ελεγκτών, Επιθεωρητών, Εμπειρογνομόνων του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.» και έπειτα διεξάγει σεμινάριο επιμόρφωσης τους. Μετά την δημιουργία της Τράπεζας Θεμάτων, οι ερωτήσεις και απαντήσεις της αξιολογούνται από επιστημονική ομάδα που απαρτίζεται από επιστήμονες στα επιστημονικά πεδία της εκπαίδευσης ενηλίκων ή της διά βίου μάθησης ή της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης ή της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης ή της Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής με κατεύθυνση «Συνεχής Εκπαίδευση» ή της Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής με κατεύθυνση «Εκπαιδευτική Πολιτική». Οι παραπάνω επιστήμονες ορίζονται από τους Προέδρους των Πανεπιστημιακών Τμημάτων με κατευθύνσεις σε προπτυχιακό επίπεδο ή μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στα αντικείμενα: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Διά Βίου Μάθηση, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση.

Στο πρακτικό μέρος, οι υποψήφιοι παρουσιάζουν, ενώπιον δύο αξιολογητών, μια μικροδιδασκαλία διάρκειας είκοσι λεπτών, στο θεματικό αντικείμενο εξειδίκευσης τους ή και σε όποιο άλλο θεματικό αντικείμενο επιλέγουν, στην ομάδα συνυποψηφίων, οι οποίοι έχουν τον ρόλο των εκπαιδευομένων τους. Κατά την παρουσίαση της μικροδιδασκαλίας αξιολογούνται οι γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες των Εκπαιδευτών σχετικά με την υλοποίηση της εκπαιδευτικής τους παρέμβασης εφαρμόζοντας ενεργητικές μεθόδους μάθησης και ενθαρρύνοντας το διάλογο και την κριτική σκέψη καθώς και αξιολογώντας και ανατροφοδοτώντας την εκπαιδευτική τους πρακτική. Μετά το τέλος της παρουσίασης της μικροδιδασκαλίας, ο υποψήφιος παρέχει πρόσθετες πληροφορίες και διευκρινίσεις στους αξιολογητές, στο πλαίσιο σύντομης συνέντευξης σχετικά με τη μικροδιδασκαλία του (eoppep.gr).

Η επιλογή των αξιολογητών και επιτηρητών για την διαδικασία αξιολόγησης για την πιστοποίηση Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης, γίνεται από τους εντεταγμένους στο Μητρώο Αξιολογητών του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. και διαθέτουν Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών (Master ή Διδακτορικό) στην Παιδαγωγική Επιστήμη ή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ή στη Δια Βίου Μάθηση ή στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση ή στη

Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση ή στη Συνεχή Εκπαίδευση ή στην Εκπαιδευτική Πολιτική ή στη Διαχείριση ή/και Εκπαίδευση Ανθρωπίνων Πόρων της ημεδαπής ή αντίστοιχο τίτλο σπουδών της αλλοδαπής αναγνωρισμένο από τα εκάστοτε αρμόδια όργανα ισοτιμιών. Επιπλέον θα πρέπει να έχουν τουλάχιστον πενταετή επαγγελματική εμπειρία ή/και σημαντικό διδακτικό έργο συναφή με το αντικείμενο των σπουδών τους. Βασική όμως προϋπόθεση είναι να έχουν παρακολουθήσει επιτυχώς εξειδικευμένο σύντομο πρόγραμμα κατάρτισης. Το εξειδικευμένο σύντομο πρόγραμμα κατάρτισης μπορεί να βασίζεται είτε στη δια ζώσης μέθοδο της εκπαίδευσης είτε σε εξ αποστάσεως μέθοδο και μελέτη ενημερωτικού υλικού που αποστέλλεται από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. στους αξιολογητές, είτε σε μικτό σύστημα που συνίσταται στον συνδυασμό των δύο μορφών εκπαιδευτικής πράξης (δια ζώσης και εξ αποστάσεως) (Φ.Ε.Κ. 2844/ Β'23-10-2012).

5.6 Πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων στις χώρες της Ε.Ε.

Η Γερμανία και η Αυστρία είναι χώρες οι οποίες υποστηρίζουν και προωθούν τον συνδυασμό της εκπαίδευσης και της εργασιακής εμπειρίας. Στις Σκανδιναβικές χώρες δεν υπάρχει ομοφωνία στο ζήτημα της πιστοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων καθώς στη Φιλανδία και τη Νορβηγία η άτυπη μάθηση είναι στο επίκεντρο των συζητήσεων για την εκπαίδευση και την κατάρτιση και προκαλεί προχωρημένου βαθμού πειράματα και θεσμικές μεταρρυθμίσεις, ενώ στη Σουηδία και τη Δανία το ενδιαφέρον για το ζήτημα αυτό είναι μέχρι στιγμής περιορισμένο.

Οι μεσογειακές χώρες όπως η Ελλάδα, η Ισπανία, η Ιταλία και η Πορτογαλία, γενικότερα δεν παρουσιάζουν μεγάλη παράδοση στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αντιθέτως υποτιμούν τις επαγγελματικές ικανότητες. Όμως τα τελευταία χρόνια καταγράφεται τάση ανάπτυξης του συστήματος πιστοποίησης Εκπαιδευτών Ενηλίκων μετά από παρακολούθηση πιστοποιημένων προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, που κυμαίνονται από 40 έως 150 ώρες θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, στην Ιρλανδία και στην Ολλανδία είναι έντονη η επίδραση του μοντέλου των Εθνικών Επαγγελματικών Προσόντων (National Vocational Qualifications - NVQs) καθώς σ' αυτά τα κράτη μέλη η σημασία της μάθησης εκτός τυπικών συστημάτων αναγνωρίζεται σχεδόν ομόφωνα. Το Γαλλικό σύστημα πιστοποίησης είναι πρωτόπορος στον προσδιορισμό, την αποτίμηση και την αναγνώριση των άτυπων ικανοτήτων (Popkewitz, 1991), μάλιστα πιο συγκεκριμένα το γαλλικό σύστημα ανάλυσης δεξιοτήτων (bilan de competence) μπορεί να

θεωρηθεί ως η πρώτη προσπάθεια για την εισαγωγή ενός πλήρους και διαβαθμισμένου συστήματος για την αναγνώριση και αξιολόγηση της άτυπης μάθησης (Αθανασίου κά, 2014). Αλλά και σε άλλες χώρες εκτός ΕΕ, όπως την Αυστραλία, τον Καναδά και τις ΗΠΑ, η εκπαίδευση και η πιστοποίηση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων αποτελεί αρμοδιότητα ενός αρκετά μεγάλου αριθμού ινστιτούτων και εταιρειών (Μαυρογιώργος, επιμ., 2003).

6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 154 (N=154) εκπαιδευτές ενηλίκων Θεσσαλίας. Συγκεκριμένα πρόκειται για εκπαιδευτές ενηλίκων διαφόρων ειδικοτήτων που εργάζονται σε δημόσιες ή ιδιωτικές δομές μη τυπικής εκπαίδευσης της χώρας ως ωρομίσθιοι είτε με σύμβαση εργασίας είτε με σύμβαση έργου, ορισμένου ή αορίστου χρόνου από την περιφερειακή ενότητα Καρδίτσας, Λάρισας, Μαγνησίας, Τρικάλων και Σποράδων.

6.2 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή μέσω του ερευνητικού εργαλείου «Google Forms» αλλά και σε έντυπη μορφή.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με την βοήθεια της χρήσης της μεθόδου ευκολίας κατά την οποία ο σύνδεσμος του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου διανεμήθηκε μέσω του διαδικτύου σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης που αφορούν ομάδες εκπαιδευτών ενηλίκων και με τη χρήση της μεθόδου της χιονοστιβάδας κατά την οποία ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου στάλθηκε σε ηλεκτρονικές διευθύνσεις εκπαιδευτών ενηλίκων με το αίτημα της προώθησης του σε συναδέλφους αλλά και στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις δομών ιδιωτικής και δημόσιας μη τυπικής εκπαίδευσης με σκοπό την προώθηση του στο εκπαιδευτικό προσωπικό της κάθε δομής. Η χρήση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου επιλέχθηκε λόγω της ευκολίας πρόσβασης που προσφέρει και το μικρό του κόστος αλλά και για τη δυνατότητα που προσφέρει στους ερωτώμενους να το συμπληρώσουν με άνεση χρόνου (Δημητριάδη, 2000). Συνολικά συλλέχθηκαν 103 απαντήσεις από ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια.

Η διανομή και συμπλήρωση των έντυπων ερωτηματολογίων από τους συμμετέχοντες έγινε στο χώρο εργασίας των ερωτηθέντων κατά το ωράριο εργασίας τους στις εκπαιδευτικές δομές αφού προηγήθηκε και ηλεκτρονική επιστολή μία εβδομάδα πριν την διανομή των ερωτηματολογίων στις εκπαιδευτικές δομές με την οποία ενημερώθηκαν οι διευθυντές σχετικά με τους σκοπούς και το περιεχόμενο της έρευνας, τον στόχο της έρευνας, τον τρόπο συλλογής των δεδομένων (συμπλήρωση ερωτηματολογίου), την εθελοντική συμμετοχή, αλλά και για τη διασφάλιση της ανωνυμίας του κάθε εργαζόμενου συμμετέχοντα. Συνολικά μοιράστηκαν 70 έντυπα ερωτηματολόγια εκ των οποίων τελικά συμπληρώθηκαν 53 ορθά, καθώς συλλέχθηκαν και 4 λάθος συμπληρωμένα με πολλαπλές απαντήσεις παρά τις οδηγίες συμπλήρωσης που τους δώθηκαν

Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο, και περιείχε απαραίτητες πληροφορίες και σαφείς υποδείξεις για την συμπλήρωσή του. Η διανομή του και η συλλογή των απαντήσεων πραγματοποιήθηκε σε χρονικό διάστημα δύο μηνών, πιο συγκεκριμένα από τα μέσα Ιανουαρίου 2019 ως τα μέσα Μαρτίου 2019. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον ερευνητικό σκοπό, την εθελοντική και ανώνυμη συμμετοχή τους και αναλυτικά για τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων.

6.3 Δομή ερωτηματολογίου

Για τον σκοπό της έρευνας, μετά από βιβλιογραφική διερεύνηση, χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού, ημιανοικτού αλλά και ανοικτού τύπου το οποίο χωρίστηκε σε τρία μέρη.

Το πρώτο μέρος αποτελείται από εννέα ερωτήσεις συνολικά. Πιο συγκεκριμένα, έξι ερωτήσεις με τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του δείγματος, μία ερώτηση σχετικά με το αν είναι πιστοποιημένος εκπαιδευτής ενηλίκων ή όχι και δύο ερωτήσεις που αφορούν τα επιμορφωτικά προγράμματα και την γνώμη τους γι' αυτά.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από ερωτήματα με 44 μεταβλητές σχετιζόμενες με τις στάσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων απέναντι σε διάφορα θέματα όπως: η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου τους έργου και της εκπαιδευτικής τους επάρκειας καθώς και τα κριτήρια που θα πρέπει να συνδέονται με αυτές, και τέλος σχετικά με την πιστοποίηση της εκπαιδευτικής τους επάρκειας. Για τους εκπαιδευτές ενηλίκων που έχουν λάβει μέρος στην διαδικασία πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας του ΕΟΠΠΕΠ υπάρχει και μία ερώτηση με έξι

υποερωτήματα σχετικά με την γνώμη τους γι' αυτή. Οι ερωτώμενοι προσέφεραν τη γνώμη τους για τις υπό διερεύνηση μεταβλητές, δηλώνοντας το επίπεδο στο οποίο συμφωνούν ή διαφωνούν μέσω μιας πεντάβαθμης κλίμακας Likert. Οι απαντήσεις δόθηκαν από τους συμμετέχοντες βάση των εξής διαβαθμίσεων: Διαφωνώ απόλυτα (1), διαφωνώ (2), ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ (3), συμφωνώ (4), συμφωνώ απόλυτα (5).

Το τρίτο και τελευταίο μέρος αποτελείται από μία ερώτηση ημιανοιχτή που αφορά την άποψη τους σχετικά με την διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων και μία ανοιχτή ώστε να καταγράψουν τυχόν αλλαγές που θα πρότειναν στην υφιστάμενη διαδικασία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επάρκειας. Η ημιανοιχτή ερώτηση δίνει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να προσθέσει και άλλες απαντήσεις μέσα στο καθοριζόμενο πλαίσιο ενώ μέσω της ανοιχτής ερώτησης μπορεί να συμπληρώσει ελεύθερα ό,τι άλλο θεωρεί άξιο να καταγραφεί.

6.4 Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση καθώς και η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας κινήθηκε στα πλαίσια της περιγραφικής στατιστικής καθώς περιείχε κυρίως ανάλυση συχνοτήτων και μεταβλητών. Σκοπός ήταν η οργάνωση, συγκέντρωση και περιγραφή ενός συνόλου παρατηρήσεων των αποτελεσμάτων της έρευνας ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα για τη λήψη αποφάσεων μέσω ανάλυσης συχνοτήτων και συσχέτισης μεταβλητών (Κουγιουρούκη, 2003).

6.5 Αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Για κάθε μια από τις μεταβλητές πραγματοποιήθηκε και έλεγχος της εσωτερικής συνάφειας με μέτρηση της αξιοπιστίας. Ένας από τους ευρέως χρησιμοποιούμενους δείκτες αξιοπιστίας είναι ο Cronbach's α (alpha) ή δείκτης εσωτερικής συνάφειας (internal consistency coefficient) του Cronbach (1951). Με βάση αυτόν τον δείκτη η τιμή του α πρέπει να είναι μεγαλύτερη του 0,7 για να θεωρηθεί αξιόπιστο δείγμα. Για να χαρακτηρίσουμε ένα ερωτηματολόγιο αξιόπιστο θα πρέπει ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α να είναι μεγαλύτερος του 0,70. Κάποιοι μελετητές βέβαια, υποστηρίζουν πως αρκεί ένας συντελεστής Cronbach's α μεταξύ του 0,5 και 0,6 για τα αρχικά στάδια μιας έρευνας αλλά οπωσδήποτε για την εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων θα πρέπει να είναι τουλάχιστον 0,9 ή καλύτερα 0,95 (Tavakol & Dennick, 2011).

7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης του δείγματος περιελάμβανε τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα. Η συλλογή των στοιχείων έγινε βάση των απαντήσεων που δόθηκαν μέσω ερωτηματολογίου και αφορούσαν φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, χρόνια διδακτικής εμπειρίας, φορέας απασχόλησης, κατοχή ή μη πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας και πλήθος επιμορφωτικών σεμιναρίων που παρακολούθησαν σε βάθος διετίας και η γνώμη τους σχετικά με το κυριότερο κριτήριο για την επιλογή παρακολούθησης επιμορφωτικού προγράμματος και την αναγκαιότητα ή μη της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων μέσω του ερωτηματολογίου της έρευνας, Η ανάλυση έγινε βασισμένη στην εξέταση της κατανομής συχνοτήτων (Frequencies) κάθε ερώτησης και μελετήθηκαν η μέση τιμή, η συχνότητα και η τυπική απόκλιση των δεδομένων. Τέλος, κατασκευάστηκαν γραφήματα για τις μεταβλητές που σχετίζονται μεταξύ τους.

7.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση και ανάλυση συχνοτήτων Δημογραφικών και κοινωνικών στοιχείων

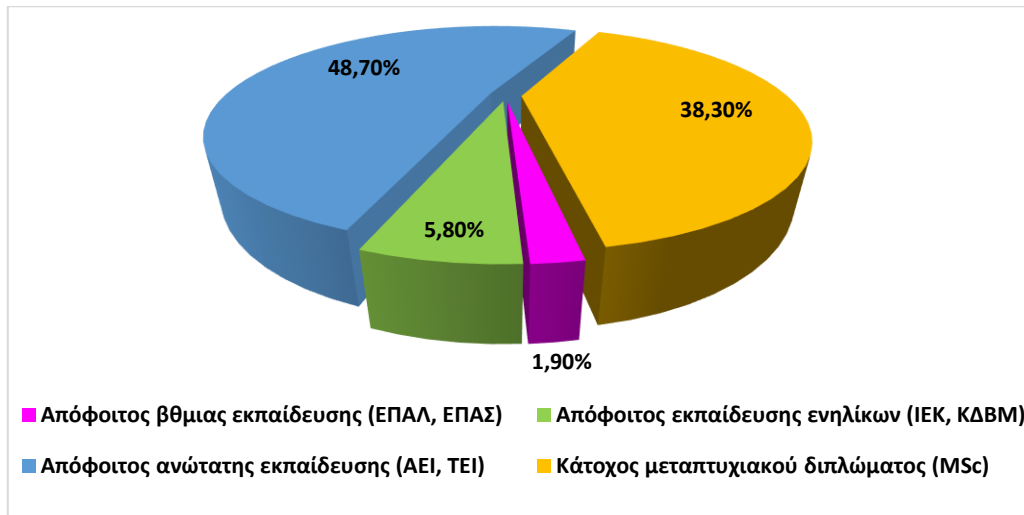
Ός προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του το δείγμα είχε την εξής κατανομή: Ο γυναικείος πληθυσμός του δείγματος ήταν 113 άτομα (73,4%) (N=154) και είχε την πλειοψηφία, έναντι του ανδρικού πληθυσμού που ήταν 41 (26,6%) (N=154) . Ηλικιακά, ο μέσος όρος ηλικίας σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων ήταν τα 38,79 έτη (S.D. = 8,754) με τον νεότερο ερωτώμενο να είναι 23 ετών και τον μεγαλύτερο 63 ετών.

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων, 68 άτομα είναι κάτοικοι της περιφερειακής ενότητας Μαγνησίας (44,2%) (N=154) , 36 ερωτώμενοι κατοικούν στην περιφερειακή ενότητα Τρικάλων (23,4%) (N=154) , 30 άτομα από την περιφερειακή ενότητα Λάρισας (19,5%) (N=154), 16 άτομα από την περιφερειακή ενότητα Καρδίτσας (10,4%) (N=154) και μόνο 4 από την περιφερειακή ενότητα Σποράδων (2,6%) (N=154) .

Όσον αφορά το μορφωτικό τους επίπεδο, σχεδόν οι μισοί ερωτώμενοι είναι απόφοιτοι Ανώτατης εκπαίδευσης (ΑΕΙ, ΤΕΙ) με ποσοστό 48,7% (75 άτομα). Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού

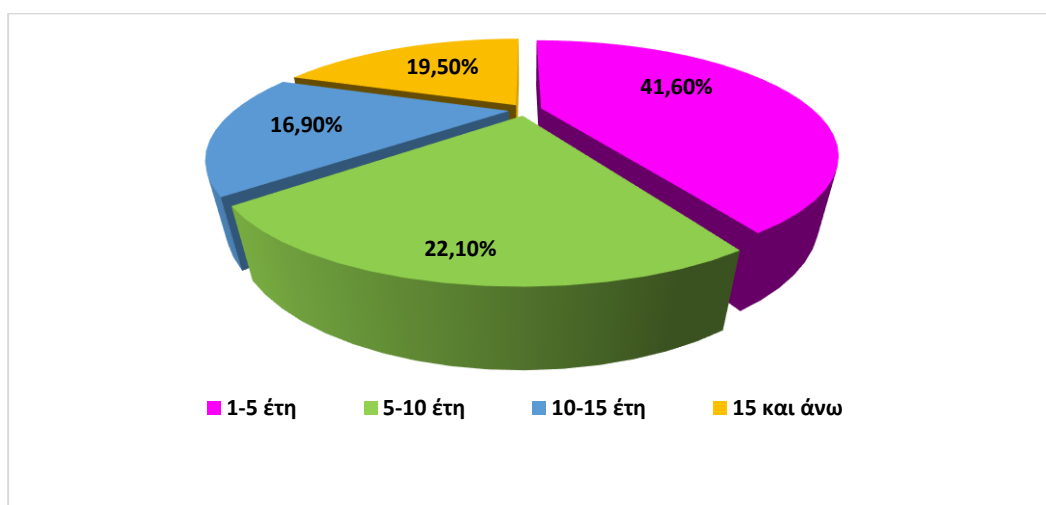
διπλώματος (MSc) είναι 59 άτομα (38,3%) (N=154) , ενώ υπάρχουν και 8 άτομα (5,2%) κάτοχοι διδακτωρικού διπλώματος (PhD). Τέλος, 3 ερωτώμενοι (1,9%) (N=154) είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ, ΤΕΛ, ΤΕΕ) και 9 άτομα (5,8%) (N=154) απόφοιτοι Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΕΚ, ΚΔΒΜ). Πιο αναλυτικά στο Γράφημα 1:

Γράφημα 1. Ποσοστιαία αναλογία του δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο.



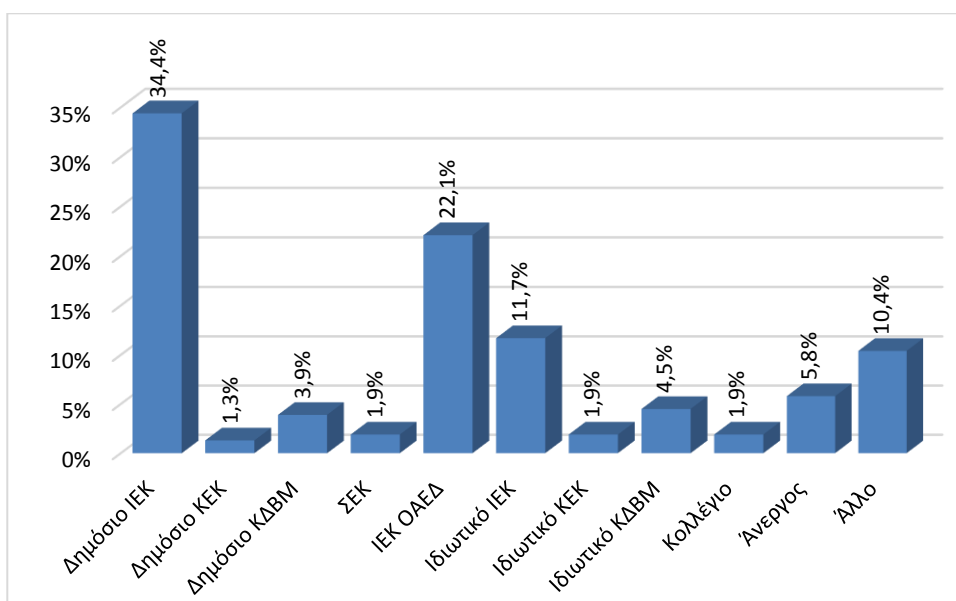
Αναφορικά με τα χρόνια διδακτικής προυπηρεσίας του δείγματος οι 64 ερωτώμενοι έχουν 1- 5 έτη διδακτικής προυπηρεσίας (41,6%) (N=154), 34 έχουν 5-10 έτη διδακτικής προυπηρεσίας (22,1%) (N=154), οι 26 έχουν 1-15 έτη διδακτικής προυπηρεσίας (16,9%) (N=154) και 30 από αυτούς έχουν πάνω από 15 έτη διδακτικής προυπηρεσίας (19,5%) (N=154) (Γράφημα 2) :

Γράφημα 2. Ποσοστιαία αναλογία του δείγματος ως προς τα χρόνια διδακτικής προυπηρεσίας



Οι εκπαιδευτές ενηλίκων που συμμετείχαν στην έρευνα εργάζονται σε διάφορους φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης ιδιωτικής ή δημόσιας. Σε ΔΙΕΚ εργάζονται 53 άτομα (34,4%) (N=154), 27 άτομα σε ΙΕΚ ΟΑΕΔ (17,5%) (N=154), 34 άτομα σε ΙΕΚ ΟΑΕΔ (22,1%) (N=154), 18 άτομα σε ιδιωτικά ΙΕΚ και 16 άτομα (10,4%) (N=154) δηλώσανε «ΆΛΛΟ» πράγμα που σημαίνει ότι απασχολούνται σε άλλες εκπαιδευτικές δομές μη τυπικής εκπαίδευσης εκτός από αυτές που αναφέρονταν στο ερωτηματολόγιο, δηλαδή σε Κέντρα Μεταλλουργικής Εκπαίδευσης, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Σχολές υπαγόμενες σε διάφορα Υπουργεία κλπ. Οι υπόλοιποι ερωτώμενοι απασχολούνται σε δημόσια ΚΕΚ, ΣΕΚ και ΚΔΒΜ και σε ιδιωτικά ΚΕΚ, ΚΔΒΜ και κολλέγια. Τέλος 9 από αυτούς (5,8%) (N=154) δηλώνουν άνεργοι τη φετινή εκπαιδευτική χρονιά. Παρακάτω στο Γράφημα 3 βλέπουμε αναλυτικά την κατανομή του δείγματος ανά εκπαιδευτικό φορέα:

Γράφημα 3. Ποσοστιαία αναλογία του δείγματος ως προς τον φορέα απασχόλησης του.



Η πλειοψηφία των ερωτώμενων, 71 άτομα (46,1%) (N=154), έχει παρακολουθήσει πάνω από ένα επιμορφωτικό σεμινάριο τα τελευταία δύο χρόνια, 48 ερωτώμενοι (31,2%) (N=154), έχουν παρακολουθήσει μόνο ένα επιμορφωτικό σεμινάριο ενώ 35 άτομα δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα επιμορφωτικό σεμινάριο τα τελευταία δύο χρόνια (22,7%) (N=154). Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την ανάγκη για δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτών στα πλαίσια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης εξαιτίας των συνεχών μεταβολών στην κοινωνία της μάθησης. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απόλυτα

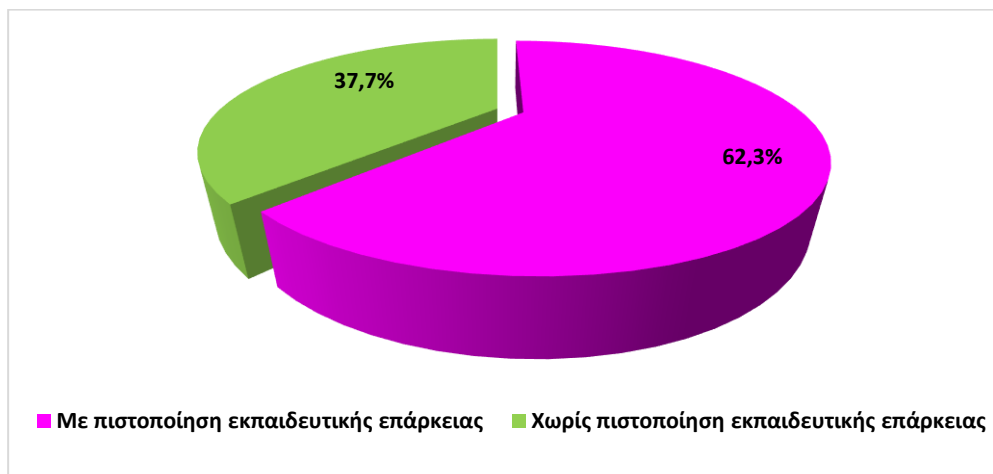
συνδεδεμένη με τη δια βίου μάθηση και γίνονται συνεχείς προσπάθειες ένταξης της επιμόρφωσης σε ένα ευρύτερο σχήμα δια βίου μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί πλέον ως δια βίου εκπαιδευόμενοι θέτουν ως βασική προτεραιότητα την κατάρτιση τους πέρα από την βασική τους γνώση πάνω στην οποία θα βασίσουν νέα γνώση και εμπειρίες ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες (Cochran Smyth & Lytle, 2001).

Σπουδαιότερο κριτήριο για την επιλογή ενός επιμορφωτικού προγράμματος αναδείχθηκε το περιεχόμενο του σύμφωνα με τις απαντήσεις 94 ερωτώμενων (61%) (N=154), ενώ για 37 άτομα (24%) (N=154), το ύψος της μοριοδότησης που προσφέρει σε προκυρήξεις του δημοσίου σχετικές με το αντικείμενο της ειδικότητάς τους, αποτελεί βασικότερο κριτήριο για την επιλογή του. Οι υπόλοιποι 14 ερωτώμενοι (9,1%) (N=154), θεωρούν το κόστος του αρκετά σημαντικό παράγοντα για την επιλογή του και 9 άτομα (5,8%) (N=154), θα επέλεγαν ένα επιμορφωτικό σεμινάριο σύμφωνα με το κύρος του επιμορφωτή του.

Τα τελευταία χρόνια μπορεί να παρατηρείται μια αύξηση στην Ελλάδα όπως και στην υπόλοιπη Ευρώπη του αριθμού των εκπαιδευτικών/ εκπαιδευτών που επιλέγουν να επιμορφωθούν μέσω σεμιναρίων και μετεκπαιδευτικών προγραμμάτων, ωστόσο οι λόγοι για την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος δεν σχετίζονται αποκλειστικά με το ενδιαφέρον για το περιεχόμενο του με σκοπό την διεύρυνση των γνώσεών τους. Πλέον, στα πλαίσια του ανταγωνισμού της αγοράς εργασίας, τους απασχολεί ιδιαίτερα και το ύψος μοριοδότησης που προσφέρει σε σχετικές με το διδακτικό τους αντικείμενο προκυρήξεις στον δημόσιο και ευρύτερο δημόσιο τομέα, γεγονός που αποδεικνύεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας. Και μάλιστα, τον θεωρούν και σημαντικότερο παράγοντα επιλογής ενός επιμορφωτικού προγράμματος ακόμη και από το κόστος του προγράμματος, ιδιαίτερα αν αναλογιστούμε την Ελληνική οικονομική κρίση που διανύουμε τα τελευταία χρόνια. Σε κάθε περίπτωση οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι βασικό να έχουν ξεκαθαρίσει τους λόγους για τους οποίους τους ενδιαφέρει να το παρακολουθήσουν και να αξιολογήσουν σωστά τις προοπτικές που μπορεί να τους προσφέρει.

Από το σύνολο του δείγματος 96 άτομα, δηλαδή η πλειοψηφία τους, είναι κάτοχοι πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων από τον ΕΟΠΠΕΠ (62,3%) (N=154) (Γράφημα 4).

Γράφημα 4. Ποσοστιαία αναλογία του δείγματος ως προς την πιστοποίηση της εκπαιδευτικής τους επάρκειας.



7.2 Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου

Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων του ερωτηματολογίου εξετάστηκε με το συντελεστή α του Cronbach. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότερες μεταβλητές έχουν υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής και βρίσκονται πάνω από το κριτήριο αξιοπιστίας (Cronbach's $\alpha > 0,7$) και κάποιες από αυτές οριακά. Για το σύνολο των ατόμων που συμμετείχαν στην μελέτη ($N=154$), ο δείκτης Cronbach's α συνολικά του ερωτηματολογίου βρέθηκε 0,876.

Για τα ερωτήματα που αναφέρονταν στα κριτήρια αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επάρκειας του εκπαιδευτή ενηλίκων ο δείκτης Cronbach's α βρέθηκε 0,859.

Για τα ερωτήματα που αναφέρονταν στα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων ο δείκτης Cronbach's α βρέθηκε 0,913.

Για τα ερωτήματα που αναφέρονταν στο περιεχόμενο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων ο δείκτης Cronbach's α βρέθηκε 0,833.

Για τα ερωτήματα σχετικά με την διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων ο δείκτης Cronbach's α βρέθηκε 0,659.

Για τα ερωτήματα σχετικά με την διαδικασία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επάρκειας του εκπαιδευτή ενηλίκων ο δείκτης Cronbach's α βρέθηκε 0,660.

7.3 Ανάλυση των ειδικών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου

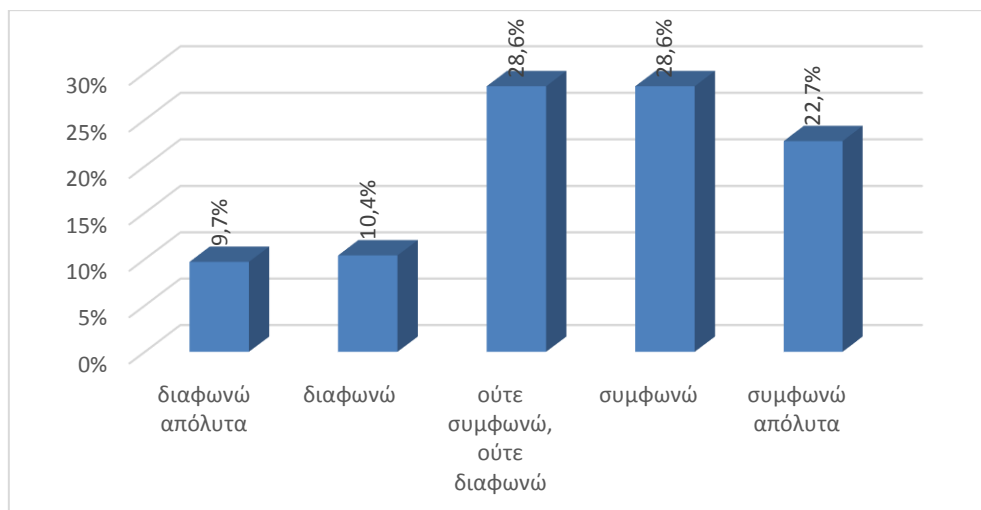
7.3.1. Απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με την αξιολόγηση

Για την διερεύνηση των στάσεων εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με την γενικότερη αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επάρκειας του και του εκπαιδευτικού του έργου χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις A1- A8 και B1-B4 του ερωτηματολογίου μέσω των οποίων συγκεντρώθηκαν οι απαντήσεις τους μέσω της πεντάβαθμης κλίμακας Likert. Παρακάτω αναλύονται οι απαντήσεις των σχετικών ερωτήσεων και διερευνώνται οι παράγοντες που πιθανόν να τις επηρέασαν.

Ερώτηση A1: Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ότι η πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας του εκπαιδευτή ενηλίκων από αρμόδιο φορέα (π.χ. ΕΟΠΠΕΠ) είναι απαραίτητη για να αναλάβει διδακτικό έργο;

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν γι' αυτή την ερώτηση, παρατηρείται ότι η πλειονότητα των ερωτώμενων που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνεί ότι η πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας του εκπαιδευτή ενηλίκων από αρμόδιο φορέα (π.χ. ΕΟΠΠΕΠ) είναι απαραίτητη για να αναλάβει διδακτικό έργο καθώς το 28,6% συμφωνεί και το 22,7% συμφωνεί απόλυτα, ενώ το 10,4% του δείγματος δήλωσε ότι διαφωνεί και το 9,7% ότι διαφωνεί απόλυτα. Υπάρχουν βέβαια και οι ερωτώμενοι που ούτε συμφωνούν αλλά ούτε και διαφωνούν με αυτό (28,6%). Παρακάτω παρουσιάζονται τα σχετικά αποτελέσματα (Γράφημα 5) :

Γράφημα 5. Αναγκαιότητα της πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας για την ανάληψη διδακτικού έργου.



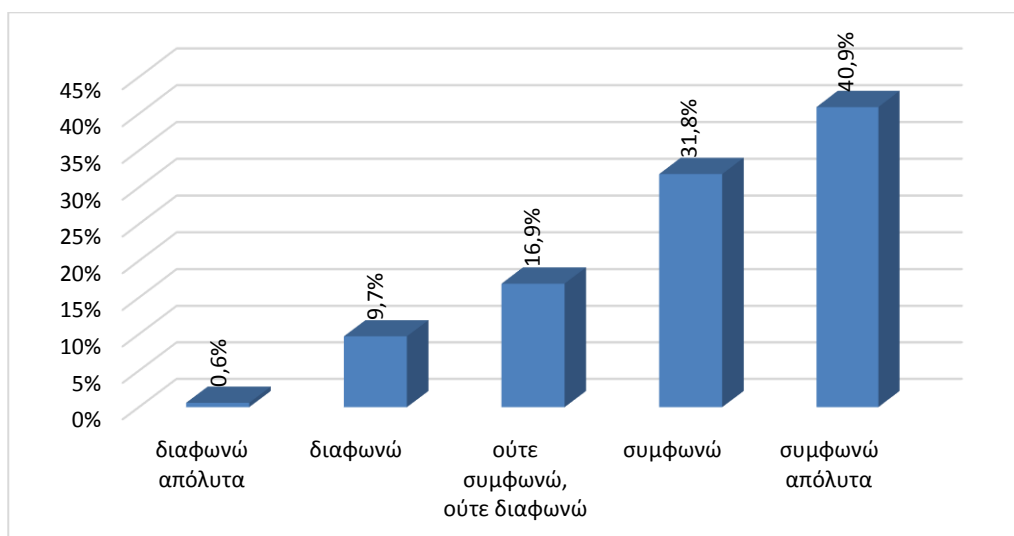
Η φύση της διδακτικής συμπεριφοράς σε έναν εκπαιδευτικό είναι γενική και όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτου ειδικότητας μπορούν να αξιολογούνται με βάση κάποια συγκεκριμένα κριτήρια και με παρόμοιο τρόπο ανεξάρτητα από τη βαθμίδα της εκπαίδευσης που βρίσκονται ή τη θέση που κατέχουν (εκτός από τις διοικητικές θέσεις, όπως βοηθοί διευθυντές, διευθυντές, σχολικοί σύμβουλοι) με σκοπό να αναλάβουν διδακτικό έργο (Χριστοφίδου, 2012). Αυτή την αντίληψη φαίνεται να υποστηρίζει και ο ΟΟΣΑ αφού στην «*σύμφωνα με το συνεχές μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (consecutive model) τα ειδικευμένα μαθήματα στην παιδαγωγική και στη διδακτική θα είναι προσβάσιμα μετά την ολοκλήρωση των σπουδών σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο (οι εκπαιδευτικοί πρώτα ολοκληρώνουν τις σπουδές τους σε ένα επιστημονικό πεδίο και μετά λαμβάνουν παιδαγωγική κατάρτιση)*». Σύμφωνα με τον νόμο 4186 του 2013, από το 2017 όλοι οι απόφοιτοι πανεπιστημίου που θέλουν να εργαστούν στην εκπαίδευση θα πρέπει να έχουν πιστοποίηση στην παιδαγωγική και στη διδακτική ικανότητά τους» (OECD 2017 σ. 69). Πιο συγκεκριμένα στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως προαναφέρθηκε, σύμφωνα με την παρ. 5 του άρθρου 19 του ν. 4452/2017 (Α' 17), από 1.9.2019 η πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια αποτελεί προϋπόθεση προκειμένου ένας εκπαιδευτής ενηλίκων να μετάσχει σε χρηματοδοτούμενο από δημόσιους πόρους πρόγραμμα της μη τυπικής εκπαίδευσης.

Σε αυτή την οδηγία, όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας, συμφωνεί το 51,3% των ερωτώμενων ενώ ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 28,6% είναι αναποφάσιστο και το 20,1% διαφωνεί. Αυτή η διχογνωμία μπορεί να οφείλεται στον προβληματισμό τους σχετικά με την έλλειψη αξιόπιστων και αντικειμενικών κριτηρίων της διαδικασίας, την ανεπάρκεια ειδικών γνώσεων των αξιολογητών και τη γενικότερη σκοπιμότητα της αξιολόγησης (Παπαμαθαίου, 2016).

Ερώτηση Α2. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων στην τάξη είναι απαραίτητη κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του ζωής.

Το 31,8% συμφωνεί στην ερώτηση και το 40,9% των ερωτώμενων συμφωνεί απόλυτα. Το 16,9% ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί και ένα μικρό ποσοστό του δείγματος διαφωνεί (9,7%) και το 0,6% διαφωνεί απόλυτα.

Γράφημα 6. Αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για την επαγγελματική ζωή του εκπαιδευτή ενηλίκων.

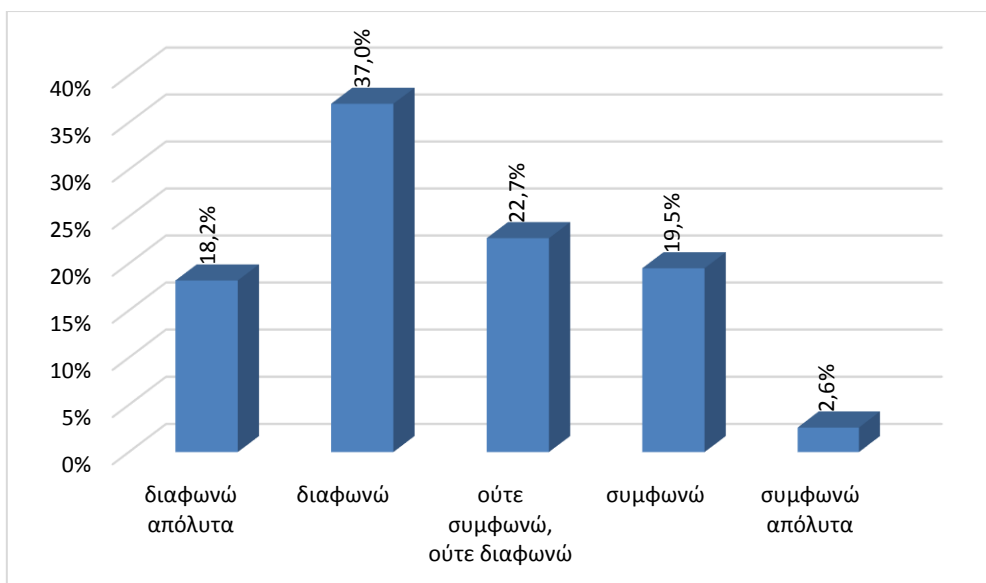


Οι Sergiovanni & Starratt (2002) υποστήριξαν ότι το αποτέλεσμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου οδηγεί στην επαγγελματική εξέλιξη των πιο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών δεδομένου ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε αυτό φαίνεται να συμφωνεί και η πλειοψηφία των ερωτώμενων (72,7% N=154).

Ερώτηση Α3. Η πιστοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι αρκετή για την δια βίου διασφάλιση της εκπαιδευτικής τους επάρκειας.

Οι περισσότεροι ερωτώμενοι διαφωνούν (37%) και διαφωνούν απόλυτα (18,2%) σχετικά με την την δια βίου διασφάλιση της εκπαιδευτικής τους επάρκειας μέσω της πιστοποίησης της. Ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος είναι αναποφάσιστο (22,7%) ενώ το 19,5% συμφωνεί και το 2,6% συμφωνεί απόλυτα (Γράφημα 7).

Γράφημα 7. Δια βίου εξασφάλιση της εκπαιδευτικής επάρκειας μέσω της πιστοποίησης της.

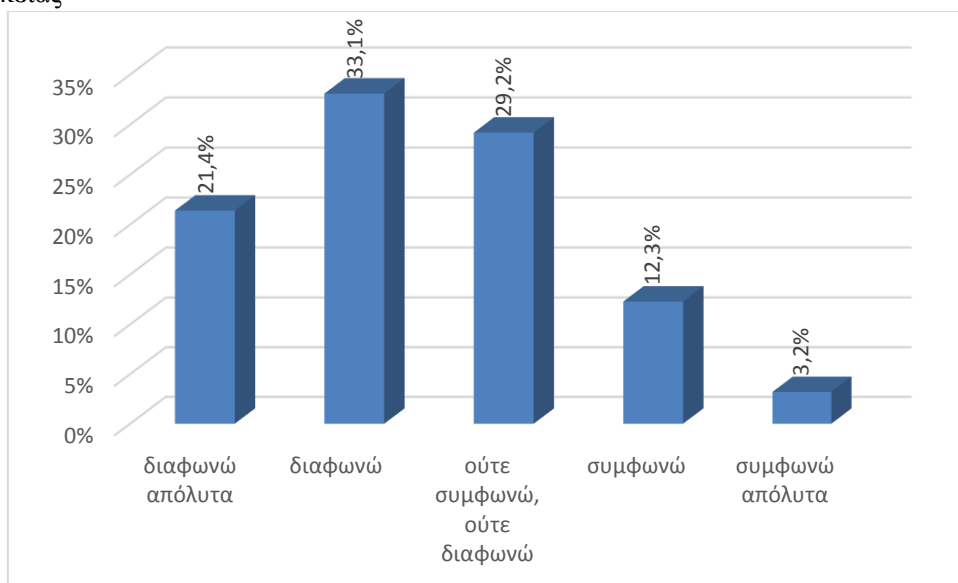


Ερώτηση Α4. Η πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι αρκετή για τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου.

Το 33,1% διαφωνεί ότι η πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι αρκετή για τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου και μάλιστα το 21,4% των ερωτώμενων διαφωνεί απόλυτα. Το 29,2% ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί ενώ μόνο 12,3% συμφωνεί και το 3,2% συμφωνεί απόλυτα. Το υψηλό ποσοστό των διαφωνούντων μπορεί να επηρεάστηκε από το ιδιαίτερα αρνητικό, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000), γεγονός ότι στο παρελθόν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τουλάχιστον ως παιδαγωγικό περιεχόμενο, δεν επιτέλεσε τον σκοπό που επιδίωκε, δηλαδή να εντοπίσει τις εκπαιδευτικές ελλείψεις και να τις διορθώσει, να δραστηριοποιήσει αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς και τελικά να βελτιώσει το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο.

Η ύπαρξη διδακτικής επάρκειας του εκπαιδευτή σίγουρα βοηθά την βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου αλλά δεν το εξασφαλίζει καθώς υπάρχουν και άλλοι σημαντικοί παράγοντες που αφορούν στο ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος και της νομοθεσίας, στην εκπαιδευτική δομή, τον εκπαιδευτικό και κυρίως τον εκπαιδευόμενο (Γράφημα 8).

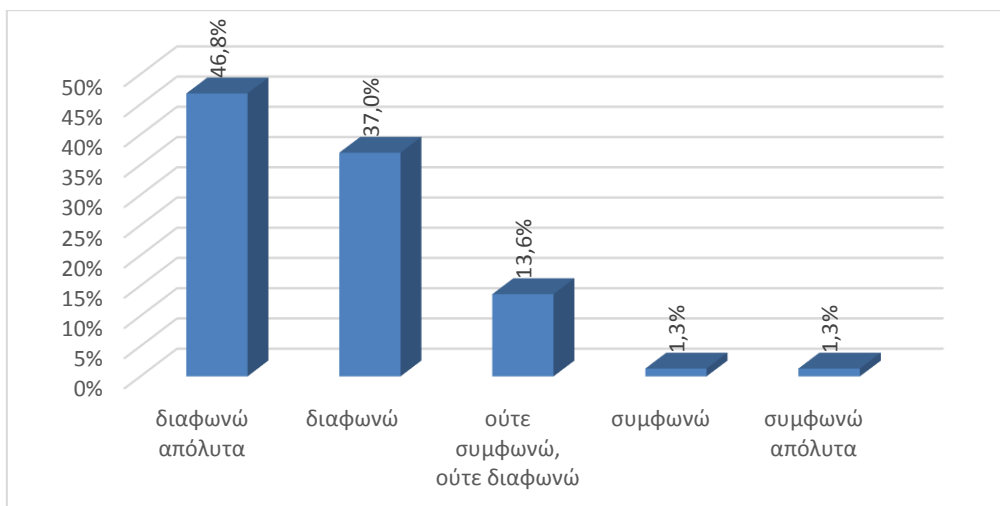
Γράφημα 8. Δια βίου εξασφάλιση του εκπαιδευτικού μέσω της πιστοποίησης της εκπαιδευτικής επάρκειας



Ερώτηση Α5. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτή μειώνει το κύρος του.

Η πλειονότητα των ερωτώμενων, το 37% διαφωνεί και σχεδόν οι μισοί (46,8%) διαφωνεί απόλυτα ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτή μειώνει το κύρος του. Ένα πολύ μικρό ποσοστό, 1,3% συμφωνεί και άλλο ένα 1,3% συμφωνεί απόλυτα. Το 13,6% των ερωτηθέντων δηλώνει αναποφάσιστο (Γράφημα 9).

Γράφημα 9. Μείωση του κύρους του εκπαιδευτικού λόγω της αξιολόγησης του.

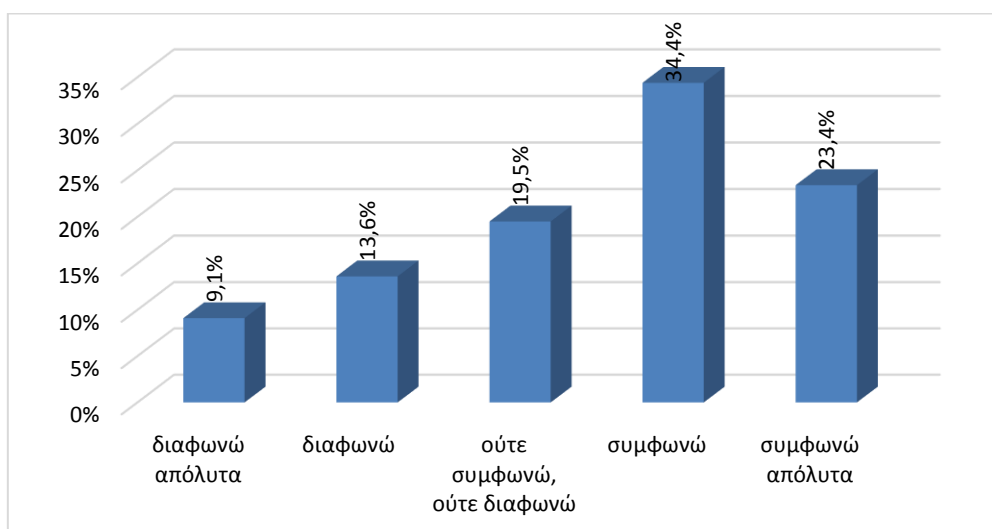


Ερώτηση Α6. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων στην τάξη θα πρέπει να επαναλαμβάνεται σε ετήσια βάση.

Οι περισσότεροι ερωτώμενοι συμφωνούν (34,4%) και συμφωνούν απόλυτα (23,4%) σχετικά με την συχνότητα εφαρμογής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτή ενηλίκων. Ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος (19,5%) ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί ενώ το 13,6% διαφωνεί και μάλιστα το 9,1% διαφωνεί απόλυτα (Γράφημα 10).

Όπως προαναφέρθηκε, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει βασικό στόχο την συνεχή βελτίωση της διδακτικής πράξης και του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος, την ομαλή υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος μέσω της ανάδειξης των αδυναμιών του, την βελτίωση στη διοίκηση και λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών κινητοποιώντας όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτή η θεώρηση ενισχύει την άποψη ότι όσο πιο τακτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου τόσο πιο πολύ βελτιώνεται η ποιότητα του. Όπως επιβεβαιώνει και η έρευνα της Αθανασίου & Γεωργούση (2006), ως θετικά στοιχεία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών οι ερωτώμενοι ανέδειξαν τη συστηματική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματική καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών. Από την άλλη, οι ερωτώμενοι που διαφώνησαν ίσως προβληματίζονται σχετικά με το πόσο εύκολη θα είναι η εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου πρακτικά και γραφειοκρατικά σε ετήσια βάση και όχι με την αναγκαιότητα της τακτικής της εφαρμογής.

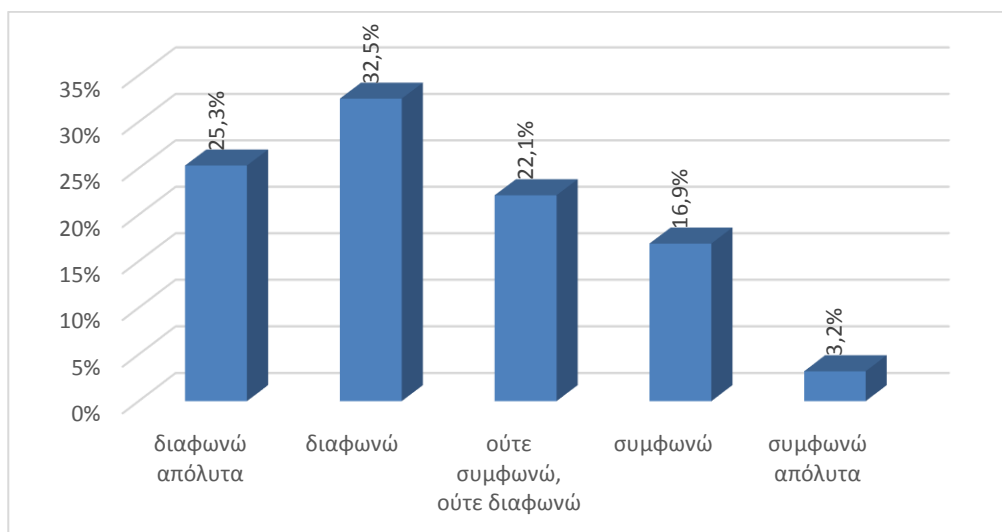
Γράφημα 10. Αξιολόγηση των εκπαιδευτών ενηλίκων σε ετήσια βάση.



Ερώτηση Α7. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εκπαιδευτή ενηλίκων στην τάξη μπορεί να μειώσει την αυτονομία του στην εκπαιδευτική πράξη.

Το 32,5% των ερωτώμενων διαφωνεί ότι η αυτονομία του εκπαιδευτή ενηλίκων στην εκπαιδευτική πράξη μπορεί να μειωθεί από την διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού του έργου και το 25,3% διαφωνεί απόλυτα. Το 22,1% είναι αναποφάσιστο σχετικά με την τοποθέτηση του ενώ το 16,9% δηλώνει ότι συμφωνεί και το 3,2% ότι συμφωνεί απόλυτα (Γράφημα 11).

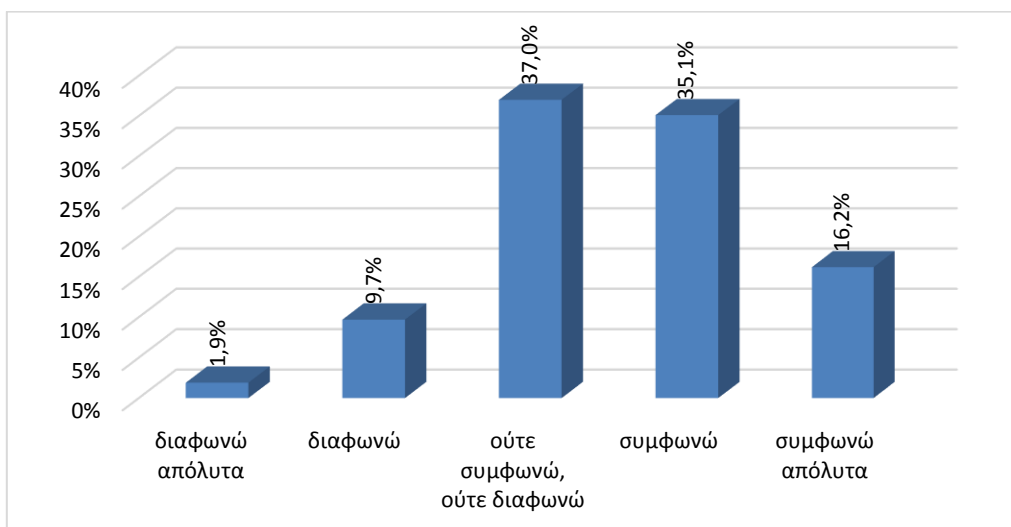
Γράφημα 11. Μείωση αυτονομίας του εκπαιδευτή στην εκπαιδευτική πράξη λόγω της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού του έργου.



Ερώτηση Α8. Είμαι επαρκώς ενημερωμένος/η για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Οι περισσότεροι ερωτώμενοι 37% δηλώνουν πως ούτε συμφωνούν αλλά ούτε και διαφωνούν σχετικά με το αν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ένα σχεδόν αντίστοιχο ποσοστό 35,1% όμως δηλώνει ότι συμφωνούν ότι είναι επαρκώς ενημερωμένοι και το 16,2% ότι συμφωνούν απόλυτα. Η μειοψηφία των εκπαιδευτών, 9,7% δήλωσε ότι δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης και το 1,9% διαφωνεί απόλυτα με την ερώτηση (Γράφημα 12).

Γράφημα 12. Επάρκεια ενημέρωσης για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης.



Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των απαντήσεων του δείγματος είναι 3,54 (Τ.Α.0,944) πράγμα που μας δείχνει ότι οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι είναι μέτρια έως ικανοποιητικά ενημερωμένοι για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Μετά από σύγκριση του παράγοντα φύλο, εντοπίστηκε ότι ο μέσος όρος απαντήσεων των ανδρών ήταν 3,61 (Τ.Α. 0,919) δηλαδή πάνω από τον μέσο όρο του δείγματος και μεγαλύτερος των γυναικών που ήταν 3,51 (Τ.Α. 0,955) που σημαίνει ότι είναι περισσότερο ενημερωμένοι για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τις γυναίκες. Παρατηρήθηκε επίσης ότι οι ερωτώμενοι με προϋπηρεσία 1-5 έτη με μέσο όρο απαντήσεων 3,45 (Τ.Α. 0,853) δηλώνουν λιγότερο ενημερωμένοι σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης ενώ οι ερωτώμενοι με διδακτική προϋπηρεσία 5-10 έτη με μέσο όρο απαντήσεων 3,74 δηλώνουν περισσότερο ενημερωμένοι. Πιο αναλυτικά στον πίνακα 1:

Πίνακας 1. Μέσοι όροι απαντήσεων ανάλογα με την διδακτική προϋπηρεσία.

ΧΡΟΝΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ	Mean	N	Std. Deviation
1-5 ΕΤΗ	3,45	64	0,853
5-10 ΕΤΗ	3,74	34	1,163
10-15 ΕΤΗ	3,46	26	0,948
15 ΚΑΙ ΑΝΩ ΕΤΗ	3,57	30	0,858
Total	3,54	154	0,944

Ερώτηση Β. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων θα πρέπει εκτός από την διαδικασία Πιστοποίησης της εκπαιδευτικής επάρκειας του από αρμόδιο φορέα (π.χ. ΕΟΠΠΕΠ) να γίνεται και από...

B1. Τους διευθυντές

B2. Μέσω αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτή

B3. Από τους εκπαιδευόμενους

B4. Άλλο....

Σχετικά με τους συντελεστές της αξιολόγησης που θα έπρεπε να συμμετέχουν σε αυτή, πέρα από τον ΕΟΠΠΕΠ, οι ερωτώμενοι:

α) Διαφώνησαν με ποσοστό 29,2% (N=154), ότι θα πρέπει να συμμετέχουν και οι διευθυντές ενώ το 26% δήλωσαν αναποφάσιστοι.

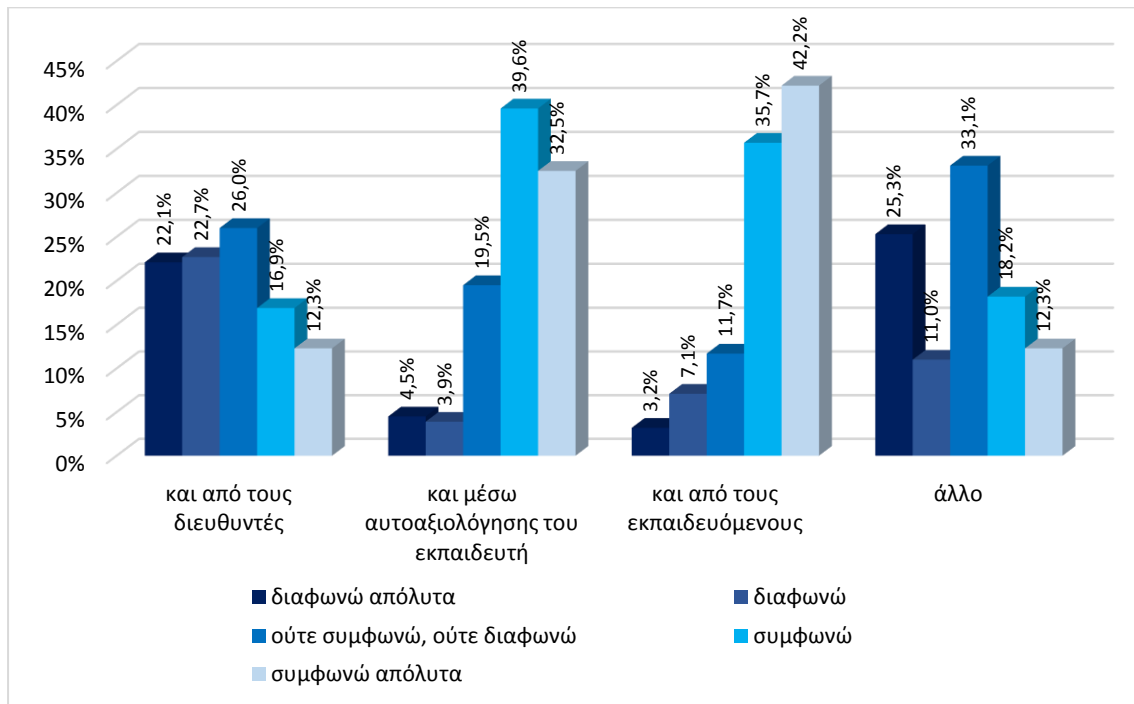
β) Συμφώνησαν με ποσοστό 72,1% (N=154), ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτή ενηλίκων

γ) Συμφώνησαν με ποσοστό 77,9% (N=154), ότι θα πρέπει να συμμετέχουν και οι εκπαιδευόμενοι, και μάλιστα το 42,2% συμφώνησε απόλυτα (Γράφημα 13).

Ενώ η διαδικασία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επάρκειας του εκπαιδευτή ενηλίκων αποτελεί μία μορφή εξωτερικής αξιολόγησης, παρατηρούμε σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος μας ότι το δείγμα μας συμφωνεί σε μεγάλο ποσοστό ότι θα πρέπει να υπάρχει συγχρόνως και μια μορφή εσωτερικής αξιολόγησης, είτε μέσω της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτών είτε μέσω της αξιολόγησης τους από τους εκπαιδευόμενούς τους.

δ) Όσο αφορά την επιλογή «άλλο», το 33,1% (N=154) δηλώνει πως ούτε συμφωνεί αλλά ούτε και διαφωνεί σχετικά με το αν κάποιος άλλος συντελεστής πέρα από τον ΕΟΠΠΕΠ, ή τους διευθυντές, τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ή τους μαθητές θα έπρεπε να συμμετάσχει στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επάρκειας του εκπαιδευτή ενηλίκων χωρίς να διευκρινίζει ποιος άλλος θα μπορούσε να συντελέσει. Το 30,5% (N=154), συμφωνεί ότι θα μπορούσε να συμμετέχει και «ένα ειδικό σώμα κατάλληλα εκπαιδευμένων εξωτερικών επιθεωρητών» όπως δήλωσαν και τα 47 άτομα που συμφώνησαν (47 ερωτώμενοι). Από την άλλη, 54 άτομα διαφώνησαν δηλώνοντας στο πεδίο «άλλο» για την συμμετοχή «εξωτερικού επιθεωρητή» και 2 άτομα διαφώνησαν χωρίς να έχουν δηλώσει κάτι στο πεδίο «άλλο». Παρατηρείται λοιπόν, ότι η προϋπόθεση της ύπαρξης κατάλληλης εκπαίδευσης των εξωτερικών επιθεωρητών σε θέματα αξιολόγησης είναι αυτή που διαφοροποιεί τις απαντήσεις του υπόλοιπου δείγματος.

Γράφημα 13. Συγκριτικά αποτελέσματα των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τους συντελεστές της αξιολόγησης των εκπαιδευτών ενηλίκων.



Συνοψίζοντας, η συλλογή πληροφοριών σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο και την εκπαιδευτική επάρκεια ενός εκπαιδευτή από διάφορους παρατηρητές/αξιολογητές και διαφορετικές πηγές πληροφόρησης αυξάνει την εσωτερική αξιοπιστία και η συνέπεια του συστήματος αξιολόγησης και των δύο διαστάσεων (Danielson & McGreal, 2000). Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο το βασικότερο αξίωμα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ότι οι κύριες πηγές που μπορούν να δώσουν επαρκείς και έγκυρες πληροφορίες για τη διδασκαλία είναι τρεις: ο αξιολογητής, ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής (Δημητρόπουλος, 2002).

7.3.2. Απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης της εκπαιδευτικής τους επάρκειας

Για την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τα κριτήρια που θα πρέπει να συνδέονται με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επάρκειας του εκπαιδευτή ενηλίκων χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις Γ1- Γ8 του ερωτηματολογίου μέσω των οποίων συγκεντρώθηκαν οι απαντήσεις τους μέσω της πεντάβαθμης κλίμακας Likert. Παρακάτω αναλύονται οι απαντήσεις των σχετικών ερωτήσεων και διερευνώνται οι παράγοντες που πιθανόν να τις επηρέασαν.

Ερώτηση Γ. Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ότι τα κριτήρια της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επάρκειας του εκπαιδευτή ενηλίκων θα πρέπει να συνδέονται...

Γ1. Με τις δεξιότητες επικοινωνίας του εκπαιδευτή

Γ2. Με τις γνώσεις του εκπαιδευτή όσον αφορά το επιστημονικό/ διδακτικό του αντικείμενο

Γ3. Με την προσωπικότητα του εκπαιδευτή

Γ4. Με το ψυχολογικό προφίλ του εκπαιδευτή

Γ5. Με την ικανότητά του για διαχείριση της τάξης

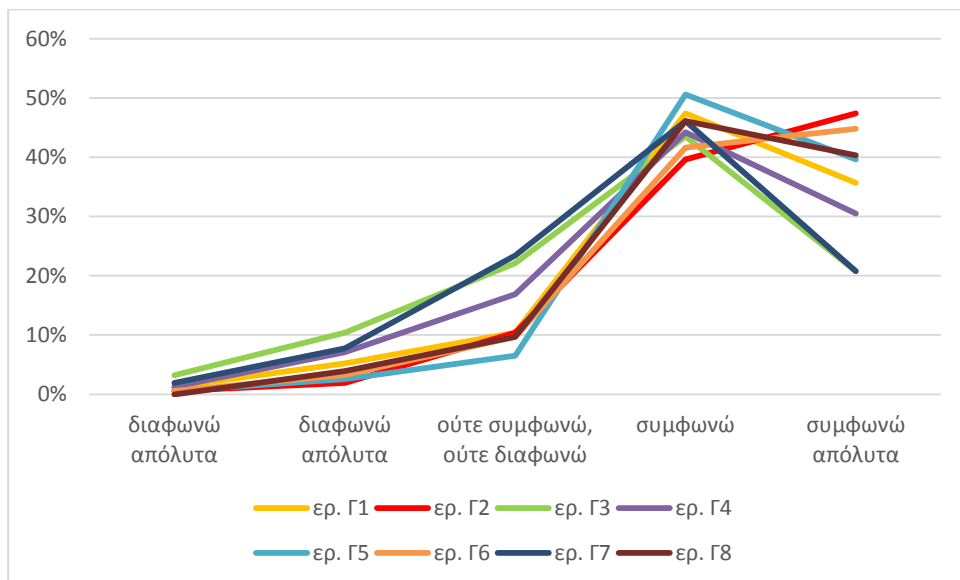
Γ6. Με τις γνώσεις του σχετικά με θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής του αντικειμένου τους

Γ7. Με άλλες δεξιότητες που σχετίζονται με τη διδασκαλία (π.χ. ΤΠΕ)

Γ8. Με την ικανότητα ευελιξίας και προσαρμοστικότητας μετά από απρόβλεπτα προβλήματα κατά τη μαθησιακή διαδικασία

Στο παρακάτω γράφημα παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων:

Γράφημα 14. Συγκριτικά αποτελέσματα των ερωτήσεων της Γ ομάδας που αφορούν τα κριτήρια που θα πρέπει να συνδέονται με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επάρκειας.



Παρατηρούμε ότι οι ερωτώμενοι θεωρούν πως όλα τα κριτήρια που αξιολογήθηκαν στην ερώτηση θα έπρεπε να συνδέονται με κάποια διαφοροποιημένη βαρύτητα με την διαδικασία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επάρκειας του εκπαιδευτή ενηλίκων καθώς όλες οι απαντήσεις είχαν γενικό μέσο όρο Μ.Ο. 4,07.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων οι γνώσεις του εκπαιδευτή είναι εκείνες που συμφωνούν περισσότερο ότι θα έπρεπε να συνδέονται με την διαδικασία αξιολόγησης της

εκπαιδευτικής επάρκειας του εκπαιδευτή ενηλίκων (Μ.Ο. 4,32) και ακολουθούν οι γνώσεις του σχετικά με θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής του αντικειμένου τους (Μ.Ο. 4,27) (Πίνακας 2).

Η προσωπικότητα του εκπαιδευτή υποστήριξαν ότι θα έπρεπε να συνδέεται αλλά λιγότερο (Μ.Ο. 3,68) με την διαδικασία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επάρκειας του εκπαιδευτή ενηλίκων αλλά και άλλες δεξιότητες που σχετίζονται με τη διδασκαλία (π.χ. ΤΠΕ) (Μ.Ο. 3,76) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων του δείγματος για το κάθε κριτήριο

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Μ.Ο.	Τ.Α.
Γ1. Με τις δεξιότητες επικοινωνίας του εκπαιδευτή	4,11	0,882
Γ2. Με τις γνώσεις του εκπαιδευτή όσον αφορά το επιστημονικό/ διδακτικό του αντικείμενο	4,31	0,788
Γ3. Με την προσωπικότητα του εκπαιδευτή	3,68	1,021
Γ4. Με το ψυχολογικό προφίλ του εκπαιδευτή	3,95	0,938
Γ5. Με την ικανότητά του για διαχείριση της τάξης	4,26	0,748
Γ6. Με τις γνώσεις του σχετικά με θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής του αντικειμένου τους	4,27	0,817
Γ7. Με άλλες δεξιότητες που σχετίζονται με τη διδασκαλία (π.χ. ΤΠΕ)	3,76	0,936
Γ8. Με την ικανότητα ευελιξίας και προσαρμοστικότητας μετά από απρόβλεπτα προβλήματα κατά τη μαθησιακή διαδικασία	4,23	0,780

Ωστόσο, όσο αφορά το κριτήριο σχετικά με τις άλλες δεξιότητες που σχετίζονται με την διδασκαλία, και πιο συγκεκριμένα με τη γνώση νέων τεχνολογιών (ΤΠΕ), θα μπορούσε το ποσοστό συμφωνίας να είναι αρκετά μεγαλύτερο καθώς τα ΤΠΕ αποδεδειγμένα βελτιώνουν πολύ την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και διευκολύνουν τη μάθηση των εκπαιδευόμενων (Παπαδοπούλου, 2015). Στα πλαίσια της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών η γνώση ΤΠΕ θα έπρεπε να θεωρείται αρκετά σημαντικό κριτήριο καθώς η εποχή που διανύουμε χαρακτηρίζεται από τη ραγδαία εξέλιξη των νέων τεχνολογιών. Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια η αυξημένη ζήτηση των εξ αποστάσεως προγραμμάτων κατάρτισης στα οποία καλούνται αρκετοί εκπαιδευτές ενηλίκων να διδάξουν απαιτεί άριστη γνώση των νέων τεχνολογιών. Στην έρευνα του Κραγιόπουλου (2012), οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι η χρήση ΤΠΕ αποτελεί σπουδαίο εκπαιδευτικό εργαλείο και έχει θετικό αντίκτυπο στο διδακτικό έργο.

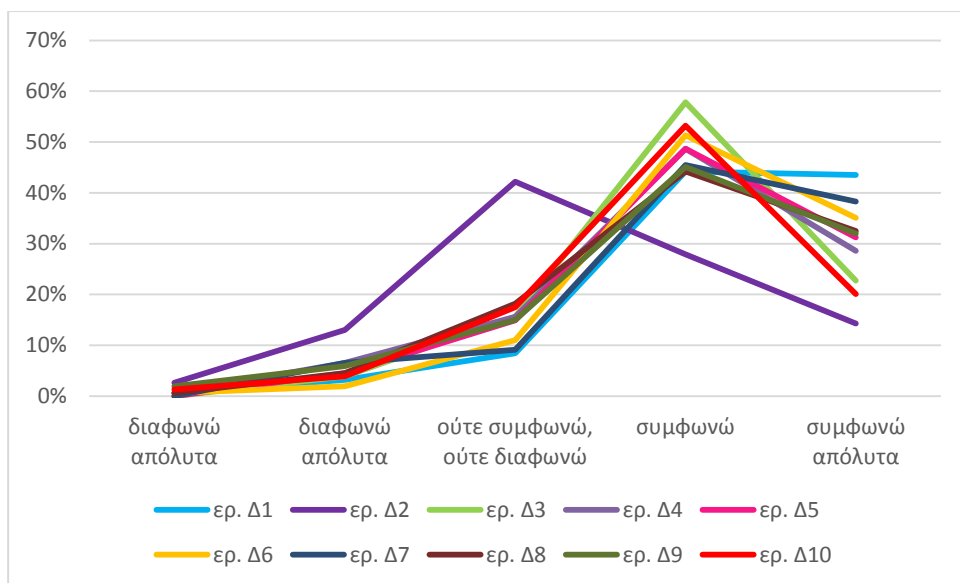
7.3.3. Απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου

Για την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τα κριτήρια που θα πρέπει να συνδέονται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού του εκπαιδευτή ενηλίκων χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις Δ1- Δ11 του ερωτηματολογίου μέσω των οποίων συγκεντρώθηκαν οι απαντήσεις τους μέσω της πεντάβαθμης κλίμακας Likert. Παρακάτω αναλύονται οι απαντήσεις των σχετικών ερωτήσεων και διερευνώνται οι παράγοντες που πιθανόν να τις επηρέασαν.

Ερώτηση Δ. Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ότι τα κριτήρια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων θα πρέπει να συνδέονται...

- Δ1. Με τις γνώσεις του σχετικά με το ειδικό διδακτικό του αντικείμενο*
- Δ2. Με την επίδοση των εκπαιδευομένων του*
- Δ3. Με τη διαχείριση της τάξης*
- Δ4. Με τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών των εκπαιδευομένων του*
- Δ5. Με τη χρήση των διδακτικών/παιδαγωγικών τεχνικών*
- Δ6. Με την οργάνωση του μαθήματος του για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων*
- Δ7. Με την επαγγελματική συμπεριφορά του στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα (π.χ. συνέπεια, εκτέλεση καθηκόντων κ.λπ.)*
- Δ8. Με τη δυνατότητά του για συνεργασία στο πλαίσιο του έργου του (με τους εκπαιδευομένους, συναδέλφους κ.λπ.)*
- Δ9. Με την επαγγελματική τους ανάπτυξη (π.χ. συμμετοχή σε επιμορφώσεις).*
- Δ10. Με την ανάδειξη των «καλών» πρακτικών του έργου τους*
- Δ11. Με τη συμμετοχή του στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής του μονάδας γενικότερα.*

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν, οι ερωτώμενοι θεωρούν πως όλα τα κριτήρια που αξιολογήθηκαν στην ερώτηση θα έπρεπε να συνδέονται, ίσως με κάποια διαφοροποιημένη βαρύτητα, με την διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων καθώς όλες οι απαντήσεις είχαν γενικό μέσο όρο Μ.Ο. 3,99 (Γράφημα 15).



Γράφημα 15. Συγκριτικά αποτελέσματα των ερωτήσεων της Δ ομάδας που αφορούν τα κριτήρια που θα πρέπει να συνδέονται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Συμφωνούν σχεδόν απόλυτα ότι οι γνώσεις του εκπαιδευτή σχετικά με το ειδικό διδακτικό του αντικείμενο θα έπρεπε να συνδέονται με την διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού του έργου (Μ.Ο. 4,27) και ακολουθεί η οργάνωση του μαθήματος του για την επίτευξη των εκπαιδευτικών του στόχων (Μ.Ο. 4,18). Η επίδοση των εκπαιδευομένων υποστήριξαν ότι θα έπρεπε μεν να συνδέεται με την διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων αλλά λιγότερο σε σχέση με τα άλλα κριτήρια με Μ.Ο. 3,68 που πλησιάζει τους αναποφάσιστους. Για όλα τα υπόλοιπα κριτήρια (Δ3-Δ5 και Δ7-Δ11) συμφωνούν καθώς ο γενικός μέσος όρος των υπόλοιπων κριτηρίων είναι Μ.Ο. 4,01 (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων του δείγματος για το κάθε κριτήριο που θα πρέπει να συνδέεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Μ.Ο.	Τ.Α.
Δ1. Με τις γνώσεις του σχετικά με το ειδικό διδακτικό του αντικείμενο	4,27	0,801
Δ2. Με την επίδοση των εκπαιδευομένων του	3,38	0,971
Δ3. Με τη διαχείριση της τάξης	3,99	0,737
Δ4. Με τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών των εκπαιδευομένων του	3,98	0,874
Δ5. Με τη χρήση των διδακτικών/παιδαγωγικών τεχνικών	4,07	0,804
Δ6. Με την οργάνωση του μαθήματος του για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων	4,18	0,754
Δ7. Με την επαγγελματική συμπεριφορά του στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα	4,16	0,846

Δ8. Με τη δυνατότητά του για συνεργασία στο πλαίσιο του έργου του	4,03	0,866
Δ9. Με την επαγγελματική τους ανάπτυξη	3,99	0,942
Δ10. Με την ανάδειξη των «καλών» πρακτικών του έργου τους	3,91	0,819
Δ11. Με τη συμμετοχή του στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής του μονάδας γενικότερα.	3,95	0,835

Οι απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά την σύνδεση της επίδοσης των εκπαιδευομένων (Μ.Ο. 3,68) με την διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων μας δείχνουν ότι δεν ασπάζονται πλήρως τα αποτελέσματα της έκθεσης του ΟΟΣΑ για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (OECD, 2017) σύμφωνα με την οποία υπάρχουν βάσιμες ενδείξεις ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών, της διδασκαλίας τους και του εκπαιδευτικού τους έργου γενικότερα αποτελεί έναν από τους ισχυρότερους καθοριστικούς παράγοντες των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ο Χαραλαμπίδης (2001) συμφωνεί υποστηρίζοντας ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την μάθηση των εκπαιδευομένων είναι ο ίδιος ο μαθητευόμενος, το αντικείμενο της μάθησης και το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Άλλωστε η κατάλληλη οργάνωση του διδακτικού τους έργου βασισμένο στην παροχή κινήτρων και στις ανάγκες των εκπαιδευομένων είναι οι βασικές προϋποθέσεις μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Όσο πιο ποιοτικό είναι το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο στην εκπαίδευση ενηλίκων, τόσο καλές θα είναι και οι επιδόσεις των εκπαιδευομένων.

7.3.4. Απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου

Για την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις E1-E7 και ΣΤ1- ΣΤ6 του ερωτηματολογίου μέσω των οποίων συγκεντρώθηκαν οι απαντήσεις τους μέσω της πεντάβαθμης κλίμακας Likert. Παρακάτω αναλύονται οι απαντήσεις των σχετικών ερωτήσεων και διερευνώνται οι παράγοντες που πιθανόν να τις επηρέασαν.

Ερώτηση E. Η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων θα πρέπει να περιλαμβάνει..

E1. Παρατήρηση της διδασκαλίας από καταλληλα εκπαιδευμένο αξιολογητή

E2. Εξέταση φακέλου του εκπαιδευτή ενηλίκων (επιμορφώσεις, πτυχία, δημοσιεύσεις, πιστοποιητικά κ.λπ)

E3. Συνέντευξη του εκπαιδευτή ενηλίκων

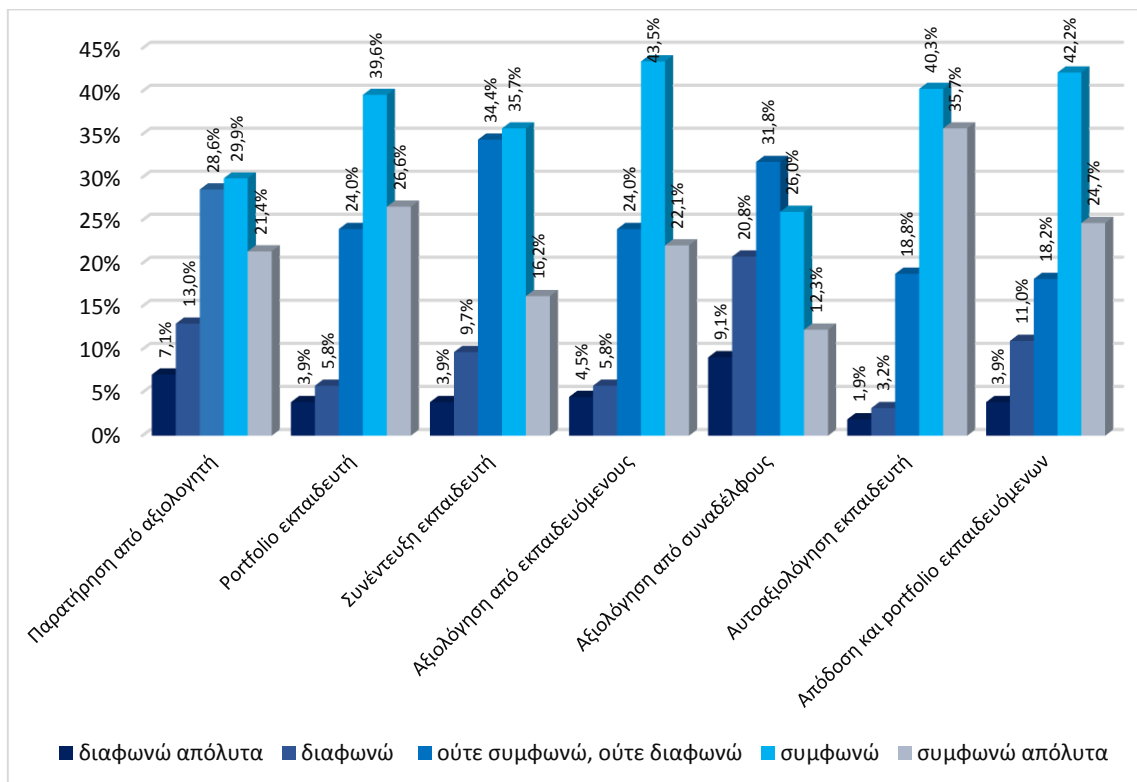
E4. Συλλογή δεδομένων για το εκπαιδευτικό του έργο και από τους εκαπιδευόμενους.

E5. Συλλογή δεδομένων για το εκπαιδευτικό του έργο και από τους συνδέλφους του.

E6. Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτή ενηλίκων

E7. Εξέταση φακέλου (portfolio/ ρούμπρικες εκπαιδευόμενων) με στοιχεία από το εκπαιδευτικό έργο του εκπαιδευτή.

Γράφημα 16. Συγκριτικά αποτελέσματα των ερωτήσεων της Ε ομάδας σχετικά με το περιεχόμενο της διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.



Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με το περιεχόμενο της διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου παρατηρούμε ανέδειξαν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτή ενηλίκων με το μεγαλύτερο μέσο όρο συμφωνίας (Μ.Ο. 4,05) (Πίνακας 4).

Άλλωστε, ο ΟΟΣΑ και η Κομισιόν επισημαίνουν από την μια την ανάγκη αρχικά της επανεισαγωγής της αυτοαξιολόγησης ως πρώτο σημαντικό βήμα για την εμπέδωση μιας γενικότερης κουλτούρας αξιολόγησης σε όλο το εύρος των εκπαιδευτικών πρακτικών και αφετέρου συνδυάζουν την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων με την ανάγκη διαμόρφωσης αξιόπιστων, εξωτερικών δεδομένων, στη βάση των αξιολογήσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017; OECD, 2017). Σύμφωνα με τον Σόλωμων (1999) η αυτοαξιολόγηση είναι μία σειρά διαδικασιών που παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής μονάδας, κυρίως εκπαιδευτικούς αλλά και εκπαιδευόμενους, καθότι μπορούν οργανώσουν τη δράση και τη βελτίωση ή επίλυση των προβλημάτων της καλύτερα από κάθε άλλον μιας και θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών αλλά και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα.

Οι απαντήσεις σχετικά με την συλλογή δεδομένων για το εκπαιδευτικό του έργο και από τους συνδέλους του εκπαιδευτή ενηλίκων μας δείχνουν ότι είναι σχεδόν αναποφάσιστοι για το αν θα πρέπει να περιέχεται στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Μ.Ο. 3,12). Αυτό δείχνει ότι αμφισβητούν την χρησιμότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτή ενηλίκων από τους συναδέλφους του. Ο Keig (2000) αντιθέτως υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση από τους συναδέλφους είναι ιδιαίτερος χρήσιμη και συμπληρώνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τους εκπαιδευόμενους του και τα άλλα διοικητικά στελέχη. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ασκήσουν εποικοδομητική κριτική στους συναδέλφους τους, ιδιαίτερα όταν ο στόχος είναι η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, καθώς γνωρίζουν καλύτερα σε σχέση με τους άλλους συντελεστές της αξιολόγησης (διευθυντές, προϊσταμένους κ.α.) τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευόμενων και το περιβάλλον της μάθησης (Keig, 2000).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον όμως δείχνουν και οι απόψεις των ερωτώμενων σχετικά με το αν θα πρέπει να εμπεριέχεται η παρατήρηση της διδασκαλίας του εκπαιδευτή από κατάλληλα εκπαιδευμένο αξιολογητή καθώς φαίνεται ότι το 51,3% (N=154) συμφωνεί ενώ το 28,6% (N=154) ούτε συμφωνεί αλλά ούτε και διαφωνεί και ο μέσος όρος των απαντήσεων δείχνει ότι υπάρχει μια θετική στάση σε αυτού του είδους την αξιολόγηση (Μ.Ο. 3,45). Αν αναλογιστούμε ότι ο συγκεκριμένος τύπος αξιολόγησης δεν είχε υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς λόγω των παλαιότερων εμπειριών του επιθεωρητισμού (Σολομών, 1999) αυτό δείχνει ότι ίσως ο χαρακτηρισμός «κατάλληλα εκπαιδευμένος» στον αξιολογητή κάνει τους εκπαιδευτικούς να αναθεωρούν έως ένα σημείο τις απόψεις τους. Στην έρευνα του Πασιαρδή (1996), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συστηματική παρατήρηση στην τάξη από εξωτερικό αξιολογητή ως την πιο αποτελεσματική μέθοδο αξιολόγησης ενώ αντίθετη άποψη δείχνουν οι έρευνες της

Χαϊδεμενάκου (2006) και του Πίου (2016) στις οποίες το μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών διαφωνεί με τον εξωτερικό αξιολογητή.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων του δείγματος για την κάθε ερώτηση σχετικά με το περιεχόμενο της διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Μ.Ο.	Τ.Α.
E1. Παρατήρηση της διδασκαλίας από καταλληλα εκπαιδευμένο αξιολογητή	3,45	1,172
E2. Εξέταση φακέλου του εκπαιδευτή ενηλίκων	3,79	1,027
E3. Συνέντευξη του εκπαιδευτή ενηλίκων	3,51	1,005
E4. Συλλογή δεδομένων για το εκπαιδευτικό του έργο και από τους εκαπιδευόμενους.	3,73	1,018
E5. Συλλογή δεδομένων για το εκπαιδευτικό του έργο και από τους συνδέλφους του.	3,12	1,149
E6. Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτή ενηλίκων	4,05	0,924
E7. Εξέταση φακέλου με στοιχεία από το εκπαιδευτικό έργο του εκπαιδευτή.	3,73	1,074

Ερώτηση ΣΤ. Η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων θα πρέπει να συνδέεται:

ΣΤ1. Με την επαγγελματική αναβάθμιση του (π.χ. μονιμοποίηση, προαγωγές κ.λπ

ΣΤ2. Με τη μισθολογική του αναβάθμιση

ΣΤ3. Με κάποιας μορφή ηθικής επιβράβευσης

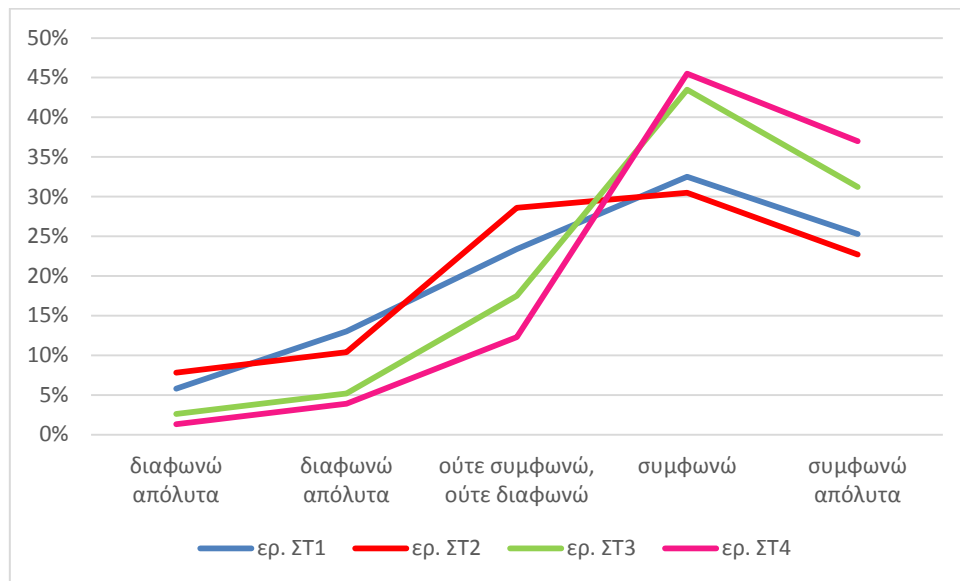
ΣΤ4. Με τη βελτίωση του έργου τους (π.χ. μέσω επιμόρφωσης στα σημεία που υστερούν)

ΣΤ5. Δεν θα έπρεπε να είναι απαραίτητη σε αποφοίτους της ΕΠΠΑΙΚ ΑΣΠΑΙΤΕ

ΣΤ6. Θα έπρεπε να διαφοροποιείται για του κατόχους πτυχίου ΕΠΠΑΙΚ ΑΣΠΑΙΤΕ

Οι ερωτώμενοι δήλωσαν ότι συμφωνούν με όλες τις μεταβλητές της ΣΤ ερώτησης αφού ο μέσος όρος των απαντήσεων ήταν Μ.Ο. 3,79. Παρατηρούμε από τα αποτελέσματα ότι η βελτίωση του έργου του εκπαιδευτή θα έπρεπε να έχει άμεση σύνδεση με τη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Μ.Ο. 4,13) πράγμα που μας δείχνει να καταλάβουμε ότι κατανοούν την αξία της αξιολόγησης στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και θέλουν να έχει άμεση σχέση με τη διαδικασία.

Γράφημα 17. Συγκριτικά αποτελέσματα των ερωτήσεων της ΣΤ ομάδας σχετικά με την διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.



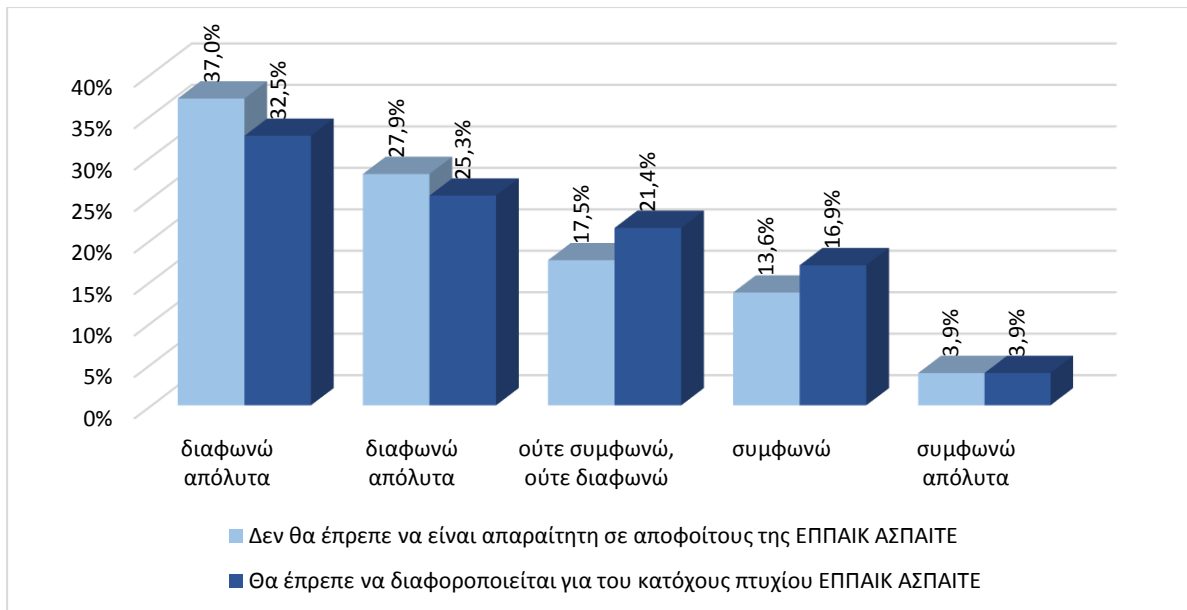
Επιπλέον, παρατηρούμε ότι θα ήθελαν η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού να συνδέεται με κάποια μορφή ηθικής επιβράβευσης (Μ.Ο. 3,95) περισσότερο από τη μισθολογική (Μ.Ο. 3,50) ή επαγγελματική του αναβάθμιση (Μ.Ο. 3,58) (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων του δείγματος για την κάθε ερώτηση της ομάδας ΣΤ σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Μ.Ο.	Τ.Α.
ΣΤ1. Με την επαγγελματική αναβάθμιση του	3,58	1,170
ΣΤ2. Με τη μισθολογική του αναβάθμιση	3,50	1,179
ΣΤ3. Με κάποια μορφή ηθικής επιβράβευσης	3,95	0,966
ΣΤ4. Με τη βελτίωση του έργου τους	4,13	0,868

Το 64,9% (N=154) των ερωτώμενων εκπαιδευτικών θεωρεί ότι είναι απαραίτητη και σε αποφοίτους ΕΠΠΑΙΚ ΑΣΠΑΙΤΕ ενώ το 17,5% (N=154) δηλώνει αναποφάσιστο. Ταυτόχρονα, το 60,4% (N=154) πιστεύουν πως θα έπρεπε να διαφοροποιείται η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για τους κατόχους αυτής της πιστοποίησης ενώ το 21,4% (N=154) δηλώνει αναποφάσιστο (Γράφημα 18).

Γράφημα 18. Συγκριτικά αποτελέσματα των ερωτήσεων ΣΤ5 και ΣΤ6 σχετικά με την διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.



7.3.5. Απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής τους επάρκειας από τον ΕΟΠΠΕΠ.

Για την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων που συμμετείχαν στις εξετάσεις πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων του ΕΟΠΠΕΠ, σχετικά με την διαδικασία αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις Z1- Z6 του ερωτηματολογίου μέσω των οποίων συγκεντρώθηκαν οι απαντήσεις τους μέσω της πεντάβαθμης κλίμακας Likert. Παρακάτω αναλύονται οι απαντήσεις των σχετικών ερωτήσεων και διερευνώνται οι παράγοντες που πιθανόν να τις επηρέασαν.

Ερώτηση Z. Εάν έχετε λάβει μέρος στη διαδικασία Πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών Ενηλίκων του ΕΟΠΠΕΠ, ποια είναι η γνώμη σας γι' αυτήν;

Z1. Η τράπεζα θεμάτων της καλύπτει ικανοποιητικά τους κυριότερους θεματικούς άξονες της εκπαίδευσης ενηλίκων

Z2. Η τράπεζα θεμάτων θα έπρεπε να περιέχει λιγότερες ερωτήσεις

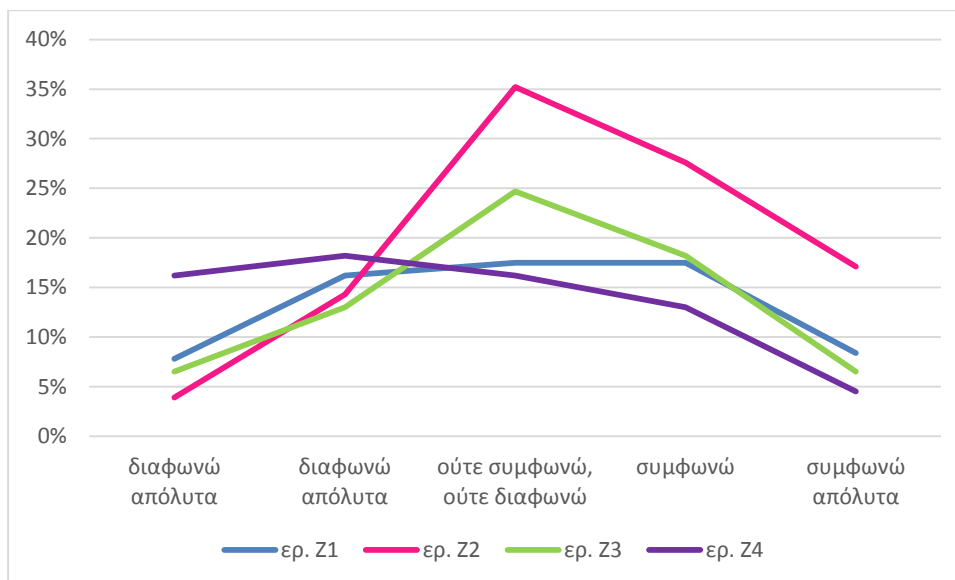
Z3. Έχει υψηλό επίπεδο δυσκολίας

Z4. Δεν θα έπρεπε να είναι απαραίτητη διαδικασία για την επιλογή εκπαιδευτών, αλλά να μοριοδοτείται επιπλέον

Z5. Δεν θα έπρεπε να είναι απαραίτητη σε αποφοίτους της ΕΠΠΑΙΚ ΑΣΠΑΙΤΕ

Z6. Θα έπρεπε να διαφοροποιείται για του κατόχους πτυχίου ΕΠΠΑΙΚ ΑΣΠΑΙΤΕ

Γράφημα 19. Συγκριτικά αποτελέσματα των ερωτήσεων της Z ομάδας σχετικά με την διαδικασία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επάρκειας του ΕΟΠΠΕΠ.



Πίνακας 6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων του δείγματος για την κάθε ερώτηση της ομάδας Z σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επάρκειας του ΕΟΠΠΕΠ.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Μ.Ο.	Τ.Α.
Z1. Η τράπεζα θεμάτων της καλύπτει ικανοποιητικά τους κυριότερους θεματικούς άξονες της εκπαίδευσης ενηλίκων	3,04	1,214
Z2. Η τράπεζα θεμάτων θα έπρεπε να περιέχει λιγότερες ερωτήσεις	3,36	1,102
Z3. Έχει υψηλό επίπεδο δυσκολίας	3,08	1,101
Z4. Δεν θα έπρεπε να είναι απαραίτητη διαδικασία για την επιλογή εκπαιδευτών, απλά να μοριοδοτείται επιπλέον	2,58	1,231

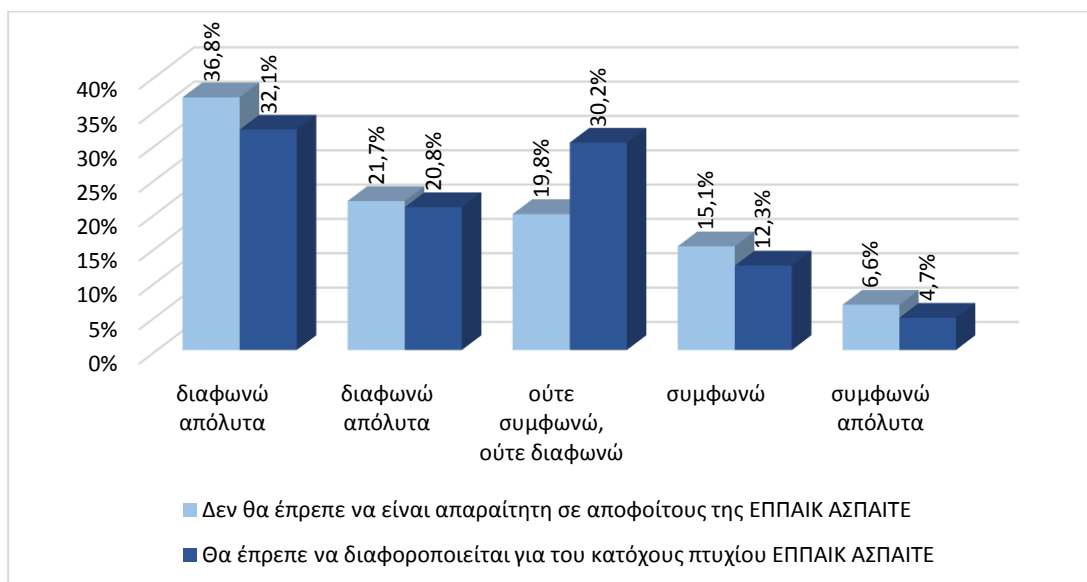
Ενδιαφέρον δείχνουν και οι απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με την διαδικασία πιστοποίησης εκπαιδευτών ενηλίκων και όσους κατέχουν πτυχίο παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας από την ΑΣΠΑΙΤΕ. Το 58,5% (N=106) θεωρεί ότι είναι απαραίτητη και σε αποφοίτους ΕΠΠΑΙΚ ΑΣΠΑΙΤΕ ενώ το 30,2% (N=106) δηλώνει αναποφάσιστο. Ταυτόχρονα, το 52,9% (N=106) πιστεύουν πως δεν θα έπρεπε να διαφοροποιείται η διαδικασία αξιολόγησης του ΕΟΠΠΕΠ για τους κατόχους αυτής της πιστοποίησης ενώ το 30,2% (N=106) δηλώνει αναποφάσιστο (Γράφημα 20).

Με το Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.) της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) οι σπουδαστές οδηγούνται στη λήψη του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας μετά από την παρακολούθηση του αυτοχρηματοδοτούμενου προγράμματος, διάρκειας δύο ακαδημαϊκών εξαμήνων και αξιολόγηση σε έντεκα θεωρητικά Μαθήματα, Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας και Πτυχιακή Εργασία. Το πτυχίο του ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ αποτελεί απαραίτητο κριτήριο πιστοποίησης παιδαγωγικής κατάρτισης για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, αναπληρωτές και ωρομίσθιους, όπως επίσης και προϋπόθεση για μόνιμο διορισμό στην εκπαίδευση (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια). Όμως η πιστοποίηση εκπαιδευτών ενηλίκων είναι απαραίτητη και για όσους κατέχουν πιστοποίηση παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας ΑΣΠΑΙΤΕ για να διδάξουν στην μη τυπική εκπαίδευση (ΙΕΚ, ΚΔΒΜ κ.α.) καθώς προσφέρει επιπλέον παιδαγωγικές γνώσεις σχετικά με το πεδίο της εκπαίδευση ενηλίκων με έμφαση στο εννοιολογικό της περιεχόμενο και στις γενικότερες παιδαγωγικές αρχές που θα έπρεπε να τη διέπουν.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια σύγχυση μεταξύ των εκπαιδευτών ενηλίκων που κατέχουν το πιστοποιητικό από την ΕΠΠΑΙΚ ΑΣΠΑΙΤΕ και είναι ταυτόχρονα πιστοποιημένοι και από τον ΕΟΠΠΕΠ, με εκείνους που κατέχουν το πιστοποιητικό από την ΕΠΠΑΙΚ ΑΣΠΑΙΤΕ αλλά δεν είναι πιστοποιημένοι από τον ΕΟΠΠΕΠ. Η σύγχυση τους δεν αφορά την χρησιμότητα του κάθε πιστοποιητικού αλλά το αν θα πρέπει να διαφοροποιείται ή όχι η πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων ΕΟΠΠΕΠ στους ήδη κατόχους πιστοποίησης ΕΠΠΑΙΚ ΑΣΠΑΙΤΕ. Αυτή την σύγχυση επιβαρύνουν και οι αποφάσεις της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς (Γ.Γ.Δ.Β.Μ. &Ν.Γ.) σχετικά με την αναγνώριση ή μη των δύο πιστοποιητικών στους διάφορους φορείς εκπαίδευση ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, η βεβαίωση ολοκλήρωσης του ετήσιου Παιδαγωγικού Προγράμματος ΕΠΠΑΙΚ ΑΣΠΑΙΤΕ, μοριοδοτείται ως επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με το θεσμό της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης και λαμβάνει τον ανώτατο αριθμό μορίων στην προκήρυξη ωρομισθίων εκπαιδευτικών των ΙΕΚ ΟΑΕΔ ενώ δεν λαμβάνεται καν υπόψη γενικότερα στις αντίστοιχες προκηρήξεις των ΔΙΕΚ. Ταυτόχρονα, ιδιαίτερο προβληματισμό προκαλεί και το γεγονός της διάθεσης εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση στα Δημόσια ΙΕΚ για την κάλυψη του υποχρεωτικού διδακτικού ωραρίου τους καθώς στερούνται της πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων. Αυτό σημαίνει ότι στερούνται βασικών γνώσεων σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων, τους στόχους

και τους σκοπούς που εξυπηρετεί και κυρίως τις παιδαγωγικές αρχές που πρέπει να τη διέπουν με στόχο την αποτελεσματική μάθηση των ενήλικων εκπαιδευόμενων.

Γράφημα 20. Συγκριτικά αποτελέσματα των ερωτήσεων Z5 και Z6 σχετικά με την διαδικασία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επάρκειας του ΕΟΠΠΕΠ.



7.3.6. Απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με την αναγκαιότητα της διαρκούς επιμόρφωσής τους

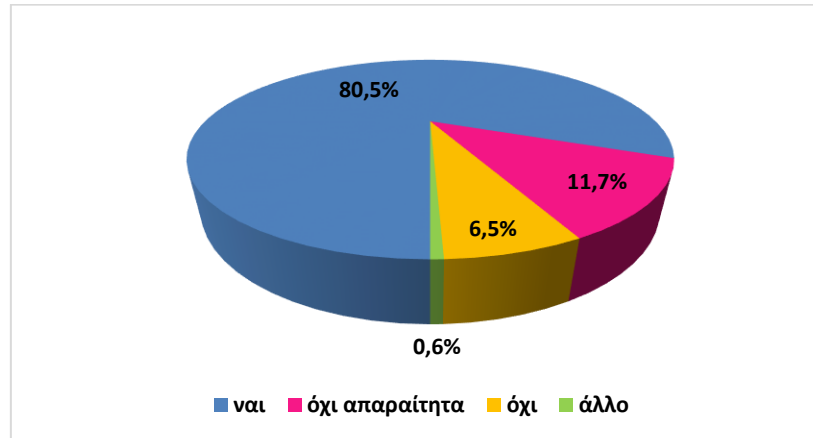
Για την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με την αναγκαιότητα της διαρκούς επιμόρφωσής τους, χρησιμοποιήθηκε η ημιανοιχτή ερώτηση Η του ερωτηματολογίου. Παρακάτω αναλύονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων και διερευνώνται οι παράγοντες που πιθανόν να τις επηρέασαν.

Ερώτηση Η. Πιστεύετε ότι είναι αναγκαία η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων;

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων 80,5% (N=154) συμφωνεί ότι είναι απαραίτητη η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων, το 11,7% (N=154) θεωρεί ότι εξαρτάται από το επιστημονικό πεδίο του κάθε εκπαιδευτή ενώ το 7,1% (N=154) υποστηρίζει ότι οι βασικές γνώσεις του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι διαχρονικές και δεν υπάρχει ανάγκη διαρκούς επιμόρφωσης (Γράφημα 21). Τα αποτελέσματα μας δείχνουν ότι το δείγμα των ερωτώμενων συμφωνεί με την άποψη ότι κάθε εκπαιδευτής ενηλίκων ανεξαρτήτου ειδικότητας

πρέπει να ενημερώνεται συχνά με επιμορφώσεις ώστε να εξελιχθεί επαγγελματικά αλλά και στη διδακτική πράξη βελτιώνοντας το γνωστικό του υπόβαθρο είτε με ατομική προσπάθεια παρακολουθώντας τη πιο σύγχρονη βιβλιογραφία και τις διάφορες καινοτόμες μεθόδους στην εκπαίδευση γενικά.

Γράφημα 21. Αναγκαιότητα διαρκούς επιμόρφωσης εκπαιδευτών ενηλίκων



7.3.7. Απόψεις και προτάσεις εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με πιθανές αλλαγές στη διαδικασία της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων από τον ΕΟΠΠΕΠ.

Για την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με πιθανές αλλαγές στη διαδικασία της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων από τον ΕΟΠΠΕΠ, χρησιμοποιήθηκε η ανοιχτή ερώτηση Θ του ερωτηματολογίου. Παρακάτω αναλύονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων και διερευνώνται οι παράγοντες που πιθανόν να τις επηρέασαν.

Ερώτηση Θ. Ποιές αλλαγές θα προτείνατε στην υφιστάμενη διαδικασία της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων στην χώρα μας;

Οι απαντήσεις των ερωτώμενων συγκεντρώθηκαν και έπειτα κατηγοριοποιήθηκαν ανά θεματική ενότητα για την διευκόλυνση της επεξεργασίας τους και την εξαγωγή συμπερασμάτων στις παρακάτω ομάδες:

Α ομάδα: Απόψεις σχετικά με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων και την σύνδεση της με τις επιμορφώσεις

«Υπάρχει ανάγκη για συνεχείς επιμορφώσεις πολύ πιο σημαντική από την πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας»

«Επιμορφώσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων. Διεξαγωγή εξετάσεων αφού έχουμε παρακολουθήσει ετήσια επιμόρφωση και εξειδίκευση»

«Θα έπρεπε να είναι συνδεδεμένη με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών»

«Επιμόρφωση και έπειτα συμμετοχή σε εξετάσεις πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων και στους μόνιμους εκπαιδευτικούς»

«Δε θεωρώ απαραίτητη την πιστοποίηση του ΕΟΠΠΕΠ, στην οποία παίρνουν μέρος και άτομα που δεν είναι κάτοχοι πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Να αξιολογούνται σύμφωνα με: το πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μεταπτυχιακά σχετικά με την εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων, διδακτορικά, η διδακτική και η επαγγελματική εμπειρία πάνω στο αντικείμενο, οι συνεχείς επιμορφώσεις»

B ομάδα: Απόψεις σχετικά με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων και τις άλλες μορφές αξιολόγησης

«Να προστεθεί και η διαδικασία συνεχούς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου»

«Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι πιο ουσιαστική»

«Σύστημα για αξιολόγηση και του εκπαιδευτικού έργου στο σύνολο του και όχι μόνο της εκπαιδευτικής επάρκειας»

«Να λάβει χώρα σε μεγαλύτερο βαθμό η αυτο-αξιολόγηση και τα αρνητικά στοιχεία που θα αναδυθούν να μπορέσουν να καταπολεμηθούν με τους ειδικούς αξιολογητές αυτής της κατηγορίας εκπαιδευτικών»

«Να αναλαμβάνουν πρώτα οι εκπαιδευτικές δομές την ενημέρωση σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση, να εφαρμόζουν εσωτερική αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου (συνάδελφοι, εκπαιδευόμενοι κλπ) πέρα από την πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας»

«Θα πρέπει να υπάρξει εσωτερική αξιολόγηση και κατάλληλη ενημέρωση σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης όλων των εκπαιδευτών και έπειτα να ακολουθήσει αυτού του τύπου η εξωτερική αξιολόγηση»

«Θα πρέπει να υπάρξει ένα σύστημα εσωτερικής αξιολόγησης στις δομές εκπαίδευσης ενηλίκων και όχι μόνο τέτοιου τύπου εξωτερική αξιολόγηση»

«Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επάρκειας με τη μορφή που έχει σήμερα, δεν εξυπηρετεί τη βελτίωση των εκπαιδευτών ούτε είναι και αξιοκρατική. Θα έπρεπε να αποτελεί κράμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτή από εξωτερικούς αξιολογητές, από τους εκπαιδευόμενους του αλλά και από αυτοαξιολόγηση. Δε νομίζω ότι θα ήταν φρόνιμο στη διαδικασία να συμμετέχουν οι διευθυντές και το προσωπικό των ΙΕΚ καθώς έχει γίνει ξεκάθαρο ότι υπάρχει εύνοια σε συγκεκριμένους εκπαιδευτές γεγονός που αποτυπώνεται και στις αναθέσεις. Η διαδικασία αξιολόγησης σήμερα δεν εξυπηρετεί και πολλά, παρά μόνο την πληρωμή παραβόλων, και όχι την επιμορφωση στο αντικείμενο»

«Πρέπει να εφαρμοστεί και να αξιοποιηθεί ταυτόχρονα και η αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας»

«Και εσωτερική αυτοαξιολόγηση με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την δοκιμαστική διδακτική περίοδο μετά την ανάθεση διδακτικού έργου»

«Ανώνυμη ηλεκτρονική αξιολόγηση από τους εκπαιδευόμενους επιπλέον»

«Να γίνετε από τους καταρτιζόμενους διότι πολλοί εκπαιδευτές δεν γνωρίζουν καν το μάθημα που διδάσκουν απλά έχουν μόρια»

«Κατάργηση πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας. Θέσπιση διαδικασίας αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου με συχνότητα 2ετών»

«Πιθανόν να πρέπει να υπάρξουν κι άλλοι φορείς αξιολόγησης»

Γ ομάδα. Απόψεις σχετικά με την διαδικασία και το περιεχόμενο των εξετάσεων της πιστοποίησης της εκπαιδευτικής επάρκειας

«Οι ενδεικτικές απαντήσεις της τράπεζας θεμάτων κάποιων ερωτήσεων θέλουν απαραίτητα αναθεώρηση»

«Να αξιολογηθούν οι εκπαιδευτές στο σχολικό τους περιβάλλον σε πραγματικές συνθήκες με εξωτερικούς αξιολογητές κατάλληλα εκπαιδευμένους σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης»

«Κατάργηση παραβόλων της διαδικασίας»

«Οι εξετάσεις να δίνονται ανά δομές που θέλουμε να διδάξουμε και να υπάρχουν και οι αντίστοιχες ερωτήσεις»

«Αξιολόγηση γραπτή με πολλαπλές απαντήσεις συνδυαστικά ερωτήσεις ανάπτυξης»

«Μικρότερη ύλη στην Τράπεζα Θεμάτων»

«Να γίνονται εξετάσεις πιο πολλές φορές τον χρόνο ώστε να μην αναμένουν τόσο οι εκπαιδευτές»

«Να αξιολογείται στο πρακτικό κομμάτι εκτενέστερα και όχι τόσο στο θεωρητικό»

«Να γίνει πιο αντικειμενική και με αξιοκρατικά κριτήρια»

«Να μην υπάρχει οικονομικό κόστος»

«Πιστοποίηση μέσα απο κλειστού τύπου διαδικασία και ερωτηματολόγια για την διασφάλιση της δικαιοσύνης στις απαράδεκτες συνεντεύξεις και μικροδιδασκαλίες απο ανεπαρκείς εξεταστές»

«Να υπάρχει και διαδικασία αξιολόγησης που αφορά και το επιστημονικό πεδίο του κάθε εκπαιδευτή ενηλίκων»

«Το κυριότερο είναι ότι θα έπρεπε να περιλαμβάνει απαραιτήτως και κάποιου είδους αξιολόγηση στο γνωστικό αντικείμενο του κάθε εκπαιδευτή, όχι μόνο στην παιδαγωγική διαχείριση της διδασκαλίας του»

« Να είναι ουσιαστική και όχι τυπική διαδικασία. Η μεγάλη ύλη δεν αποτελεί κριτήριο γνώσεων που έχουν να κάνουν με την πρακτική εφαρμογή μέσα σε μια τάξη. Ύλη που περιέχει θεωρίες που είναι δύσκολα να εφαρμοστούν»

«Μικροδιδασκαλία σε πραγματικές συνθήκες, σε δομές ενηλίκων με πραγματικούς εκπαιδευόμενους και όχι σε άλλους εκπαιδευτές όπως τώρα»

« Θα έπρεπε να αποτελεί μακροπρόθεσμη διαδικασία (πχ τρίμηνη) η οποία θα συμπεριλαμβάνει εκτός από μικροδιδασκαλίες και επιμέρους θεωρητικές επιμορφώσεις,. Όχι ημερήσια εξέταση μόνο»

«Λιγότερη ύλη και χωρίς μικροδιδασκαλία»

«Να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη μικροδιδασκαλία με εφαρμογή σε τάξη με ενήλικες δηλαδή μικροδιδασκαλία με εφαρμογή σε πραγματικές συνθήκες τάξης όπως διδασκαλία σε ΣΔΕ,ΔΙΕΚ»

«Οι εξετάσεις να έχουν κάποια επαφή με την πραγματικότητα π.χ.στα σχολεία εποπτικά μέσα δεν υπάρχουν, οι αίθουσες δεν δίνουν την δυνατότητα να αλλάξουμε διάταξη»

«Η μικροδιδασκαλία να γίνεται σε κοινό από εκπαιδευόμενους και όχι σε συναδέλφους»

«Να αλλάξει μέρος από το περιεχόμενο της γραπτής εξέτασης όπως τα κεφάλαια που αναφέρονται στην ιστορική εξέλιξη των Ιεκ στην Ελλάδα»

«Να μην υπάρχει πρακτικό κομμάτι γιατί στην ουσία είναι ένα καλοστημένο θεατρικό»

«Αξιολόγηση και σε θέματα ειδικότητας του εκπαιδευτή. Αξιολόγηση και σε μόνιμους εκπαιδευτές»

«Με την διασφάλιση κατάλληλων προτύπων αξιολόγησης βάσει του αντικειμένου και πρακτικών μυστικότητας στα πρότυπα των πανελλήνιων εξετάσεων»

«Οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει να αξιολογούνται με βάση κάποιες διαφοροποιημένες ανάγκες των εκπαιδευομένων. Η εποχή μας προστάζει μια διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ως εκ τούτου και η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι διαφοροποιημένη. Τα κριτήρια επιλογής της αξιολόγησης θα πρέπει να ποικίλουν από εκπαιδευτή σε εκπαιδευτή ανάλογα με τους εκπαιδευόμενους, στους οποίους απευθύνεται. Τέλος, θα πρέπει διάφοροι φορείς να ενδιαφέρονται για την εκπαιδευτική επάρκεια κάθε εκπαιδευτή, χωρίς κάποιο οικονομικό όφελος»

Δ ομάδα: Απόψεις σχετικά με τους αξιολογητές των εξετάσεων της πιστοποίησης της εκπαιδευτικής επάρκειας του ΕΟΠΠΕΠ

«Κατάλληλη εκπαίδευση των αξιολογητών σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης»

«Πιο εξειδικευμένοι σε θέματα αξιολόγησης αξιολογητές του πρακτικού μέρους. Ανατροφοδότηση στους εξεταζόμενους για το πρακτικό κομμάτι»

« Οι αξιολογητές να είναι εκπαιδευτές του ίδιου αντικειμένου με το οποίο ασχολείται ο προς εξέταση εκπαιδευτής και όχι από εκπαιδευτές άσχετων ειδικοτήτων»

«Οι εξεταστές- αξιολογητές να έχουν το ίδιο γνωστικό αντικείμενο με τους εξεταζόμενους»

«Η αξιολόγηση κατά τη διάρκεια των εξετάσεων θεωρώ ότι πρέπει να γίνεται και από άριστα εκπαιδευμένο επιστημονικό προσωπικό! Να είναι αντίστοιχο της ομάδας που εξετάζεται για να γνωρίζουν και το αντικείμενο!»

«Οι εξεταστές του πρακτικού μέρους θα πρέπει να είναι περισσότερο γνώστες των νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων για να δίνουν σωστή ανατροφοδότηση στους εξεταζόμενους και να τους κρίνουν σωστά»

Ε ομάδα: Άλλες απόψεις σχετικά με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων

«Η αξιολόγηση να επιφέρει και αλλαγές ως προς τον μισθό η τη θέση η τα καθήκοντα του καθηγητή, ώστε να υπάρχουν κίνητρα για συνεχή βελτίωση. Αντιθέτως τα αρνητικά αποτελέσματα μιας αξιολόγησης να επιφέρουν κυρώσεις»

«Να εφαρμοστεί υποχρεωτικά η αξιολόγηση σε όλες τις δομές και όλες τις μορφές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων πέρα από τις εξετάσεις του ΕΟΠΠΕΠ»

«Οι εκπαιδευτές ενηλίκων έπρεπε να διακρίνονται σαφώς και απόλυτα από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Δεν θα έπρεπε διορισμένος Αβάθμιας ή Β'βάθμιας Εκπ/σης να επιτρέπεται να "διδάσκει" 60χρονους έγκλειστους, ενήλικους Ρομά, ασθενείς ή γέρους, αλλά μόνο συναδέλφους του. Εκτός αν αποφάσιζε να αλλάξει οριστικά πεδίο και να αφοσιωθεί σε αυτό. Ακόμη και αν απαιτούσε οικονομική και επαγγελματική του απαξία. Η αφοσίωση στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, γεγονός δεδομένο σε μεγάλους οργανισμούς που "επένδυσαν" και την ανέπτυξαν (Τράπεζες, Τμήματα Προσωπικού μεγάλων Οργανισμών και Επιχειρήσεων, κλπ.). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτών έπρεπε να εναπόκειται αποκλειστικά στις ικανότητες και τις απαιτήσεις των εκπαιδευομένων, οι οποίοι επενδύουν για τελευταία ίσως φορά στην εκπαίδευση. Η ύπαρξή τους είναι πολύτιμη, και η απώλειά τους (φυσική ή γνωστική) βασικό κριτήριο αποτυχίας του εκπαιδευτικού προγράμματος, ανεξαρτήτως μεγέθους εκπαιδευτικού φορέα ή/και "εκπαιδευτή"»

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω απόψεις που κατέγραψαν 52 ερωτώμενοι του δείγματος καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα:

- Διακρίνεται ξεκάθαρα η αναγνώριση της αξίας της διαρκούς επιμόρφωσης και η ανάγκη σύνδεση της με τη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτή γενικότερα. Επιπλέον, η επιμόρφωση σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων θα πρέπει να είναι απαραίτητη σε όλους του εκπαιδευτές πριν λάβουν μέρος στις εξετάσεις πιστοποίησης της εκπαιδευτικής τους επάρκειας και μάλιστα προτείνεται να μην είναι τόσο σύντομη όπως τώρα.
- Αναδεικνύεται η ανάγκη της ύπαρξης αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτή και των εκπαιδευτικών δομών εκπαίδευσης ενηλίκων ως μέρος της αξιολόγησης γενικότερα, αλλά και της διαδικασίας αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επάρκειας του εκπαιδευτή ενηλίκων. Ταυτόχρονα, τονίζεται η σημασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου η οποία σύμφωνα με κάποιους ερωτώμενους δεν θα έπρεπε απλά να συνυπάρχει ως διαδικασία αξιολόγησης με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επάρκειας αλλά θα έπρεπε να της δίνεται περισσότερη βαρύτητα.

- Προτείνεται η αναθεώρηση του περιεχομένου μέρος της τράπεζας θεμάτων της διαδικασίας αξιολόγησης καθώς και μείωση του όγκου της.
- Προτείνεται η κατάργηση των παραβόλων της διαδικασίας
- Η μικροδιδασκαλία δεν θα έπρεπε να θυμίζει ένα καλοστημένο θεατρικό αλλά θα πρέπει να λαμβάνει χώρα όχι σε εξιδανικευμένες συνθήκες αλλά σε πραγματικές συνθήκες όπως αυτές που αντιμετωπίζουν σήμερα οι εκπαιδευτές ενηλίκων (έλλειψη διαθέσιμων ΤΠΕ, εξοπλισμού, υλικών κ.α.). Επιπλέον, να γίνεται σε πραγματικούς εκπαιδευόμενους και όχι σε συναδέλφους.
- Κατά την διαδικασία της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επάρκειας ο εκπαιδευτής ενηλίκων να αξιολογείται και σε θέματα της ειδικότητάς του.
- Να βελτιωθεί το επίπεδο εκπαίδευσης σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης των αξιολογητών του θεωρητικού και ιδιαίτερα του πρακτικού μέρους της διαδικασίας.
- Η αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επάρκειας να παρέχει κίνητρα στους εξεταζόμενους οικονομικά και μη σε περίπτωση επιτυχούς αποτελέσματος και κυρώσεις σε περίπτωση αποτυχίας
- Να εφαρμοστεί η αξιολόγηση γενικότερα σε όλες τις μορφές και δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων και όχι μόνο η διαδικασία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών.

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σκοπός αυτής της ερευνητικής εργασίας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων Θεσσαλίας σχετικά με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής τους επάρκειας και του εκπαιδευτικού τους έργου. Συμμετείχαν 154 εκπαιδευτές ενηλίκων με Μ.Ο. ηλικίας τα 39 έτη, κυρίως γυναίκες (73,4%) (N=154) και στην πλειοψηφία τους είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή με μεταπτυχιακό τίτλο. Ένα μεγάλο ποσοστό ερωτώμενων εκπαιδευτών απασχολείται κυρίως στα δημόσια ΔΙΕΚ (34,4%) (N=154) και στα ΙΕΚ του ΟΑΕΔ (22,1%) (N=154) και το 62,3% (N=154) είναι κάτοχοι της πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων από τον Ε.Ο.ΠΠΕ.Π..

Γενικότερα παρατηρήθηκε μία θετική στάση σχετικά με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής τους επάρκειας και την επιμόρφωση πράγμα που μας δείχνει ότι έχει αντιληφθεί ότι επηρεάζουν

μόνο θετικά την επαγγελματική του εξέλιξη αφού τον καθιστούν ικανό να υλοποιήσει οποιοδήποτε διαφοροποιημένη μέθοδο διδασκαλίας και καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ακόμα πιο θετική ήταν η στάση τους σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου, σχετικά αναμενόμενο αποτέλεσμα καθώς κάθε εκπαιδευτής ενηλίκων έχει εξοικειωθεί ως ένα σημείο με την καθημερινή αξιολόγηση του εκπαιδευτικού του έργου από τους μαθητές του και την τοπική κοινωνία.

Οι μισοί ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας του εκπαιδευτή ενηλίκων από έναν αρμόδιο φορέα, όπως ο ΕΟΠΠΕΠ, είναι απαραίτητη για να αναλάβουν διδακτικό έργο αλλά δεν θεωρούν ότι προσφέρει δια βίου εξασφάλιση της εκπαιδευτικής επάρκειας ενός εκπαιδευτή. Επιπλέον, το 54,5% πιστεύει ότι δεν είναι αρκετή για να διασφαλίσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων ενώ το μόνο το 15,5% διαφωνεί.

Υποστηρίζουν επιπλέον, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτή ενηλίκων δεν μειώνει το κύρος του (84,8%) και την αυτονομία του στην εκπαιδευτική πράξη (57,8%). Αντιθέτως μάλιστα το 72,7% θεωρεί ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του συγκεκριμένα είναι απαραίτητη κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του ζωής. Σχετικά με αυτό το ζήτημα, η Ε.Ε. στο επίπεδο της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής της, δίνει βασική προτεραιότητα στην σύνδεση των επαγγελματικών και διδακτικών δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη των κρίσιμων δεξιοτήτων των εκπαιδευτών ενηλίκων με σκοπό να εδραιωθεί η επαγγελματική τους ταυτότητα (Eurydice, 2018α).

Το 57,8% των ερωτώμενων πιστεύει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να επαναλαμβάνεται σε ετήσια βάση και θα πρέπει να περιλαμβάνει απαραίτητα την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτή (72,1%) ή/και παρατήρηση της διδασκαλίας του εκπαιδευτή από κατάλληλα εκπαιδευμένο αξιολογητή (51,3%) και να συνδέεται κυρίως με κάποιας μορφή ηθικής επιβράβευσης (Μ.Ο. 3,95).

Σημαντικό να αναφερθεί ότι το 77,9% υποστήριξε ότι και οι εκπαιδευόμενοι τους θα έπρεπε να αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο καθώς μπορούν να εκφέρουν άποψη για κάθε παράμετρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ιδιαίτερα θετική φαίνεται να είναι και η στάση τους σχετικά με την αναγκαιότητα της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτών ενηλίκων καθώς το 80,5% πιστεύει ότι η διαρκής επιμόρφωση επιβάλλεται από τις ραγδαίες αλλαγές στην σύγχρονη κοινωνία που απαιτεί

συνεχή ανανέωση γνώσεων ώστε ο εκπαιδευτής να μπορεί να συμβαδίσει με τις διαφοροποιημένες ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Στην πλειοψηφία τους οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν επαρκώς ενημερωμένοι για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης (51,3%) αλλά ενδιαφέρον προκαλεί και το γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό δήλωσε αναποφάσιστο (37%).

Σχετικά με τα κριτήρια που θα πρέπει να συνδέονται με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επάρκειας του εκπαιδευτή ενηλίκων φάνηκε να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στις γνώσεις του εκπαιδευτή που αφορούν το διδακτικό του αντικείμενο (Μ.Ο. 4,32) και στις γνώσεις του σχετικά με θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής του αντικειμένου του (Μ.Ο. 4,27).

Αναφορικά με τα κριτήρια που θα πρέπει να συνδέονται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων θεωρούν ότι οι γνώσεις του εκπαιδευτή σχετικά με το ειδικό διδακτικό του αντικείμενο (Μ.Ο. 4,27) και η οργάνωση του μαθήματος του για την επίτευξη των εκπαιδευτικών του στόχων (Μ.Ο. 4,18) είναι τα πιο σημαντικά.

Οι ερωτώμενοι του δείγματος που έλαβαν μέρος στη διαδικασία Πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών Ενηλίκων του ΕΟΠΠΕΠ, είτε πέτυχαν είτε όχι, σε γενικές γραμμές θεωρούν ότι ιδανικά αυτή η μορφή εξωτερικής αξιολόγησης θα πρέπει να συνυπάρχει με εσωτερική αξιολόγηση σε όλες τις δομές εκπαίδευσης ενηλίκων μέσω της οποίας να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτή. Δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων πάνω σε θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, ιδιαίτερα πριν την συμμετοχή στις εξετάσεις πιστοποίησης εκπαιδευτών ενηλίκων του ΕΟΠΠΕΠ, διότι θεωρούν ότι για την ποιοτική θεωρητική και πρακτική τους κατάρτιση απαιτείται να επιμορφωθούν σε ένα μεγάλο χρονικό διάστημα και όχι σε μια ταχύτατη ενημέρωσή τους (ταχύρρυθμα σεμινάρια). Υποστηρίζουν ότι θα πρέπει η Τράπεζα Θεμάτων της διαδικασίας να είναι μικρότερη και να αναθεωρηθεί σε κάποια σημεία της και ο κάθε εξεταζόμενος να εξετάζεται και σε θέματα του επιστημονικού του πεδίου. Τονίζουν τη σημασία της πραγματοποίησης της μικροδιδασκαλίας σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας και σε πραγματικούς εκπαιδευόμενους και τέλος προτείνουν την κατάργηση του παραβόλου συμμετοχής γιατί υποστηρίζουν πως το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να αναλάβει την ευθύνη επιμόρφωσης των εκπαιδευτών της ιδιαίτερα σε περιόδους σαν αυτή που μαστίζονται από την οικονομική κρίση.

Διεθνώς αυξάνεται συνεχώς η ανάγκη για τη δημιουργία υψηλής ποιότητας, ευέλικτων εκπαιδευτικών μονάδων οι οποίες στα πλαίσια της διασφάλισης ποιότητας τους υλοποιούν συστηματικές διαδικασίες αξιολόγησης και πραγματοποιούν δράσεις βελτιωτικού χαρακτήρα σε τομείς του ενδιαφέροντός τους. Αυτό προϋποθέτει την καλλιέργεια μιας εκούσιας κουλτούρας συλλογικής αποτελεσματικότητας μεταξύ όλων των έμψυχων συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με κοινό στόχο και όραμα. Βασικότερος συντελεστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ο οποίος δημιουργεί τις συνθήκες μάθησης και η αξιολόγηση και πιστοποίηση των επαγγελματικών και διδακτικών του προσόντων θα διαμορφώσει αυτόματα και την επαγγελματική του ταυτότητα για την συνεχή ενασχόληση με τομείς της δια βίου μάθησης και της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Προς το παρόν οι εκπαιδευτές ενηλίκων αξιολογούνται μόνο με μια μορφή εξωτερικής αξιολόγησης, μέσω της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής τους επάρκειας από τον ΕΟΠΠΕΠ, όμως ο ΟΟΣΑ επισημαίνει την ανάγκη επανεισαγωγής της αυτοαξιολόγησης στα πλαίσια εμπέδωσης μιας κουλτούρας αξιολόγησης σε όλο το εύρος των εκπαιδευτικών πρακτικών της δια βίου μάθησης (OECD, 2017). Αυτή η αξιολογική διαδικασία μπορεί να φέρει στην επιφάνεια μια σειρά από προβλήματα όπως :

- ελλιπής ενημέρωση των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών αναφορικά με τα κριτήρια της αξιολόγησης τους
- έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης αξιολογητών,
- έλλειψη αξιοπιστίας προς το θεσμό της αξιολόγησης αλλά και τη διαδικασία
- έλλειψη ανατροφοδότησης των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών
- η δημοσιοϋπαλληλική αντιμετώπιση του θέματος από την πολιτεία και
- η αντιμετώπιση του θέματος από πλευράς των οργανώσεων των εκπαιδευτικών με συνδικαλιστικά φρονήματα (Δημητρόπουλος, 2007).

Για να εξαλειφθεί ο κίνδυνος ύπαρξης παρόμοιων προβλημάτων και η αξιολόγηση να επιτελέσει τον σωστό σκοπό για τον οποίο υπάρχει, θα πρέπει να προετοιμαστούν κατάλληλα όλοι οι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η εκπαιδευτική αξιολόγηση να σχεδιαστεί πάνω σε νέο αναθεωρημένο πλαίσιο επηρεασμένο από τις καλές πρακτικές του πεδίου της συνεχιζόμενης κατάρτισης εκπαιδευτών ενηλίκων της ΕΕ. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας, προτείνονται:

- Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης χωρίς οικονομικό κόστος σε όλους τους εκπαιδευτές ενηλίκων

- Καθιέρωση δεκαπενθήμερης άδειας κατάρτισης με αποδοχές, υπό μορφή εκπαιδευτικής άδειας στους μόνιμους εκπαιδευτές ενηλίκων η οποία για τους ωρομίσθιους ή αναπληρωτές εκπαιδευτές θα μπορεί να λαμβάνεται στο τέλος του εαρινού ακαδημαϊκού εξαμήνου πριν την λήξη των συμβάσεων έργου ή εργασίας.
- Δημιουργία συμβουλευτικών μονάδων για την επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτών
- Διαμόρφωση αξιοκρατικών διαδικασιών αξιολόγησης εκπαιδευτικής επάρκειας και εκπαιδευτικού έργου από κατάλληλα ειδικευμένους αξιολογητές σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης με εκτενή ανατροφοδότηση των αξιολογούμενων.
- Επανάληψη της διαδικασίας αξιολόγησης εκπαιδευτικής επάρκειας ανά πέντε έτη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ανά διετία.
- Παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτές σε περίπτωση επιτυχούς αποτελέσματος αξιολόγησης, ενώ σε περίπτωση αποτυχίας απαραίτητα πλήρη ανατροφοδότηση και καθοδήγηση του εκπαιδευτή.

Προτείνεται οι επόμενες μελλοντικές έρευνες να αποτελούνται από μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτών ενηλίκων και να συμπεριλάβουν και την διαδικασία της συνέντευξης των ερωτώμενων καθώς η συζήτηση σχετικά με το θέμα με τους εκπαιδευτές κατά τον διαμοιρασμό των ερωτηματολογίων ανέδειξε και άλλες προβληματικές, ιδέες και απόψεις που μπορεί να μην επηρέαζαν τα τελικά ευρήματα της έρευνας αλλά θα μπορούσαν να αναδείξουν περισσότερες βελτιωτικές προτάσεις στο πεδίο της αξιολόγησης των εκπαιδευτών ενηλίκων στην χώρα μας.

9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασίου Α., Μπαλντούκας Α., Παναούρα Ρ. (2014). *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων. Βασικές αρχές διδασκαλίας ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Λευκωσία : Έκδοση πανεπιστημίου Frederick. ISBN 978-9963-2011-1-2

Αθανασίου, Λ., & Γεωργούση, Κ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: προβλήματα και προοπτικές. Στο *Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»* (σ.11-22). Ιωάννινα

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Αλεξάνδρου Φ. (2016). Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού: το γενικό της πλαίσιο, οι προϋποθέσεις, οι αμφισβητήσεις και η σημασία της. *Scientific Journal Articles*. Επιστημονικό ηλεκτρονικό περιοδικό «C.P.V. παιδαγωγικής και εκπαίδευσης». ISSN : 2241-4665

Διαθέσιμο στο: <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/fotinis-alexandros/teacher-self-assessment-general-framework-conditions-challenges-importance-fotinis-alexandros.htm>

Ανθοπούλου, Σ. & Σιμόπουλος, Β. (2013). *Έκθεση 2012 για τη Διά Βίου Μάθηση στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΓΓΔΒΜ. Διαθέσιμο στο: http://www.gsae.edu.gr/images/stories/APOLOGISMOS_2013_final.pdf

Αποστολόπουλος Κ. (2014). 'Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Έρκυνα'. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 1, σσ. 25-51

Βεκρής, Λ. (2010). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού – η ελληνική εκδοχή, στο Βεκρής, Λ. και Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, 2^η έκδ. , Αθήνα: ΓΓΔΒΜ-ΙΔΕΚΕ, σσ. 15-26

Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Θ. (2004). Τυπολογίες και στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, σ. 11-16

Βεργίδης, Δ. (2006). Το έργο, οι απόψεις και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης κατάρτισης. Στο Καψάλης, Α.& Παπασταμάτης,Α. (Επιμ). *Επαγγελματισμός στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση*, Αθήνα: Γιώργος Δαρδάνος.

Βεργίδης Δ. (2017). Ποιότητα στη διά βίου εκπαίδευση ενηλίκων: Σημασία, παραδοχές, προκλήσεις και προβλήματα εφαρμογής. *Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία. Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις*. ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ & ΙΝΕ ΓΣΕΕ Διαθέσιμο στο: https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2017/04/dia_biou_book.pdf

Γιαννακοπούλου, Ε. (2006). ‘Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας’, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, (3), Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ

Γκότοβος, Θ. (1984). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γ.Σ.Ε.Ε. & Γ.Σ.Ε.Β.Ε.Ε. (2018). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από: https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2018/05/Study_Executive-Summary.pdf

Δρακόπουλος Π., (2006), ‘Η εκπαίδευση αποδίδει τον καλύτερο τόκο’, *Physics4u*, Διαθέσιμο στο: <http://www.physics4u.gr/news/2006/scnews2585.html>

Δημητρακάκης, Κ. (2007). *Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών ως προς την ποιότητα του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης*. Διπλωματική διατριβή. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Δημητριάδη, Ζ. (2000). *Μεθοδολογία Επιχειρηματικής Έρευνας*. Αθήνα: Interbooks

Ε.Ο.Ε. (2016). *Μελέτη: Τα Ευρωπαϊκά εξεταστικά συστήματα*. Μαρούσι: Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων, Β’ έκδοση ISBN: 978-618-828610-8

Ε.Ο.Ε. (2015). *Ευρωπαϊκά εξεταστικά ζητήματα*. Ανακτήθηκε από: http://stellad.pde.sch.gr/new/wp-content/uploads/National_Exams_Organization_European_Examination_Systems_2016_pde.pdf

ΕΟΠΠΕΠ (2011). *Επικαιροποιημένο επαγγελματικό περίγραμμα του εκπαιδευτή ενηλίκων ΔΒΜ*. Διαθέσιμο στο: https://www.eopperp.gr/images/EP/EP_Ekp_Enilikwn_new.pdf

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1994). *Γνωμοδότηση της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής σχετικά με την Πράσινη βίβλο για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης*. σ. 26. Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX:51994AC0563>

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009). *Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020)*. σ. 2 -10.

Διαθέσιμο στο: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:52009XG0528\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:52009XG0528(01))

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007). *Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. Βρυξέλλες. Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000). 'Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής' στο Α. Κόκκος (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015). Κοινή έκθεση για το 2015 του Συμβουλίου και της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020). *Νέες προτεραιότητες για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017). *Εκπαίδευση και κατάρτιση Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Ελλάδα. Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-el_el.pdf

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2017). *Θεματολογικά δελτία για την Ευρωπαϊκή Ένωση: Εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση*. Διαθέσιμο στο: <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/el/sheet/139/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CF%80%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%81%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%B7>

Ευρωπαϊκό κοινοβούλιο (2018). *Θεματολογικά δελτία για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση*. Διαθέσιμο στο: <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/el/sheet/139/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CF%80%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%81%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%B7>

Ιωαννίδης Μενέλαος (2001). 'Elearning: Η αποδοτική επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό', *Αναπηρία τώρα*, 26, Διαθέσιμο στο <http://www.disabled.gr/gr-arts/26elearn.html>

Καδιανάκη, Μ., Ι. (2008). *Αποτελεσματική Διδασκαλία-Επικοινωνιακό Πλαίσιο της Σχολικής Τάξης και η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/27028>.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καραλής, Θ. (2010). Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (Επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 17-42). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα - Μια συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση. *Μέντορας*, 1, σσ. 49-76.

Καπαχτσή Β., 2013. Μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τις θεωρίες Εκπαιδευτικής Διοίκησης. *Scientific Journal Articles. Επιστημονικό ηλεκτρονικό περιοδικό «C.P.V. παιδαγωγικής και εκπαίδευσης»*. ISSN : 2241-4665 Διαθέσιμο στο: <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/kapachtsi-venetia/kapachti-venetia-teachers-evaluation-models-based-on-theories-of-educational-administration.htm>

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, 46-70. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.

Κασσωτάκης, Μ. (1997). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Σπουδαστών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Λευθεριώτου, Π. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2014). Προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης: παρελθόν, παρόν και μέλλον. Στο Α. Κυρίδης (επιμ.) *Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες και Διά Βίου Μάθηση* (σσ. 151-193). Αθήνα: Gutenberg

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2001). ‘Εφαρμόζοντας το Πειραματικό Πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός Έργου στη Σχολική Μονάδα: Το παράδειγμα των διερευνητικών πρακτικών’, *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 206- 213.

Καψάλης, Α. (2006). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Καψάλης, Α. (2013). *Εκπαίδευση ενηλίκων : γενικά εισαγωγικά θέματα*. Αθήνα : Σιδέρης

Κόκκος, Α. (2008), Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης στο Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης, (1), Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ

Κόκκος (2011). 'Ο ρόλος και η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα: ιστορική αναδρομή και σύγχρονη πραγματικότητα', στο Δ. Βεργίδης, Αλ. Κόκκος (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Μεταίχμιο, Αθήνα

Κόκκος, Α. (1999). *Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*, τόμος Α. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2002). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα: προσδιορισμός του πεδίου, τάσεις, πολιτικές. Στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοιχτή κι εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων- διδασκομένων*, τομ. Β'. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κραγιόπουλος Ν. (2012). η χρήση των νέων τεχνολογιών από εκπαιδευτικούς των θετικών επιστημών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα*. Ιωάννινα: Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Νο 13, σ. 75-87.

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, σ. 195-209.

Μαυρογιώργος, Γ. (επιμ.). (2003). Διαδικασίες αξιολόγησης και πιστοποίησης των υποψήφιων εκπαιδευτών ΣΕΚ, Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.

Μουζάκης, Δ. (2003). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων στο πλαίσιο της Λαϊκής Επιμόρφωσης, στο Δ.Βεργίδης (Επιμ) *Εκπαίδευση ενηλίκων: εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. *Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση*, σσ. 24-35. Αθήνα: ΟΛΜΕ.

Ξωχέλλης Π. Δ. (1986). *Παιδαγωγική του Σχολείου: θέματα κοινωνιολογίας του σχολείου και γενικής διδακτικής*. Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη

Ξωχέλλης, Π. Δ. (1997). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, 6η έκδ. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη

Παπαδοπούλου, Ε. (2015). *Διερεύνηση Στάσεων και Αντιλήψεων Στελεχών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην Διαδικτυακή Εκπαίδευση και Επιμόρφωση*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.

Παμουκτσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Παπαματθαίου Μ. (2016). 13 λόγοι για τη μη αξιολόγηση στην Παιδεία. *Το Βήμα*. Ιανουάριος. Διαθέσιμο στο: <https://www.tovima.gr/2016/01/22/society/13-logoi-gia-ti-mi-aksiologisi-stin-paideia/>

Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, σ. 37-63. Ανακτήθηκε από: <file:///C:/Users/alexa/Downloads/6814-12371-1-PB.pdf>.

Πασιαρδής, Π., (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα : Γρηγόρης.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκιρος, Α. (2005). Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Στο Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκιρος, (επιμ.). *Η αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Έλλην.

Πίος Σ. (2016). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. *Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Ανοιχτή και Εξ αποστάσεως εκπαίδευση»*. Αθήνα

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Αξιολόγησης.

Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι

Τσοποζίδου Λ. (2014). *Το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων στην Ελλάδα: ζητήματα ανάπτυξης δεξιοτήτων τους στο χώρο εργασίας*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

ΦΕΚ 3/Α/10-1-1995, Π.Δ. 8/1995. «Αξιολόγηση μαθητών Δημοτικού Σχολείου». Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Axiologisi_AMEA/P.D.%208%20-1995-%20FEK.%203%20-A-%2010-1-95.pdf

ΦΕΚ 156/τ.Α'/31-7-1995 Νόμος 2327/1995 «Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». Διαθέσιμο στο <https://drive.google.com/file/d/0Bw3a19MBZPaId3V1VmVyNXoxSZA/view>

ΦΕΚ 24Α'/13-2-2002 Νόμος 2986/2002, «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» Ανακτήθηκε από http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/14-perif_diefth-epim-ekp.htm

ΦΕΚ 171/Α/6.7.2005 Νόμος 3369/2005. «Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης». Διαθέσιμο στο: http://www.mou.gr/elibrary/N3369_060705_fek171.pdf

ΦΕΚ Α 29/19-02-2009 Νόμος 3748/2009. «Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των κατόχων απολυτηρίου επαγγελματικού λυκείου και άλλες διατάξεις». Διαθέσιμο στο: <https://www.nomikosodigos.info/guide/legislation/228-prosvasi-stin-tritovathmia-ekpaidefsi-ton-katохон-apolytiriou-epagelmatikou-lykeiou-kai-alles-diataxeis>

ΦΕΚ 163/Α/21-9-2010 Νόμος 3879/2010. «Ανάπτυξη της Δια Βίου. Μάθησης και λοιπές διατάξεις». <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3879-2010.html>

ΦΕΚ 2844/23-10-2012 ΓΠ/20082. «Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης». Διαθέσιμο στο: <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1156-fek-2844-systhma-pistopoihshs-ekpaidevtnw-enhlikwn>

Φλουρής, Γ. (2003). Σκέψεις για την αναζήτηση ενός πλαισίου επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης, στο Χουρδάκης, Α., κ.α. (επιμ), *100 χρόνια από την ίδρυση του Διδασκαλείου στην Κρήτη. Από τα Διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία μετεκπαίδευσης*, Ρέθυμνο, Αθήνα: Ατραπός.

Χαλκιοπούλου Βαΐα (2012). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Σερρών ενόψει της εφαρμογής της στο πλαίσιο του Νόμου 3848/2010*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι του Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

Χαϊδεμενάκου, Σ. (2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας, *Πρακτικά του Ιου Εκπ/κού Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας"*. Ιωάννινα

Χριστοφίδου Ε. (2012). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού παρακολούθηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Παρουσίαση στα πλαίσια του Προγράμματος Επιμόρφωσης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών Δημοτικής Εκπαίδευσης. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου Διαθέσιμο στο: http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/epaggelmatiki_anaptyxi_pros_οpικου/parousiaseis/axiologisi_ekpaideftikou_paratirisi_didaskalias.pdf

Bigge, M. (1990). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Πατάκης

Carr, W., Kemmis, S. (2002). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία, Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*, μτφρ, Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, &Κ. Ρωδιάνου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας

Cedefop (2016). *Επαγγελματική ανάπτυξη για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές στον τομέα της ΕΕΚ*. Διαθέσιμο στο: http://www.cedefop.europa.eu/files/9112_el.pdf

Cedefop (2014). *Επαγγελματική Εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης Διαθέσιμο στο: http://www.cedefop.europa.eu/files/4130_el.pdf

Cohen, L.,& Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ. Χρυσούλα Μητσοπούλου,& Μάνια Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

COM (2011). *Κανονισμός του ευρωπαϊκού κοινοβουλίου και του συμβουλίου για τη θέσπιση του προγράμματος «ERASMUS ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ*. Διαθέσιμο στο: [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com\(2011\)0788_/com_com\(2011\)0788_el.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com(2011)0788_/com_com(2011)0788_el.pdf)

European Commission. Eurydice, *Ελλάδα: Στρατηγική Δια Βίου Μάθησης*. Διαθέσιμο στο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-33_el

Eurydice (2018α). *Ελλάδα: Αρχική Εκπαίδευση για τους Εκπαιδευτικούς και τους Εκπαιδευτές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Διαθέσιμο στο: <https://eacea.ec.europa.eu/national->

policies/eurydice/content/initial-education-teachers-and-trainers-working-adult-education-and-training-29_el

Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, Θεωρία και πράξη*. (Α. Κόκκος, επιστ. επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (2005). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση – Θεωρία και πράξη*. Μετάφραση: Μανιάτη Αλεξάνδρα. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο

Jarvis, P. (2006). *Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών: Πλαίσιο Ευρωπαϊκής Πολιτικής*. Στο Καψάλης, Παπασταμάτης (Επιμ.) *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*, Αθήνα : Γ. Δαρδάνος

MacBeath, J. (2005) 'Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί;'. Στο: Μπαγάκης Γ., (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. (σ. 27-41). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Steele, T. (2006) Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην εποχή της «δια βίου μάθησης» και της παγκοσμιοποίησης. Στο Καψάλης, Παπασταμάτης (Επιμ.) *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*, Αθήνα : Γ. Δαρδάνος.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Angrist and Lavy, 2001. Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, 19, 2, pp. 343-69.

Bouwma- Gearhart, J. (2012). Research university STEM faculty members' motivation to engage in teaching professional development: Building the choir through an appeal to extrinsic motivation and ego. *Journal of Science Education and Technology*, 21(5), pp. 558-570. doi:10.1007/s10956-011-9346-8

Brancato, V. C. (2003). Professional development in higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, Summer (98), pp. 59-65.

Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. McMillan (Ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367-393). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Cochran-Smith, M and Lytle, S. (2001). Beyond Certainty: taking an inquiry stance on practice, Chapter 4 in A. Lieberman and L. Miller (eds.) *Teachers caught in the action: professional development that matters*. London, New York: Teachers College Press

Courau, S. (2000). *Τα Βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cranton, P., & King, K. P. (2003). Transformative learning as a professional development goal. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, pp. 31-37.

Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional learning*. Princeton, NJ: Educational Testing Service

Darling Hammond et al 2005, Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42) pp. 16-17, 20.

Delors, J. et al. (1996) *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. Paris, UNESCO. Διαθέσιμο στο: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>

Durkheim, E. (1973). *Education et Sociology*. Paris: University Press of France.

Economos, J. (2014). The squeaky wheel needs the grease: Perceptions of teaching and learning in graduate education. *The Journal of Effective Teaching*, 14(2), pp. 5-19. Διαθέσιμο στο: http://uncw.edu/cte/ET/articles/Vol14_1/Volume1401.pdf#page=10

Edwards, K. (2013). Moments of possibility: An exploration of adult participation in work-based learning. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 15(4), pp. 65-80.

English, M.L. (2005). *International Encyclopedia of adult education*. London: Palgrave MacMillan.

European Commission. *Education and training*. Διαθέσιμο στο: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_el

European Commission (2002). *Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning. Official Journal of the European Community*, Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:EN:PDF>

Eurydice (2018). *Ελλάδα: Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Διαθέσιμο στο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-adult-education-and-training-27_el

- Eurydice (2004). The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Keeping teaching attractive for the 21st century. In *Key topics in education in Europe*, 3, pp. 1-99. Brussels.
- Feixas, M., & Zellweger, F. (2010). Faculty development in context: Changing learning cultures in higher education. In U. Ehlers, & D. Schneckenberg (Eds.), *Changing Cultures in Higher Education* (pp. 85-102). Berlin Heidelberg: Springer. doi:10.1007/978-3-642-03582-1_8
- Gagne, R. M., (1975). Observing the effects of learning. *Educational Psychologist*. 11(3), pp. 144-157.
- Hopkins, D. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Philadelphia: Open University Press
- Houle, C. (1980), *Continuing Learning in the Professions*, San Francisco: Jossey Bass Publishers
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2001) *Educational administration Theory, research and practice* (6th ed.) New York : McGraw – Hill, Inc.
- Joshua, M. T., Joshua, A.T , Bassey, B. A. & Akubuiro, I. M. (2004). Attitude of Nigerian secondary school teachers to peer evaluation of teachers. *Teacher Development*. 10 (3), pp. 331–341.
- Jarvis, P. (1983) *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*, London: Croom Helm.
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. Beckenham: Croom Helm.
- Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (4th ed.). Abingdon: Routledge.
- Jarvis, P., Holford, J., & Griffin, C. (2003). *The Theory and Practice of Learning*, (2nd ed.). London: Kogan Page.
- Kathimerini (2018). *Eurostat: Τα υψηλότερα επίπεδα ανεργίας στην ΕΕ καταγράφονται στην Ελλάδα*. *Kathimerini.gr* Διαθέσιμο στο: <http://www.kathimerini.gr/997809/article/oikonomia/ellhnikh-oikonomia/eurostat-ta-yyhlotera-epipeda-anergias-sthn-ee-katagrafontai-sthn-ellada>
- Keig,L. (2000). Formative Peer Review of Teaching: Attitudes of Faculty at Liberal Arts Colleges Toward Colleague Assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 14(1), pp. 67
- Kimble, G., N. Garnezy & E. Zigler (1980) *Principles of General Psychology*. New York: Wiley
- Knowles M. (1998). *The Adult Learner*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company,
- Leader Gillian (2003) ‘Lifelong learning: policy and practise in further education’, *Education and Training*, 45 (7), pp. 361-370.

Lawn, M. & Grek, S. (2012). *Europeanizing Education: governing a new policy space*. Symposium Books.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., Jacobsen L. (2000). *Self-evaluation in European schools: A story of change*. London: Routledge Falmer.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mocker, D. W., & Noble, E. (1981). Training part-time instructional staff. In S. Grabowski et al. (Eds.) *Preparing Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

OECD (1996). “The Knowledge-Based Economy”, in OECD”. Paris: OECD. Ανακτήθηκε από <https://www.oecd.org/sti/sci-tech/1913021.pdf>.

OECD and UNESCO Institute for Statistics (2003). “ Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further results from PISA 2000”, Paris: OECD

OECD (2017), “Education policy in Greece. A preliminary assessment” . OECD 2017.

Popkewitz, T.S. (1991.) A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education and Research, *Teachers College Press*, New York.

Peres, P., Moreira-Silva, M. & Tavares, C. (2009). Assessing assessment. In A. Méndez-Vilas, A. Solano Martin, J.A. Mesa González, & J Mesa González (Eds.), *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education: Proceedings of the Fifth International Conference on Multimedia and ICT in Education*, April 22-24, vol.2 (pp.182-186). Lisbon, Portugal.

Rausch, A. (2003). A case study of lifelong learning in Japan: Objectives, curriculum, accountability and visibility. *International Journal of Lifelong Education*, 22 (5), pp. 518-532

Rivkin S., Hanushek E., Kain J.. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement’. *Econometrica*, Vol. 73, (2)

Rogers, A. (2006). Escaping the slums or changing the slums? Lifelong learning and social transformation, *International Journal of Lifelong Education*, 25(2), pp. 125-137.

Sergiovanni, T., & Starratt, R. (2007). *Supervision: A Redefinition* (8th ed.). McGraw-Hill.

Shah, Y. S. *Professionalisation of Indian Adult Education*. Paper for the 2nd Asia Regional Literacy Forum. Διαθέσιμο στο: <http://www.literacy.org/products/ili/webdocs/shah/html>.

Stronge, J. H. (1995). Balancing individual and institutional goals in educational personnel evaluation: A conceptual framework. *Studies in Educational Evaluation*, 21(2), 131-151

Tight, M. (1996). Key concepts in adult education and training. New York, NY: Routledge.

Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, pp. 53-55.

10. ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ

ΑΕΕΚ	Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση
ΙΝΕΔΙΒΙΜ	Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης
ΓΓΔΒΜΝΓ	Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς
ΓΓΛΕ	Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης
ΕΔΔΒΜ	Εθνικό Δίκτυο Δια Βίου Μάθησης
ΕΕΣ	Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών
ΕΕΚ	Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση
ΕΙΝ	Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας
ΕΚΑΒ	Εθνικό Κέντρο Άμεσης Βοήθειας
ΕΚΕΠ	Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού
ΕΚΕΠΙΣ	Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Διά Βίου Μάθησης
ΕΛ.ΚΕ.ΠΑ.	Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας
ΕΟΚ	Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
ΕΟΜΜΕΧ	Ελληνικός Οργανισμός Μικρών Μεσαίων Επιχειρήσεων και Χειροτεχνίας
ΕΟΠΠ	Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων
ΕΟΠΠΕΠ	Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης και Επαγγελματικού Προσανατολισμού
ΕΠΑΣ	Επαγγελματικές Σχολές
ΕΣΣΕΕΚΑ	Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση
ΙΔΕΕ	Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΙΕΚ	Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΙΚΥ	Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών
ΚΔΒΜ	Κέντρα Διά Βίου Μάθησης
ΚΕΓΕ	Κέντρα Γεωργικής Εκπαίδευσης
ΚΕΚ	Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΚΕΛ	Κύριες επαγγελματικές λειτουργίες
ΟΑΕΔ	Οργανισμός Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΣΔΕ	Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
ΣΕΕΚ	Συνεχούς Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

ΣΕΚ	Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΤΠΕ	Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας
ΥΠΠΕΘ	Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
CEDEFOP	Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης
EQAVET	Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Διασφάλιση της Ποιότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics
UNESCO	Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών

11. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΙ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

Το παρόν ερωτηματολόγιο δίνεται στο πλαίσιο μεταπτυχιακής εργασίας με τίτλο «Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων Θεσσαλίας σχετικά με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής τους επάρκειας και του εκπαιδευτικού τους έργου» για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Οργάνωση και Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων» του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης.

ΟΔΗΓΙΕΣ

Παρακαλώ διαβάστε με προσοχή το παρακάτω ερωτηματολόγιο και απαντήστε **αυθόρμητα και με ειλικρίνεια**.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Αυτό που ζητάμε από εσάς είναι η **προσωπική σας άποψη**.

Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και οι απαντήσεις σας θα είναι **απόλυτα εμπιστευτικές**.

Παρακαλώ είναι εξαιρετικά σημαντικό να **απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις**

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Ηλικία:

Κάτοικος περιφερειακής ενότητας: Καρδίτσας Λάρισας Μαγνησίας Σποράδων
Τρικάλων

Μορφωτικό επίπεδο:

Εμπειροτεχνίτης Απόφοιτος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ, ΤΕΛ, ΤΕΕ)

Απόφοιτος εκπαίδευσης ενηλίκων (ΙΕΚ, ΚΔΒΜ)

Απόφοιτος ανώτατης εκπαίδευσης (ΑΕΙ, ΤΕΙ) Κάτοχος Μεταπτυχιακού (MSc)

Κάτοχος Διδακτορικού (PhD)

Χρόνια διδακτικής εμπειρίας: 1-5 έτη 5-10 έτη 10-15 έτη 15 έτη και άνω

Φορέας απασχόλησης σας:

Δημόσιος φορέας: ΙΕΚ ΚΕΚ ΚΔΒΜ ΣΕΚ

Ιδιωτικός φορέας: ΙΕΚ ΚΕΚ ΚΔΒΜ ΚΟΛΛΕΓΙΟ

Ανεργος Άλλο

Είστε κάτοχος της Πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών Ενηλίκων του ΕΟΠΠΕΠ; ΝΑΙ ΟΧΙ

Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης (σεμινάριο, επιστημονικό συνέδριο/ ημερίδα) εκπαιδευτών ενηλίκων ή της ειδικότητάς σας τα τελευταία 2 χρόνια;

Ναι, ένα

Ναι, πάνω από ένα

Όχι

Ποιο από τα παρακάτω αποτελεί για εσάς το βασικότερο κριτήριο επιλογής ενός προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτών ενηλίκων;

Το περιεχόμενο του προγράμματος.

Το κύρος του επιμορφωτή του εκπαιδευτικού προγράμματος

Το κόστος του εκπαιδευτικού προγράμματος

Το ύψος της μοριοδότησης που μπορεί να προσφέρει για την διαδικασία αξιολόγησης και επιλογής εκπαιδευτών ενηλίκων σε έναν εκπαιδευτικό φορέα

Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από προτάσεις που αφορούν την άποψη του εκπαιδευτή ενηλίκων για την αξιολόγηση της **εκπαιδευτικής του επάρκειας** και του **εκπαιδευτικού τους έργου**. Παρακαλούμε **κυκλώστε** τον αριθμό εκείνο που αντιστοιχεί στην άποψη που σας αντιπροσωπεύει.

1= Διαφωνώ απόλυτα 2= Διαφωνώ 3= Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ 4= Συμφωνώ 5= Συμφωνώ απόλυτα

A. Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις;

1. Η πιστοποίηση της **εκπαιδευτικής επάρκειας** του εκπαιδευτή ενηλίκων από αρμόδιο φορέα (π.χ. ΕΟΠΠΕΠ) είναι απαραίτητη για να αναλάβει διδακτικό έργο.

1 2 3 4 5

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 2. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων στην τάξη είναι απαραίτητη κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του ζωής. | | | | | |
| 3. Η πιστοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι αρκετή για την διαβίου διασφάλιση της εκπαιδευτικής τους επάρκειας | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Η πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι αρκετή για τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτή μειώνει το κύρος του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων στην τάξη θα πρέπει να επαναλαμβάνεται σε ετήσια βάση. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εκπαιδευτή ενηλίκων στην τάξη μπορεί να μειώσει την αυτονομία του στην εκπαιδευτική πράξη. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Είμαι επαρκώς ενημερωμένος/η για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Β. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων θα πρέπει εκτός από την διαδικασία Πιστοποίησης της εκπαιδευτικής επάρκειας του από αρμόδιο φορέα (π.χ. ΕΟΠΠΕΠ) να γίνεται και από :

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Τους διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Από τον ίδιο τον εκπαιδευτή ενηλίκων μέσω της αυτοαξιολόγησης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Από τους εκπαιδευόμενους μέσω ερωτηματολογίου αξιολόγησης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Από άλλον (δηλώστε) _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Γ. Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ότι τα κριτήρια της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επάρκειας του εκπαιδευτή ενηλίκων θα πρέπει να συνδέονται...:

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Με τις δεξιότητες επικοινωνίας του εκπαιδευτή | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Με τις γνώσεις του εκπαιδευτή όσον αφορά το επιστημονικό/ διδακτικό του αντικείμενο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Με την προσωπικότητα του εκπαιδευτή | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Με το ψυχολογικό προφίλ του εκπαιδευτή | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Με την ικανότητά του για διαχείριση της τάξης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 6. Με τις γνώσεις του σχετικά με θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής του αντικειμένου τους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Με άλλες δεξιότητες που σχετίζονται με τη διδασκαλία (π.χ. ΤΠΕ) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Με την ικανότητα ευελιξίας και προσαρμοστικότητας μετά από απρόβλεπτα προβλήματα κατά τη μαθησιακή διαδικασία | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Δ. Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ότι τα κριτήρια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων θα πρέπει να συνδέονται...:

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Με τις γνώσεις του σχετικά με το ειδικό διδακτικό του αντικείμενο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Με την επίδοση των εκπαιδευομένων του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Με τη διαχείριση της τάξης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Με τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών/-τριών του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Με τη χρήση των διδακτικών/παιδαγωγικών τεχνικών | | | | | |
| 6. Με την οργάνωση του μαθήματος του για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Με την επαγγελματική συμπεριφορά του στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα (π.χ. συνέπεια, εκτέλεση καθηκόντων κ.λπ.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Με τη δυνατότά του για συνεργασία στο πλαίσιο του έργου του (με τους μαθητές, συναδέλφους κ.λπ.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Με την επαγγελματική τους ανάπτυξη (π.χ. συμμετοχή σε επιμορφώσεις). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Με την ανάδειξη των «καλών» πρακτικών του έργου τους | | | | | |
| 11. Με τη συμμετοχή του στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής του μονάδας γενικότερα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ε. Η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων θα πρέπει να περιλαμβάνει:

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Παρατήρηση της διδασκαλίας από καταλληλα εκπαιδευμένο αξιολογητή | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Εξέταση φακέλου του εκπαιδευτή ενηλίκων (επιμορφώσεις, πτυχία, δημοσιεύσεις, πιστοποιητικά κ.λπ) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Συνέντευξη του εκπαιδευτή ενηλίκων | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 4. Συλλογή δεδομένων για το εκπαιδευτικό του έργο και από τους μαθητές. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Συλλογή δεδομένων για το εκπαιδευτικό του έργο και από τους συνδέλους του. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτή ενηλίκων | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Εξέταση φακέλου (portfolio/ ρούμπρικες μαθητών) με στοιχεία από το εκπαιδευτικό έργο του εκπαιδευτή. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ΣΤ. Η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων θα πρέπει να συνδέεται:

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Με την επαγγελματική αναβάθμιση του (π.χ. μονιμοποίηση, προαγωγές κ.λπ) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Με τη μισθολογική του αναβάθμιση | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Με κάποιας μορφή ηθικής επιβράβευσης | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Με τη βελτίωση του έργου τους (π.χ. μέσω επιμόρφωσης στα σημεία που υστερούν) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Δεν θα έπρεπε να είναι απαραίτητη σε αποφοίτους της ΕΠΠΑΙΚ ΑΣΠΑΙΤΕ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Θα έπρεπε να διαφοροποιείται για του κατόχους πτυχίου ΕΠΠΑΙΚ ΑΣΠΑΙΤΕ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ζ. Εάν έχετε λάβει μέρος στη διαδικασία Πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών Ενηλίκων του ΕΟΠΠΕΠ, ποια είναι η γνώμη σας γι' αυτήν;

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Η τράπεζα θεμάτων της καλύπτει ικανοποιητικά τους κυριότερους θεματικούς άξονες της εκπαίδευσης ενηλίκων | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Η τράπεζα θεμάτων θα έπρεπε να περιέχει λιγότερες ερωτήσεις | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Έχει υψηλό επίπεδο δυσκολίας | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Δεν θα έπρεπε να είναι απαραίτητη διαδικασία για την επιλογή εκπαιδευτών, απλά να μοριοδοτείται επιπλέον | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

5. Δεν θα έπρεπε να είναι απαραίτητη σε αποφοίτους της ΕΠΠΑΙΚ 1 2 3 4 5

ΑΣΠΑΙΤΕ

6. Θα έπρεπε να διαφοροποιείται για του κατόχους πτυχίου ΕΠΠΑΙΚ 1 2 3 4 5

ΑΣΠΑΙΤΕ

Η. Πιστεύετε ότι είναι αναγκαία η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων;

Ναι, διότι οι ραγδαίες αλλαγές επιβάλλουν την ανανέωση των γνώσεων του ώστε ο εκπαιδευτής να συμβαδίζει με τις διαφοροποιημένες ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Όχι απαραίτητα, εξαρτάται από το επιστημονικό πεδίο του εκπαιδευτή.

Όχι, διότι οι βασικές γνώσεις του εκπαιδευτή ενηλίκων , ανεξαρτήτου ειδικότητας, είναι διαχρονικές.

Άλλο:

Θ. Ποιές αλλαγές θα προτείνατε στην υφιστάμενη διαδικασία της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων στην χώρα μας; (Αναπτύξτε πολύ σύντομα την απάντησή σας)

Ευχαριστώ πολύ για την συνεργασία!

