



ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

« Διερεύνηση των διαδικασιών και των μηχανισμών
διασφάλισης ποιότητας στη συνεχιζόμενη κατάρτιση
ενηλίκων »

Τριβυζάκη Χαραλαμπία

Επιβλέπων καθηγητής: «Αηδόνης Δημήτριος»

Πάτρα, Ιούνιος 2023

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



«Διερεύνηση των διαδικασιών και των μηχανισμών
διασφάλισης ποιότητας στη συνεχιζόμενη κατάρτιση
ενηλίκων»

Τριβυζάκη Χαραλαμπία

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

«Αηδόνης Δημήτριος»

«Αναπληρωτής Καθηγητής, Διεθνές
Πανεπιστήμιο της Ελλάδος»

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

«Αναστασιάδου Σοφία»

«Αναπληρωτής Καθηγητής, Διεθνές
Πανεπιστήμιο της Ελλάδος»

Πάτρα, Ιούνιος 2023

Ευχαριστίες

Θα ήθελα από καρδιάς να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μας κο Αηδόνη Δημήτριο, στον οποίον οφείλω την επιλογή του θέματος της Διπλωματικής μου Εργασίας, βασιζόμενος στο εργασιακό μου αντικείμενο και για τον υποστηρικτικό χαρακτήρα που έδειξε.

Φυσικά θα ήθελα να ευχαριστήσω και τον άνθρωπο που με στηρίζει όλα αυτά τα χρόνια, που είναι δίπλα μου για να με ωθεί ακόμα πιο ψηλά και που χάρη σε εκείνη πετυχαίνω τους στόχους μου και θέτω νέους.

Σε ευχαριστώ πολύ μητέρα μου, Σοφία.

Περίληψη

Η διαμόρφωση ενός γενικού πλαισίου ποιοτικών προδιαγραφών για το σχεδιασμό και την υλοποίηση συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης είναι απαραίτητη προϋπόθεση στη σωστή ποιοτική υλοποίησή τους.

Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση Ενηλίκων αναλύοντας το ιστορικό πολιτικής και ανάγκης για ποιοτική παροχή στην εκπαίδευση καθώς και όσα ζητήματα έχουν προκύψει με την ποιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στο δεύτερο και τρίτο κεφάλαιο θα αναπτυχθούν οι έννοιες της Ποιότητας σε ευρωπαϊκό επίπεδο, θα αναπτυχθούν παραδείγματα ορθής πρακτικής των προδιαγραφών και τι εμπόδια συναντάμε. Έπειτα θα μεταφερθούμε συγκεκριμένα στη διασφάλιση της ποιότητας στη χώρα μας. Η δια βίου μάθηση είναι πολύ σημαντική στην εκπαίδευση ενηλίκων γι' αυτό και πρέπει να διασφαλίζεται η ποιότητά της μέσω της διαδικασίας της ανάπτυξης της, τη διαδικασία πιστοποίησης και των μελλοντικών προοπτικών και προκλήσεων.

Στο πέμπτο και έκτο κεφάλαιο θα παρουσιαστεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας που έχει ως σκοπό την διερεύνηση της αξιολόγησης των προδιαγραφών που θα πρέπει να υιοθετεί ένα πρόγραμμα κατάρτισης καθώς και τί προϋποθέσεις πρέπει να έχει. Θα καθοριστεί το ερωτηματολόγιο και το δείγμα καθώς και ο τρόπος αποστολής του. Στο πέμπτο, και έκτο κεφάλαιο θα γίνει παράθεση των στοιχείων και των συμπερασμάτων που θα προκύψουν από την επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια της ερευνάς.

Λέξεις – Κλειδιά

Εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων, δια βίου μάθηση, διοίκηση ολικής ποιότητας

«Investigation of quality assurance processes and mechanisms in adult continuing training»

«Trivizaki Charalampia»

Abstract

The formulation of a general framework of quality standards for the design and implementation of co-funded Continuing Vocational Training programmes is a prerequisite for their proper quality implementation.

The first chapter discusses quality assurance in adult education by analysing the policy background and need for quality provision in education and those issues that have arisen with the quality of adult education.

Chapters two and three will develop the concepts of Quality at European level, develop examples of good practice of standards and what barriers are encountered. We will then move specifically to quality assurance in our country. Lifelong learning is very important in adult education therefore its quality must be ensured through the process of its development, the accreditation process and future perspectives and challenges.

The fifth and sixth chapter will present the research part of the thesis which aims to investigate the evaluation of the standards that a training programme should adopt and what conditions it should have. The questionnaire and sample will be defined as well as the way of sending it. Chapter five, and six will present the data and conclusions that will be drawn from the processing of the data collected from the completed survey questionnaires.

Keywords

Education, adult education, lifelong learning, total quality management

Περιεχόμενα

<i>Περίληψη.....</i>	<i>5</i>
<i>Abstract</i>	<i>6</i>
<i>Περιεχόμενα</i>	<i>7</i>
<i>Κατάλογος Πινάκων.....</i>	<i>8</i>
<i>Κατάλογος Γραφημάτων</i>	<i>9</i>
<i>1. Εισαγωγή.....</i>	<i>10</i>
<i>2. Διασφάλιση Ποιότητας και Εκπαίδευση Ενηλίκων.....</i>	<i>12</i>
2.1 Ιστορικό πολιτικής και ανάγκη για ποιοτική παροχή στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	12
2.2 Προκλήσεις και ζητήματα που σχετίζονται με την ποιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων	14
<i>3. Διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση.....</i>	<i>18</i>
3.1 Διά βίου μάθηση: στόχοι και προκλήσεις για την Ευρωπαϊκή Ένωση	18
3.2 Κύριες ευρωπαϊκές προκλήσεις για τη διασφάλιση της ποιότητας της διά βίου μάθησης	19
3.3 Παραδείγματα ορθής πρακτικής και κύρια εμπόδια.....	23
3.4 Διασφάλιση Ποιότητας στην Ελλάδα	24
<i>4. Διασφάλιση ποιότητας για μη πτυχιακά προγράμματα.....</i>	<i>30</i>
4.1 Δια βίου μάθηση	30
4.2 Ανάπτυξη της διά βίου μάθησης	31
4.3 Προκλήσεις της δια βίου μάθησης	32
4.4 Διασφάλιση ποιότητας.....	33
4.5 Η σημασία της Διασφάλισης της Ποιότητας στη Δια Βίου Μάθηση	34
4.6 Διαδικασία πιστοποίησης	36
4.7 Μελλοντικές προοπτικές και προκλήσεις.....	38
<i>5. Μεθοδολογία.....</i>	<i>41</i>
5.1 Το δείγμα	41
5.2 Δομή ερωτηματολογίου.....	41
5.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	42
5.4 Στατιστική ανάλυση.....	43
<i>6. Αποτελέσματα.....</i>	<i>44</i>
<i>7. Συμπεράσματα</i>	<i>89</i>
<i>Βιβλιογραφία.....</i>	<i>94</i>

Παράρτημα.....	99
----------------	----

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Φύλο.....	44
Πίνακας 2. Ηλικία	44
Πίνακας 3. Μορφωτικό επίπεδο.....	46
Πίνακας 4. Προτίμηση στην μέθοδο κατάρτισης.....	47
Πίνακας 5. Λόγοι Επιλογής ενός προγράμματος Κατάρτισης.....	48
Πίνακας 6. Αποτελεσματικότητα Εργαλείων εκμάθησης.....	49
Πίνακας 7. Τρόποι ενημέρωσης για ένα νέο πρόγραμμα κατάρτισης	51
Πίνακας 8. Οι προδιαγραφές που θα πρέπει να υιοθετεί ένα πρόγραμμα κατάρτισης.....	52
Πίνακας 9. Τα χαρακτηριστικά των ποιοτικών προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων που θεωρούνται αναγκαία.....	56
Πίνακας 10. Έλεγχος κανονικότητας.....	58
Πίνακας 11. Διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τα χαρακτηριστικά των ποιοτικών προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων που θεωρούνται αναγκαία και τις προδιαγραφές που θα πρέπει να υιοθετεί ένα πρόγραμμα κατάρτισης	61
Πίνακας 12. Διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ως προς τα χαρακτηριστικά των ποιοτικών προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων που θεωρούνται αναγκαία και τις προδιαγραφές που θα πρέπει να υιοθετεί ένα πρόγραμμα κατάρτισης	64
Πίνακας 13. Διαφορές μεταξύ των μορφωτικών κατηγοριών ως προς τα χαρακτηριστικά των ποιοτικών προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων που θεωρούνται αναγκαία και τις προδιαγραφές που θα πρέπει να υιοθετεί ένα πρόγραμμα κατάρτισης	67

Πίνακας 14. Διαφορές μεταξύ των τρόπων ενημέρωσης για ένα νέο πρόγραμμα ως προς τα χαρακτηριστικά των ποιοτικών προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων που θεωρούνται αναγκαία και τις προδιαγραφές που θα πρέπει να υιοθετεί ένα πρόγραμμα κατάρτισης 76

Πίνακας 15. Διαφορές μεταξύ των προτιμώμενων μεθόδων κατάρτισης ως προς τα χαρακτηριστικά των ποιοτικών προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων που θεωρούνται αναγκαία και τις προδιαγραφές που θα πρέπει να υιοθετεί ένα πρόγραμμα κατάρτισης 80

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1. Φύλο 44

Γράφημα 2. Ηλικία 45

Γράφημα 3. Μορφωτικό επίπεδο 47

Γράφημα 4. Προτίμηση στην μέθοδο κατάρτισης 48

Γράφημα 5. Λόγοι Επιλογής ενός προγράμματος Κατάρτισης 49

Γράφημα 6. Αποτελεσματικότητα Εργαλείων εκμάθησης 51

Γράφημα 7. Τρόποι ενημέρωσης για ένα νέο πρόγραμμα κατάρτισης..... 52

Γράφημα 8. Οι προδιαγραφές που θα πρέπει να υιοθετεί ένα πρόγραμμα κατάρτισης..... 55

Γράφημα 9. Τα χαρακτηριστικά των ποιοτικών προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων που θεωρούνται αναγκαία..... 58

Γράφημα 10. Συγκρίσεις για την ερώτηση «Προωθούν ένα κλίμα /συνεργασία εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών» 72

Γράφημα 11. Συγκρίσεις για την ερώτηση «ενισχύουν τη κοινωνική συμμετοχικότητα και τη ποιότητα ζωής και γνώσεων των εκπαιδευομένων» 73

Γράφημα 12. Συγκρίσεις για την ερώτηση «επικεντρώνονται στις ανάγκες και στους στόχους των εκπαιδευόμενων»..... 74

Γράφημα 13. Συγκρίσεις για την ερώτηση «παρέχονται επαρκή εκπαιδευτικά υλικά και υποδομές»	75
Γράφημα 14. Συγκρίσεις για την ερώτηση «Να τηρούνται οι προϋποθέσεις συμμετοχής – τα απαιτούμενα κριτήρια των καταρτιζόμενων, με τη διαδικασία αξιολόγησης-μοριοδότησης»	85
Γράφημα 15. Συγκρίσεις για την ερώτηση «Να υιοθετεί τη διαδικασία αξιολόγησης από τους καταρτιζόμενους»	87
Γράφημα 16. Συγκρίσεις για την ερώτηση «ενισχύουν τη κοινωνική συμμετοχικότητα και τη ποιότητα ζωής και γνώσεων των εκπαιδευομένων»	87
Γράφημα 17. Συγκρίσεις για την ερώτηση «τηρούνται επακριβώς τα χρονοδιαγράμματα και τα εκπαιδευτικά προγράμματα»	88

1. Εισαγωγή

Η παγκόσμια οικονομική κρίση είχε μεγάλο αντίκτυπο στην Ελλάδα, με επίδραση τόσο στην οικονομία όσο και στην εκπαίδευση. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να είναι προβληματικό για διάφορους λόγους, όπως η έλλειψη κινήτρων, οι ανησυχίες για το μέλλον, οι δυσμενείς συνθήκες που προκαλεί η πανδημία και τα προβλήματα με τις σχολικές υποδομές (Σφακιανάκη, 2015).

Ωστόσο, πρέπει να υπάρχει κάποιος που να θέλει να κάνει αλλαγές και να αντιμετωπίσει τις προαναφερθείσες προκλήσεις στα ελληνικά σχολεία. Για να προσαρμοστεί το σχολείο στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, είναι απαραίτητο οι προϊστάμενοι των μονάδων να καθορίζουν τους στόχους του σχολείου με σαφή τρόπο και να προσπαθούν να τους διαχειρίζονται θετικά. Αυτό γίνεται συνδυάζοντας τις ιδιότητες και τις δεξιότητες ενός ηγέτη. Η ποιότητα είναι ένα σύνολο σαφών κατευθυντήριων γραμμών και πρακτικών που αποσκοπούν στην αύξηση της καταμέτρησης και υπολογισμού των αγαθών και των υπηρεσιών. Ανεξάρτητα από το μέγεθος ή τον σκοπό της εταιρείας, μπορεί να εφαρμοστεί στη πράξη (Σφακιανάκη, 2015).

Όπως υποστηρίζει η θεωρία της ΔΟΕ, όλοι όσοι λαμβάνουν εκπαίδευση—μαθητές, γονείς, δάσκαλοι και ολόκληρη η κοινωνία—είναι «πελάτες» της εκπαίδευσης και οι καθημερινές ευθύνες κάθε δασκάλου περιλαμβάνουν τη λήψη των απαραίτητων μέτρων για την εξασφάλιση της ικανοποίησης των πελατών, ώστε οι μαθητές να μπορούν να λαμβάνουν υψηλής ποιότητας Υπηρεσίες. Για να λειτουργήσει το σώμα πρέπει να αλλάζει συνεχώς. Ο προϊστάμενος της σχολικής μονάδας έχει να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής διοίκησης και του δίνεται η ύψιστη σημασία. Αυτό δεν είναι μόνο αυτό που θα ανακαλυφθεί στο τέλος της έρευνας, αλλά και η κύρια εστίασή της (Σφακιανάκη, 2015).

2. Διασφάλιση Ποιότητας και Εκπαίδευση Ενηλίκων

2.1 Ιστορικό πολιτικής και ανάγκη για ποιοτική παροχή στην εκπαίδευση ενηλίκων

Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και την παγκόσμια οικονομική κρίση, η Διαχείριση Ολικής Ποιότητας (TQM) έγινε δημοφιλής. Στις ΗΠΑ στα τέλη της δεκαετίας του 1950 και στις αρχές της δεκαετίας του 1960, ο Edwards Deming ήταν αυτός που είχε αρχικά την ιδέα για τη διαχείριση της συνολικής ποιότητας

Ωστόσο, η Ιαπωνία θεωρείται ως το πρώτο έθνος που καθιέρωσε σταθερά αυτή την ιδέα προκειμένου να τονώσει την οικονομία της μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Ωστόσο, η αποτελεσματική χρήση του ΔΟΠ στην Ιαπωνία οδήγησε στο να γίνει πολύ γνωστή σε πολλά άλλα έθνη. Αυτή η ιδέα αναπτύχθηκε αρχικά για επιχειρήσεις που ασχολούνται με τη μεταποίηση. Οι παγκόσμιες οικονομίες άρχισαν να ενισχύονται ως αποτέλεσμα των εφαρμογών ΔΟΠ, πρώτα στην Ιαπωνία τη δεκαετία του 1960 και στη συνέχεια στις Ηνωμένες Πολιτείες στα τέλη της δεκαετίας του 1980, με τον πιο σημαντικό υποστηρικτή του, τον Deming, να εδραιώνει τις βασικές του ιδέες στη φιλοσοφία του. Μακροπρόθεσμα, αυτό βοήθησε τις επιχειρήσεις να αποκτήσουν ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα με σκοπό να μονοπωλήσουν την αγορά με προϊόντα υψηλής ποιότητας. Αργότερα, όπως αναφέρει ο Lunenburg, εισήχθη σε ακαδημαϊκά τμήματα και σχολεία (Mehta & Degi, 2019).

Το ΔΟΠ ιδρύθηκε στις οκτώ κατευθυντήριες αρχές της ιαπωνικής «διαχείρισης», που περιλαμβάνουν ποιοτικές διαδικασίες και μεθόδους παραγωγής, σταθερή απασχόληση, στρατολόγηση, εκπαίδευση και αποζημίωση με βάση την εμπειρία, καθώς και συλλογικές αποφάσεις, την ευτυχία και τον συνδικαλισμό. (Σαίτης, 2014).

Ένα σύνολο ανθρώπινων πόρων με πλήρως εκπαιδευμένα και καταρτισμένα άτομα που καθοδηγούνται από την ελευθερία να εκφράζουν τις απόψεις τους, τη βοήθειά τους στη λήψη αποφάσεων, ηθικές και υλικές

ανταμοιβές κ.λπ., είναι προφανώς απαραίτητο για την επιτυχία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε έναν οργανισμό (Κέφης, 2014).

Ο Williams Edwards Deming δημιούργησε μια διεξοδική φιλοσοφία για τον ΔΟΠ, ακολουθούμενος από τους Phillip Crosby, Genichi Taguchi, Arman Vallin Feigenbaum, Kaoru Ishikawa, David Garvin και Shigeo Shingo, αν και υπάρχουν διαφορές στις απόψεις τους (Τσουκάτος, 2016). Αυτοί οι άνθρωποι αναφέρονται συμβολικά ως «γκουρού» του ΔΟΠ. Ξεκινώντας με τον Deming, τον «πατέρα» της φιλοσοφίας του ΔΟΠ, ο οποίος δημιούργησε την ιδέα ότι η εστίαση του ΔΟΠ αφορά στη βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων και των υπηρεσιών, μπορεί να φανεί πώς εάν τα μέλη του προσωπικού έχουν την απαραίτητη εκπαίδευση για να διαχειριστούν τις διαδικασίες στο πλαίσιο των δικών τους εργασιών, θα ενισχυθεί η ποιότητα των παραγόμενων προϊόντων. Η θεωρία του βασίστηκε στις 14 θεμελιώδεις αρχές που αναφέρονται στη βελτίωση της ποιότητας, με την ανάπτυξη του κύκλου Deming (σχεδιασμός, εφαρμογή, έλεγχος, πράξη) και με τη χρήση στατιστικών μεθόδων σε όλα τα στάδια ανάπτυξης του προϊόντος.

Ο Crosby συνέχισε υποστηρίζοντας ότι η υιοθέτηση της φιλοσοφίας της ποιότητας από νωρίς είναι προτιμότερη από την πραγματοποίηση αλλαγών που θα είναι επιβλαβείς αργότερα. Η φιλοσοφία του έχει ως θεμέλιο την παραγωγή αγαθών που δεν είναι εγγενώς ελαττωματικά. Προκειμένου να μειωθεί η απόκλιση από τις ονομαστικές προδιαγραφές, ο Taguchi υιοθέτησε μια προσέγγιση της ποιότητας με βάση τη μηχανική. Η παραγωγή περιέχεται σε περιορισμένα πλαίσια και υπόκειται σε αντίστοιχα όρια για να διασφαλιστεί ότι υπάρχει μικρή απόκλιση (Φασούλης 2017).

Από την άλλη πλευρά, ο Feigenbaum υιοθετεί μια συστημική προσέγγιση της ποιότητας, με τη φιλοσοφία του να δίνει έμφαση στις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει η διοίκηση για τη βελτίωση καθώς και στη συνεχή αξιολόγηση και υλοποίηση νέων τεχνικών που χρησιμοποιούνται από διευθυντές, μηχανικούς και εργαζόμενους. Ο Feigenbaum εστιάζει επίσης στην αξία της συνεχούς κατάρτισης και της προώθησης της ανάπτυξης και της πρωτοβουλίας στο ανθρώπινο δυναμικό.

Ο Ishikawa προσδιόρισε επτά βασικά εργαλεία για τον ποιοτικό έλεγχο, όπου ο βαθμός προσέγγισης μεταξύ πραγματικών και υποκατάστατων χαρακτηριστικών καθορίζει τον βαθμό ικανοποίησης των πελατών. Στη συνέχεια, σύμφωνα με τον Garvin, η ποιότητα θα μπορούσε να οριστεί από οκτώ διαφορετικούς παράγοντες. Αναλυτικότερα, αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα, τα χαρακτηριστικά, την αξιοπιστία, τον βαθμό συμμόρφωσης σε σχέση με το σχεδιασμένο σχέδιο, την ικανότητα υποστήριξης, την αισθητική και την ποιότητα που είναι κατανοητή σε συνδυασμό με τη διάρκεια. Ο Shingo ανέπτυξε τη θεωρία «Poka-Yoke», στην οποία υποστήριζε ότι δεν υπάρχει ούτε το παραμικρό λάθος κατά τη διάρκεια της παραγωγής, και ως αποτέλεσμα, η αποτυχία πρέπει να εντοπιστεί και να εξαλειφθεί γρήγορα (Τσουκάτος, 2016).

2.2 Προκλήσεις και ζητήματα που σχετίζονται με την ποιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων

Δεδομένης της συνεχούς και αυξανόμενης σχέσης μεταξύ του περιεχομένου της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης και των απαιτήσεων της οικονομικής σφαίρας, υποστηρίζεται ότι η ενσωμάτωση των διαφόρων μορφών και τύπων εκπαίδευσης (τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση) σε ένα εκπαιδευτικό υπόβαθρο εγείρει ορισμένες ανησυχίες. Αυτές οι ανησυχίες αφορούν τόσο τις διάφορες μορφές εκπαιδευτικής συνέχειας όσο και τις μεθόδους, τους κανόνες και τις απαιτήσεις για τη συμπλήρωσή τους σε μια ενιαία μορφή. (Φουντουλάκη, 2016).

Συνθήκες ώσμωσης μεταξύ των διαφόρων μορφών και τύπων εκπαίδευσης δημιουργούνται από τις προσπάθειες ενοποίησης και οργάνωσής τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές. Δεν υπάρχει πλέον διαδοχική σχέση μεταξύ επίσημης και άτυπης εκπαίδευσης. Αντίθετα, συχνά χαρακτηρίζεται από ικανότητα (ταυτόχρονη συμμετοχή σε τυπικές και άτυπες εκπαιδευτικές διαδικασίες), η οποία οδηγεί σε σύγκλιση διαφόρων φιλοσοφιών μάθησης και διδασκαλίας (Σαίτης, 2014).

Σήμερα, υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι και μορφές τυπικής εκπαίδευσης που ενσωματώνουν ιδέες και μεθόδους που προηγουμένως βρίσκονταν μόνο στη μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων, όπως η ενεργή συμμετοχή, η επιλογή του συγκεκριμένου μαθησιακού μονοπατιού, η υπέρβαση των εμποδίων και οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Το ζήτημα της θεσμικής ένταξης των διαφόρων τύπων και μορφών του εκπαιδευτικού συνεχούς όπως αυτό διαμορφώνεται, καθώς και το ζήτημα της δομικής και λειτουργικής συνοχής αυτών των τύπων και μορφών εκπαίδευσης, θέτουν σημαντικά εμπόδια για τις πολιτικές που έχουν αναπτυχθεί στον τομέα της εκπαίδευσης. Η δόμηση του εκπαιδευτικού συνεχούς απαιτείται από τους προβληματισμούς για τη διαβίου μάθηση, έτσι ώστε όχι μόνο να επιτραπεί, αλλά κυρίως να διευκολυνθεί και να προωθηθεί η μετάβαση από την τυπική στη μη τυπική εκπαίδευση και αντίστροφα (Φασούλης, 2017).

Οι προϋποθέσεις για μια θολή παραπομπή ισότιμης πρόσβασης σε κάποια άλλη μορφή του εκπαιδευτικού συνεχούς δημιουργούνται από αυτήν ακριβώς την προσφορά και τη δυνατότητα αξιοποίησης των εκπαιδευτικών ευκαιριών εκτός του κανονικού εκπαιδευτικού συστήματος. Φαίνεται ότι η τυπική εκπαίδευση, ή ακριβέστερα οι πολιτικές που χρησιμοποιούνται στην ανάπτυξη της τυπικής εκπαίδευσης και οι πολιτικές που χρησιμοποιούνται σε επίπεδο άτυπων μορφών εκπαίδευσης, περιέχουν μια συνιστώσα απαλλαγής και της τυπικής εκπαίδευσης από το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας. (Ντρίμερης, 2020).

Φαίνεται δηλαδή ότι όσοι απέτυχαν στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα παραπέμπονται σε άλλη προσπάθεια αργότερα με διαφορετικό θεσμικό πλαίσιο και σύστημα. (Φασούλης, 2017).

Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι ενώ σημαντικά τμήματα του ενήλικου πληθυσμού επωφελούνται όλο και περισσότερο από τις ευκαιρίες που παρέχονται για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, αυτές οι ευκαιρίες δεν κατανέμονται εξίσου σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης για ενήλικες, συμμετέχουν κατά κύριο λόγο οι προτιμώμενοι του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι ενήλικες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο αλλά και όσοι είναι λιγότερο μορφωμένοι από τον μέσο όρο. Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε

και στην προηγούμενη ενότητα, τα προσφερόμενα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων απευθύνονται κυρίως στον ενήλικο πληθυσμό που είναι οικονομικά ενεργός (Σαίτης, 2014).

Αν και η τυπική εκπαίδευση εξακολουθεί να θεωρείται ως το σημείο εκκίνησης για τη συμμετοχή στις διαδικασίες της δια βίου μάθησης, ο ρόλος της είναι πλέον σημαντικά διαφοροποιημένος. Ταυτόχρονα, γίνονται ολοένα και περισσότερες αναφορές στην αναγκαιότητα τακτικής ενημέρωσης και εκσυγχρονισμού των προγραμμάτων σπουδών σε όλα τα επίπεδα του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου να ευθυγραμμιστεί το περιεχόμενό τους με αυτό της ζήτησης της αγοράς εργασίας. Μόνο όταν ληφθεί υπόψη η σύνδεση μεταξύ του αντικειμένου της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης με τον κόσμο των επιχειρήσεων, μπορεί να ειπωθεί ότι αυτό το αίτημα θεωρείται αναγκαιότητα.

Επιπλέον, η σύνδεση μεταξύ της δια βίου μάθησης και των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας και της οικονομίας προσδίδει στη μη τυπική εκπαίδευση έναν ρόλο που προηγουμένως επιφυλάσσονταν κυρίως για το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα: την επίσημη αναγνώριση και πιστοποίηση της γνώσης. (Mehta & Degi, 2019).

Αυτή η σταδιακή μετατροπή της μη τυπικής εκπαίδευσης σε διαδικασία πιστοποίησης αποδεικνύεται από το γεγονός ότι καμία μορφή εκπαίδευσης ενηλίκων που δεν είναι πιστοποιημένη δεν χρηματοδοτείται επί του παρόντος από την κυβέρνηση στη Μεγάλη Βρετανία. Οι συνεχείς αναφορές σε «αναχρονιστικά» προγράμματα σπουδών έχουν ως αποτέλεσμα τη μείωση της εγκυρότητας των τυπικών τίτλων εκπαίδευσης προς όφελος μιας διαρκώς ανανεούμενης πιστοποίησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού με βάση τις διαδικασίες μη τυπικής εκπαίδευσης. (Φουντουλάκη, 2016).

Η επιχείρηση, «βασικός συνεργάτης μάθησης» θεωρείται όλο και περισσότερο ως καθήκον και ως υποχρέωση, παρά ως δικαίωμα και επικυρώνει στην πράξη τα αποτελέσματα της συμμετοχής του ανθρώπινου δυναμικού σε κάθε διαδικασία (Ντρίμερης 2020).

Τέλος, υπό το φως όλων όσων έχουν ειπωθεί, και ιδίως υπό το φως των επίσημων κειμένων που αναφέρονται, είναι εύλογο να αναρωτηθεί κανείς: σε ποιο βαθμό η συμμετοχή σε δραστηριότητες δια βίου εκπαίδευσης είναι δικαίωμα του πολίτη και υπό ποιες συνθήκες μετατρέπεται αυτό το δικαίωμα σε υποχρέωση;

Επίσης, το κόστος της συνεχούς αναβάθμισης των γνώσεων και των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού θα βαρύνει το κράτος, τις επιχειρήσεις ή τους πολίτες που συμμετέχουν σε αυτές τις δραστηριότητες; (Ντρίμερης 2020).

3. Διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση

3.1 Διά βίου μάθηση: στόχοι και προκλήσεις για την Ευρωπαϊκή Ένωση

Η έννοια της Διαχείρισης Ολικής Ποιότητας αναπτύχθηκε τη δεκαετία του '80 με στόχο την προώθηση της διαχείρισης ποιότητας σε οργανισμούς με παγκόσμιο και χωρίς αποκλεισμούς τρόπο. Τα ζητήματα της ποιότητας της εκπαίδευσης συνδέονται με την έννοια της ΔΟΠ σε όλες τις βαθμίδες και βρίσκονται στο επίκεντρο της επιστημονικής έρευνας και της πρακτικής διαχείρισης της εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι έρευνες που περιγράφονται στην επόμενη παράγραφο θα αναδείξουν την αξία της προσέγγισης των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να ενσωματώσουν στη λειτουργία τους τα πρότυπα που προεβλέπει η ΔΟΠ.

Ενδιαφέρον αποτέλεσε μια μελέτη του Chitty (2014) που διεξήχθη στην Αγγλία και την Ουαλία με επιδίωξη τη λεπτομερή εξέταση της προώθησης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών της υιοθέτησης των αρχών που διέπουν τη Δ.Ο.Π., από την οποία εξάχθηκαν τα εξής αποτελέσματα. Οι αρχές της ΔΟΠ αποτελούν το Α και το Ω για την αποδοτική λειτουργία ενός σχολείου με τη συνεχή βελτίωση των στοιχείων του και των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών του (Chitty, 2014). Έγινε κατανοητό ότι ένας σχολικός οργανισμός εξασφαλίζει ποιοτική παιδεία μέσω του σχεδιασμού κατάλληλων προγραμμάτων κατάρτισης που απευθύνονται στο σύνολο των εκπαιδευτικών. Συμμετέχοντας σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης οι δάσκαλοι γίνονται όχι μόνο πιο ικανοί επαγγελματίες, αλλά και εμπνευσμένοι ηγέτες που μπορούν να καθοδηγήσουν τις ομάδες τους προς την επιτυχία και τη βιώσιμη ανάπτυξη. Οι Borges και συν.(2014) αναφέρουν ότι οι προαναφερόμενες δράσεις επιβλέπονται από τον ίδιο το Διευθυντή σε κάθε σχολείο.

Θα υπάρξουν πολλά θετικά καθώς θα οδηγήσουν στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης και ως εκ τούτου των σχολείων, καθώς η παρουσία κατάλληλου και έμπειρου διδακτικού προσωπικού που θα έχει περισσότερη παιδαγωγική κατάρτιση και συνεχή ενημέρωση των σχεδίων και προγραμμάτων σπουδών όλα αυτά θα έχουν ως αποτέλεσμα την δυνατότητα ίσων ευκαιριών μάθησης για

όλους με την παρέμβαση και υποστήριξη της σχολικής κοινότητας. Επομένως η ανάγκη επεξεργασίας και οργάνωσης ενός σχεδίου ποιοτικότερης εκπαίδευσης θα συμβάλλει μελλοντικά στην ανάδειξη του κύρους της Αγγλίας διεθνώς (Jones, 2016).

Από την άλλη, στη Φινλανδία παρατηρείται μια στροφή ως προς την διαδικασία των εξωτερικών επιθεωρήσεων των σχολείων με προσέγγιση την αυτό-αξιολόγηση όπου καλούνται τα σχολεία να υλοποιούν ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Σχετικά με τον οικονομικό σχεδιασμό στους σχολικούς οργανισμούς η διοίκηση των σχολείων της Φινλανδίας ανταποκρίνεται σε παιδαγωγικές και λειτουργικές ανάγκες για να μπορεί να προσφέρει ένα σύγχρονο περιβάλλον μάθησης για όλους τους μαθητές των σχολείων.

Από το 1994 και μετά η Φινλανδία πραγματοποίησε μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με αποτέλεσμα το κάθε σχολείο ξεχωριστά να έχει τη δυνατότητα το υπάρχον εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα να το αξιοποιεί και να το τροποποιεί ανάλογα με τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Όπως αναφέρουν οι ερευνητές Niemi και συν.(2016), οι «Αρχές της Σχολικής Πράξης» που είχαν σχεδιαστεί από τη δεκαετία του '70, δημιούργησαν ένα καινοτόμο αναλυτικό πρόγραμμα, που ενσωματώθηκε σταδιακά σε διάστημα έξι ετών από το βόρειο τμήμα μέχρι το νότιο της χώρας το 1977. Η ιδέα αυτή απέβλεπε στην εισαγωγή των χαρακτηριστικών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας η οποία με τον καιρό θα επεκτεινόταν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς μέχρι πρότινος οι στρατηγικές που υπήρχαν δεν ήταν ικανές να εμπεριέχουν ιδέες όπως αυτή της «αυτό-αξιολόγησης» (Niemi et al., 2016).

3.2 Κύριες ευρωπαϊκές προκλήσεις για τη διασφάλιση της ποιότητας της διά βίου μάθησης

Σε έναν κόσμο που διαρκώς εξελίσσεται τα πλεονεκτήματα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης γίνονται βασικός μοχλός για προσωπική και επαγγελματική επιτυχία. Γι' αυτόν το λόγο οι ευρωπαίοι ηγέτες με τις στρατηγικές «Ευρώπη 2020» επιδιώκουν να προωθήσουν μια αποδοτική, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη, προσφέροντας στους ανθρώπους τις

δεξιότητες που έχουν ανάγκη ώστε τα κράτη μέλη της Ευρώπης να μπορούν να είναι ανταγωνιστικά, προοδευτικά και να εξελίσσονται διαρκώς μέσω της υποστήριξης της κοινωνικής ένταξης. Τα οφέλη της δια βίου μάθησης σε όλη την ενήλικη ζωή δεν περιορίζονται στον επαγγελματικό τομέα, ανοίγοντας σημαντικές ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης. Στην πραγματικότητα, οι κοινωνικές δεξιότητες βελτιώνουν τις σχέσεις και τις συνεργασίες, συμβάλλοντας στη διάδοση ενός αισθήματος ευεξίας που εκτείνεται από την ιδιωτική ζωή στο εργασιακό περιβάλλον (Brownetal., 2021).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτοντας ένα φιλόδοξο σχέδιο για την ορθή αξιοποίηση των πόρων που θα ενθαρρύνουν την δια βίου εκπαίδευση σε όλη την γηραιά ήπειρο, έχει αναπτύξει έναν αξιόπιστο μηχανισμό παρακολούθησης των εξελίξεων και της αξιολόγησης της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Το ιστορικό αυτής της ιδέας είχε ως εξής: το έτος 2002 αποτέλεσε σταθμός καθώς στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης προσδιορίστηκε ο στόχος να αποτελέσουν τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ο παράγοντας που θα συνεπάγεται όχι μόνο ποιότητα αλλά και προάσπιση της στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης της πολιτικής ατζέντας. Ύστερα από το ψήφισμα του Συμβουλίου υπήρξε διαβούλευση μεταξύ των ηγετών της Ευρώπης με σκοπό να καταλήξουν σε ένα κοινόν σκοπό. Αυτή η ενέργεια οδήγησε στο να υπάρξουν κάποιες αναγκαίες παρεμβάσεις που θα αποτελούν τις αρχές και τα πρότυπα για την ανάπτυξη κοινού πλαισίου και τη διασφάλιση της ποιότητας (ΚΠΑΠ) στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EEK) το 2003 (Gatt & Farschou, 2016).

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων που αποτελεί μια σπουδαία πρωτοβουλία στην ουσία περιλαμβάνει όλα εκείνα τα στοιχεία (ιδιότητες και ικανότητες,) που αποκτήθηκαν στις διάφορες χώρες της ευρωπαϊκής Ένωσης. Δρα ως σύστημα μεταβολής για την διευκόλυνση της σύγκρισης των επαγγελματικών προσόντων των ανθρώπων. δηλαδή είναι μια πραγματική συσκευή μετάφρασης που διευκολύνει τη σύγκριση μεταξύ τίτλων σπουδών που αποκτήθηκαν όχι μόνο σε διαφορετικές χώρες, αλλά και από διαφορετικούς φορείς ή διεθνείς οργανισμούς. Στην πραγματικότητα ενθαρρύνει την διασυνοριακή κινητικότητα των εκπαιδευομένων και των εργαζομένων και

προάγει τη δια βίου μάθηση σε όλη την Ευρώπη. Επομένως σκοπός του ΕΠΕΠ είναι να προωθήσει τη δια βίου μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη σε μια διάσταση της διασυνοριακής κινητικότητας και παράλληλα να ενισχύσει και να αναγνωρίσει τα προσόντα που αποκτήθηκαν στις χώρες προέλευσης από πολίτες της ΕΕ που σπούδασαν ή εργάστηκαν σε ευρωπαϊκές χώρες (Bohlinger, 2016).

Συγκριτικά με την κλασική διαδικασία που δίνει έμφαση στη διάρκεια, το ίδρυμα και τον τόπο μάθησης, το ΕΠΕΠ εστιάζει στα στοιχεία που συνδέονται με το επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αποκτά κάθε άτομο. Με άλλα λόγια, το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων ενδιαφέρεται για το τι πρέπει να γνωρίζει, να κατανοεί και να μπορεί να κάνει το άτομο αφού αποκτήσει ένα συγκεκριμένο προσόν. Αυτή η καινοτόμος προσέγγιση που στηρίζεται στα «μαθησιακά αποτελέσματα» συμβάλλει στο να γίνεται φανερός ο τρόπος που αποκτήθηκαν τα εν λόγω προσόντα και έτσι διευκολύνει την επικύρωση της άτυπης μάθησης (Bohlinger, 2016).

Ένα άλλο θετικό βήμα ήταν η ίδρυση του Ευρωπαϊκού Συστήματος Μεταφοράς Ακαδημαϊκών Μονάδων (ECVET- European Credit (Transfer) System for Vocational Education and Training). Σε μια εποχή στην οποία τα αγαθά, οι οικονομίες και οι πληροφορίες κινούνται γρήγορα αποβλέπει στην ενθάρρυνση της διευρωπαϊκής κινητικότητας των φοιτητών, το οποίο υπάρχει πάνω από 30 χρόνια. Είναι ένα πρότυπο που έχει ως σκοπό να ενισχύει μια διαφανή και ξεκάθαρη λειτουργία μεταξύ των συστημάτων με τη φιλική συμμετοχή των ευρωπαϊκών χωρών μελών στηριζόμενο στις εθνικές νομοθεσίες στον τομέα της δια βίου μάθησης. Το ECVET αποτελεί ένα όργανο για την συλλογή και μεταφορά ακαδημαϊκών μονάδων κατά την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Kaleja & Egetenmeyer, 2017).

Το ECVET έχει την ιδιότητα να πιστοποιεί τα μαθησιακά αποτελέσματα και στη συνέχεια να τα αναγνωρίζει και να τα καταστήσει μεταβιβάσιμα και χρησιμοποιήσιμα σε διαφορετικά περιβάλλοντα και χώρες (Παπαζαφειρίου, 2019).

Σήμερα, υπάρχει ένας αυξανόμενος αριθμός δημόσιων διαγωνισμών και προσφορών εργασίας που απαιτούν από τους υποψηφίους να στείλουν

το βιογραφικό τους σε απλή μορφή, που ονομάζεται Europass. Το Europass είναι μια μορφή που εισήχθη το 2002 από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή προκειμένου να δημιουργηθεί ένα πρότυπο μοντέλο που επιτρέπει τη γρήγορη και ξεκάθαρη ανάγνωση των δεξιοτήτων των υποψηφίων, δίνοντας στον υπεύθυνο προσλήψεων τη δυνατότητα να αναλύσει εύκολα το επαγγελματικό προφίλ που υποβάλλεται σε αυτόν, και να μπορεί να το συγκρίνει γρήγορα με άλλους.

Το Europass διαθέτει μια απλή και γραμμική δομή και χωρίζεται σε ενότητες με διάταξη στήλης. Για τη δημιουργία του, υπάρχουν προκαθορισμένα και τροποποιήσιμα πρότυπα που βρίσκονται εύκολα στο Διαδίκτυο και, ειδικότερα, στον ιστότοπο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η εμπειρία κινητικότητας παρακολουθείται από 2 εταίρους: το πρώτο ίδρυμα στη χώρα καταγωγής και το δεύτερο ίδρυμα στη χώρα υποδοχής. Οι δύο εταίροι συμφωνούν ως προς τον στόχο, το περιεχόμενο και τη διάρκεια της εμπειρίας. Ένας δάσκαλος αναγνωρίζεται στη χώρα υποδοχής. Συνεργάτες μπορεί να είναι πανεπιστήμια, σχολεία, κέντρα κατάρτισης, εταιρείες κ.λπ. Αυτή η δυνατότητα προωθεί κυρίως την κινητικότητα ούτως ώστε να διευκολυνθεί η δυνατότητα κατανόησης των προσόντων (Φωτόπουλος & Ζιάγκος, 2016).

Τέλος, υπάρχει το EQAVET. Πρόκειται για το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Διασφάλιση της Ποιότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training), το οποίο το έτος 2009 διέθετε μια λίστα όπου σύμφωνα με αυτήν τα κράτη μέλη δεσμεύονται να δράσουν για την δημιουργία συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας (Φωτόπουλος & Ζιάγκος, 2016).

Το EQAVET περιλαμβάνει μια διαδικασία που προσδιορίζει την αναγκαία διεπαφή ανάμεσα στη δημιουργία, υιοθέτηση, αξιολόγηση και επαναπροσδιορισμό της ΕΕΚ. Η εξασφάλιση της ποιότητας σημαίνει έναν σταθερό προσδιορισμό της ποιότητας, με ξεκάθαρη σημασία στα καθήκοντα κάθε παράγοντα στα διάφορα στάδια και στον τρόπο διασύνδεσής τους. Παράλληλα λαμβάνει υπόψη την εποπτεία με σκοπό την διαπίστωση των επιδόσεων της ΕΕΚ προκειμένου να αξιοποιήσει μετρήσιμα στοιχεία για να μπορέσει να προωθήσει την επανεξέταση και την αναβάθμιση της ΕΕΚ σε επίπεδο συστημάτων και παρόχων - επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης

διευρυμένης και σε επίπεδο φορέων και δομών προσαρμόζοντάς στο στις ανάγκες κάθε ατόμου (Φωτόπουλος & Ζιάγκος, 2016). Επιπλέον, το EQAVET είναι ένα θεμελιώδες εργαλείο για την αμοιβαία εκτίμηση και αξιοποίηση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και για την αποδοχή των επαγγελματικών προσόντων των ατόμων το οποίο τα κράτη μπορούν να το προσαρμόσουν στις δικές τους ανάγκες (Παπαζαφειρίου, 2019).

3.3 Παραδείγματα ορθής πρακτικής και κύρια εμπόδια

Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν ότι η φιλοσοφία που διέπει τις επιχειρήσεις μπορεί να μην είναι ικανή ως προς την ανάπτυξη υπηρεσιών που αφορούν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τα σχολεία και κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός καθώς έχει διαφορετική δομή, ήθος και λογική δεν θα μπορεί να συνάδει με το σύστημα αρχών των επιχειρήσεων (Mukhopadhyay, 2020; Manatosetal, 2017). Η βασικότερη δυσκολία που ανακόπτει αυτήν την προοπτική αναφέρεται στην δέσμευση που προκύπτει για τους ανθρώπους που απαρτίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα, με την ανώτατη διοίκηση και τους εκπαιδευτικούς.

Ένα ενδεικτικό πρόβλημα αποτελεί η κατά καιρούς σύγκρουση μεταξύ της διοίκησης και των ακαδημαϊκών καθηκόντων. Έτσι, αυτό που προκύπτει είναι ότι υπάρχουν δυο μέρη τα οποία τα χωρίζει ένα χάσμα αντιλήψεων ως προς την αποστολή και τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού. Είναι απαραίτητο να διαδοθεί μια κοινή κουλτούρα μεταξύ τους και αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με την ύπαρξη της ΔΟΠ καθώς θα συνέβαλε ούτως ώστε τα δυο μέρη να έρθουν πιο κοντά, να ανταλλάξουν απόψεις και να αλληλοβοηθηθούν καθώς έχουν έναν κοινό στόχο που λέγεται εκπαίδευση και σχολείο. Με ανάλογο τρόπο η αξία της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους κάποιες φορές φαίνεται ακατόρθωτο. Σε αυτήν την περίπτωση ενδέχεται η ΔΟΠ να μην μπορέσει να βοηθήσει εάν υπάρχει έλλειμμα από πλευράς ηγεσίας, αλλά και όταν προκύπτει κακή συνεννόηση και προστριβές ανάμεσα στους δασκάλους και τους μαθητές. Τέλος, δυσάρεστη τροπή έχει η αδυναμία εξασφάλισης της

συμμετοχής των κηδεμόνων και άλλων μερών στην εκπαίδευση (Τσιότρας, 2016).

3.4 Διασφάλιση Ποιότητας στην Ελλάδα

Η ορθή λειτουργία των Σχολείων Ολικής Ποιότητας (TQS), θεωρεί αυτονόητη την σύμπραξη Πανεπιστημίων-Σχολείων. Σύμφωνα με τον Mukhopadhyay (2020), ένα θετικό παράδειγμα αποτελεί η συνεργασία του Πανεπιστημίου John M. Olin of Business του St. Louis, που οδήγησε στην υιοθέτηση του TQS μέσα από την διασύνδεση επτά δημόσιων σχολείων της πόλης. Αρχικά κάθε μονάδα ίδρυσε μια ομάδα που περιελάμβανε τον διευθυντή του σχολείου, έναν εκπαιδευτικό και έναν γονέα. Στη συνέχεια κάθε ομάδα συμμετείχε σε ένα σεμινάριο μικρής διάρκειας μέσα στο πανεπιστήμιο το οποίο αφορούσε στους στόχους και τη σπουδαιότητα της ΔΟΠ. Κατόπιν η κάθε σχολική ομάδα ήρθε σε επαφή με συμβούλους, δηλαδή κάποιους φοιτητές του Πανεπιστημίου που είναι καταρτισμένοι σε θέματα ΔΟΠ, οι οποίοι τους καθοδήγησαν με ποιον τρόπο θα εισάγουν την ΔΟΠ. Ο χρόνος που αφιερώθηκε για αυτή την ενδιαφέρουσα κατάρτιση ήταν σχεδόν 5 ώρες τη βδομάδα στο σχολείο. Αφού ολοκληρώθηκε το σεμινάριο υπήρξαν ανά τακτά διαστήματα συνεδρίες προκειμένου να ενδυναμώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα TQS (Καλλένου, 2019).

Ενδεικτικές δράσεις στην ελληνική επικράτεια ως προς τα προγράμματος ποιότητας, αποτέλεσε το «Πρόγραμμα Πιλοτικής Εφαρμογής της ΔΟΠ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», με την ενεργή συμμετοχή 5 σχολείων τα οποία είχαν μια εποικοδομητική διεπαφή με το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, τη σχολική χρονιά 1999-2000. Το πρόγραμμα της ΔΟΠ πραγματοποιήθηκε επιτυχώς παρά τις τεχνικές και άλλες ελλείψεις που υπήρχαν ως προς τις υποδομές και την συμμετοχή εξειδικευμένου προσωπικού (Καλογεράκη, 2018).

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του 1990 δεν ήταν ολικές απλώς σποραδικές, ενώ έγιναν με πρόχειρο τρόπο. Έτσι η όποια προσπάθεια υλοποίησης της ΔΟΠ αμέσως συναντούσε εμπόδια. Αυτό από μόνο του συνιστούσε μια μεγάλη μεταμόρφωση και κατά το σχεδιασμό του παρουσίασε

σοβαρές δυσκολίες ως προς την εκτέλεσή του, προκαλώντας έτσι μια κατάσταση ανισορροπίας μεταξύ πολιτικής και πρακτικής. Τα εμπόδια αυτά αφορούν το ίδιο το εκπαιδευτικό μας σύστημα, όπου σύμφωνα με τον Κέφη (2014) υπάρχουν μια σειρά από θέματα που προκύπτουν και δυσχεραίνουν το έργο, όπως: α) Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του συστήματος εκπαίδευσης, β) η απουσία εργαλείου αξιολόγησης, γ) κακή ρύθμιση στον τομέα της στελέχωσης, των μεταθέσεων και των αποσπάσεων των εκπαιδευτικών, δ) η έλλειψη συγκεκριμένου πλάνου ποιότητας με στρατηγική οργάνωση, ε) η μη συγκρότηση ολοκληρωμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης που θα προορίζονται για ηγέτες σχολείων και εκπαιδευτικούς. Για όλους αυτούς τους λόγους κρίνεται επιβεβλημένο το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας να προάγει στο μεγαλύτερο βαθμό όλες τις σύγχρονες τάσεις που διαμορφώνουν την εκπαίδευση προς όφελος των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Κέφης, 2014).

Ένα ακόμη εμπόδιο στην προώθηση της ΔΟΠ αποτελεί και η θεσμοθέτηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Είναι γεγονός ότι η αξιολόγηση -η ύπαρξή της, η μέθοδος προσέγγισής της και η χρήση των αποτελεσμάτων της- επηρεάζει τα κίνητρα και τον τρόπο εργασίας των εκπαιδευτικών -στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν-, συχνά με αρνητικές συνέπειες. Οι συνέπειες αυτές αφορούν στη μονιμότητά τους, το μισθό που λαμβάνουν και την εξέλιξη της θέσης τους καθώς θα εξαρτηθούν από την προσωπική εκτίμηση ενός ανώτερου στελέχους. Επίσης, η ελλιπής επιμόρφωση των διευθυντών ως προς το σχολικό μάνατζμεντ είναι ένας ακόμη αρνητικός παράγοντας.

Όπως επισημαίνουν οι Καρράς και Οικονομίδης (2015), οι ελλείψεις στην αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν θα τους βοηθήσει στην πορεία να καλύψουν τα τεχνικά κενά στην αρχική τους επιμόρφωση, γεγονός που θα έχει αρνητικό αποτέλεσμα και στην διδασκαλία των μαθητών και την απόδοσή τους, ενώ και οι εκπαιδευτικοί θα συναντούν διαρκώς δυσκολίες στην βελτίωση της δραστηριότητάς τους καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

Από την άλλη πλευρά, οι Borges και συν.(2014) υποστηρίζουν ότι μια εισαγωγή ΔΟΠ περιλαμβάνει μια αντιμετώπιση διοικητική και γραφειοκρατική,

επειδή επικεντρώνονται στη θεωρία και αποφεύγουν την πράξη. Με αυτόν τον τρόπο στην ουσία δεν λαμβάνονται αποφάσεις που θα οδηγούσαν σε επωφελή αποτελέσματα (Dick & Tari, 2013). Ο όρος ποιότητα συχνά μπερδεύει τα ακαδημαϊκά ιδρύματα καθώς τον συγχέουν με τον όρο «πελάτη» καθώς αντιλαμβάνονται ότι στον τομέα της εκπαίδευσης δεν υπάρχει προϊόν προς πώληση αλλά μετάδοση γνώσεων και ενδυνάμωση δεξιοτήτων (Borges, Santos, & Leal, 2014). Ωστόσο η εκπαίδευση αποτελεί μια δημιουργική έννοια που στην περίπτωση του δημοτικού ή του γυμνασίου γίνεται πιο κατανοητή η έννοια του «πελάτη», αφού πρακτικά οι γονείς αποτελούν οι πελάτες και με τη σειρά τους οι μαθητές είναι οι καταναλωτές.

Τέλος, σύμφωνα με τους Noaman και συν. (2015), ορισμένα ακόμη εμπόδια στην εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση περιλαμβάνουν μη ρεαλιστικές απαιτήσεις σχετικά με το επίπεδο συμμετοχής του προσωπικού στη λειτουργία του οργανισμού, ο εσωτερικός ανταγωνισμός, η έλλειψη συνεννόησης των μελών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού για την επίτευξη κοινού σκοπού, ο καθορισμός της διαδικασίας πάνω από το αποτέλεσμα, την έλλειψη βραχυπρόθεσμων αποτελεσμάτων και την αδυναμία εφαρμογής σε σχολεία της περιφέρειας,

Η αναβάθμιση της ποιότητας και η εξασφάλιση προς αυτόν τον σκοπό θεωρείται βασική προϋπόθεση της στρατηγικής για τη δια βίου μάθηση, όπως διέπεται από τις διατάξεις του ν. 3879/2010. Όπως προσδιορίζεται ξεκάθαρα με το άρθρο 1, παρ.1, σκοπός του νόμου είναι να επιτύχει να εξασφαλίσει δυο βασικά στοιχεία όπως είναι η διαφάνεια και η ποιότητα, όπου η προώθηση της δια βίου μάθησης θα συνδέεται αυτόματα με την εργασία καθώς οι επιπρόσθετες γνώσεις προσθέτουν κύρος στο άτομο και το βοηθούν να εξελιχθεί επαγγελματικά. Επιπλέον, ο ίδιος νόμος ανέπτυξε εθνικό σχέδιο που θα ενδυναμώνει αυτόν τον τομέα με την θέσπιση του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων καθώς και το Εθνικό Δίκτυο Δια Βίου Μάθησης. Αυτά τα εργαλεία λειτουργούν επικουρικά αφού θέτουν ορισμένες προδιαγραφές που αφορούν στην εκπαιδευτική επάρκεια των δασκάλων και των εκπαιδευτικών αλλά και την επαγγελματική εξέλιξη των ιδίων στην κατάρτιση ενηλίκων, ενώ περιλαμβάνει

το σχεδιασμό ενός εργαλείου βελτίωσης και αξιολόγησης των εκπαιδευτών και του προσωπικού που συμμετέχουν στην άτυπη εκπαίδευση (Τσιότρας, 2016).

Βέβαια αυτό το σύστημα περιλαμβάνει μηχανισμό παρακολούθησης και αξιολόγησης της δια βίου μάθησης ενώ το σύστημα χρηματοδοτείται από δημόσιους πόρους και αποβλέπει στην διαπίστωση της ολοκλήρωσης των στόχων που έχουν τεθεί σχετικά με τη δια βίου μάθηση.

Συμπληρωματικά του νόμου 3879/2010 η Κοινή υπουργική απόφαση 26381/2017 (Φ.Ε.Κ. 490B/20.2.2017) περιλαμβάνει βασικές ρυθμίσεις για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή των εκπαιδευτικών μεθόδων που όπως προαναφέρθηκε στοχεύουν στην αξιολόγηση του συστήματος. Αντίστοιχες ρυθμίσεις για το ποιοτικό πλαίσιο αντιστοιχούν στην Κοινή υπουργική απόφαση Νο. 26385 (Φ.Ε.Κ. 491B/20.2.2017).

Στο πρόγραμμα του Εθνικού Δικτύου Διά Βίου Μάθησης περιλαμβάνει μια σειρά από ενέργειες της δημόσιας πολιτικής διά βίου μάθησης που επικεντρώνονται στους εξής στόχους: πανελλαδική συμμετοχή, ολική ποιότητα, μεταρρύθμιση των παιδαγωγικών μεθόδων, ειλικρίνεια και διαφάνεια στην απόκτηση προσόντων, προώθηση του καινούργιου αναπτυξιακού μοντέλου, απαλλαγή από αναχρονιστικά πρότυπα στην εκπαίδευση, ορθολογική κατανομή, συντονισμός και λελογισμένη χρήση των κοινοτικών πόρων.

Με βάση τη δημιουργία του Προεδρικού διατάγματος 24/2010, το Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων έχει υπό την ευθύνη του τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού πλαισίου όλων των μονάδων της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, της Αρχικής και Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, καθώς και άλλων μονάδων που δεν συνδέονται με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Επιπλέον, με βάση το άρθρο 4, παρ. 2, περ.γ, έχει την ευθύνη για την υποβολή προτάσεων, τη δημιουργία και την πιστοποίηση των εκπαιδευτικών προδιαγραφών και ειδικότερα του περιεχομένου, των εκπαιδευτικών μεθόδων, των εκπαιδευτών και των υποδομών των προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης της Γενικής Γραμματείας Διαχείρισης Κοινοτικών και άλλων Πόρων. Το Υπουργείο μ σκοπό

την επιτυχή υλοποίηση αυτών των στόχων έχει θέσει ορισμένες ευθύνες και προτεραιότητας στο σύστημα της επίσημης και της μη τυπικής εκπαίδευσης:

Όλες οι μορφές εκπαίδευσης πρέπει να βασίζονται και να οικοδομούνται στις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες του ατόμου. Στα ιδρύματα εκπαίδευσης ενηλίκων και προηγμένης κατάρτισης, είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν νέες, βελτιωμένες ευκαιρίες για δια βίου μάθηση.

Οι συνεπείς και σαφείς εκπαιδευτικές τροχιές και η εκπαιδευτική διαφάνεια θα πρέπει να συνοδεύουν τη στοχευμένη εκπαίδευση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων δια βίου μάθησης και να προωθούν την καλύτερη χρήση των δημόσιων πόρων.

Οι φορείς του Εθνικού Δικτύου Δια Βίου Μάθησης καθώς είναι επιφορτισμένοι να φέρουν εις πέρας αυτό το έργο θα πρέπει να συντονιστούν με το υπάρχον πλαίσιο για τη διασφάλιση της ποιότητας στη δια βίου μάθηση το οποίο απευθύνεται σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη που παρέχουν εκπαίδευση και κατάρτιση αλλά και στους αρμόδιους παροχής συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού οι οποίοι εποπτεύονται τόσο από το Υπουργείο Παιδείας όσο και από άλλα αντίστοιχα υπουργεία. Πιο συγκεκριμένα, οι παραπάνω φορείς καλούνται:

α) να προσαρμόσουν το σύστημα και τις διεργασίες τους σύμφωνα με τις βασικές αρχές ποιότητας,

β) να εξειδικεύσουν περαιτέρω τους δείκτες ποιότητας, καθώς και

γ) να υιοθετήσουν εργαλεία μέτρησης, εκτίμησης και επανεξέτασης των συστημάτων και ενεργειών τους, μέσω ενός πλαισίου συνεχούς βελτίωσης, του κύκλου ποιότητας της δια βίου μάθησης, σε συνδυασμό και με τα λοιπά, θεσμοθετημένα για τη δημόσια διοίκηση, συστήματα/ εργαλεία ποιότητας και στρατηγικής διοίκησης.

Οι αρχές ποιότητας στη δια βίου μάθηση:

1. Είναι ενδιαφέροντα
2. Είναι αποτελεσματική
3. Συνδέεται με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας

4. Είναι αειφόρος και προάγει την κοινωνική συνοχή
5. ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την πρωτοτυπία
6. αξιοποιεί στο έπακρο πόρους υψηλών προδιαγραφών
7. Πραγματοποιεί έργα με κοινωνική υπευθυνότητα
8. Χρησιμοποιεί θετικά τη δικτύωση και τις συνεργασίες

Όπως επιδιώκεται από το εθνικό πλαίσιο και τη συντονισμένη δράση των φορέων όλων των προαναφερόμενων ειδικοτήτων, για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης θα πρέπει να αποτελεί παράγοντα προτεραιότητας, επομένως μία από τις σημαντικές απαιτήσεις είναι η συμμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τα διεθνή πρότυπα. Ταυτόχρονα, το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της κοινωνίας συνολικά, να καλλιεργεί ταλέντα και να δημιουργεί ένα άνετο περιβάλλον για τους αδύναμους μαθητές. Η σχετική και υψηλής ποιότητας εκπαίδευση ενηλίκων και ανάπτυξη δεξιοτήτων για κάθε εργαζόμενο στην αγορά εργασίας θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της οικονομίας, με έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων δια βίου μάθησης για εργαζόμενους με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης.

4. Διασφάλιση ποιότητας για μη πτυχιακά προγράμματα

4.1 Δια βίου μάθηση

Η δια βίου μάθηση (εκπαίδευση) είναι η διαδικασία της συνεχούς μάθησης και ανάπτυξης που ενσωματώνει τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, στην οποία όλα τα άτομα πρέπει να συμμετάσχουν σε μια εποχή ραγδαίων αλλαγών. Είναι η ιδέα ότι η μάθηση μπορεί και λαμβάνει χώρα πέρα από την τυπική δομή ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος και συμβαίνει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Η έννοια μπορεί να καλύψει τυπική και μη τυπική εκπαίδευση πολλών ειδών, τύπων ή και επιπέδων. Η παγκοσμιοποίηση και η ανάπτυξη της ταχέως μεταβαλλόμενης γνώσης της οικονομίας σημαίνουν ότι οι άνθρωποι χρειάζονται αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους καθ' όλη τη διάρκεια της ενήλικης ζωής τους για να ανταπεξέλθουν στη σύγχρονη ζωή, τόσο στην εργασία τους όσο και στην ιδιωτική τους ζωή. Στις μέρες μας, υπάρχει μια όλο και πιο σημαντική βασική δεξιότητα στο διαρκώς μεταβαλλόμενο τεχνολογικό σύμπαν: η ικανότητα μάθησης και προσαρμογής στις αναγκαίες νέες δεξιότητες και κατάρτιση. Βάση της Απόφασης με αριθμό 1720/2006/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2006, η οποία ισχύει από την 1η Ιανουαρίου του 2007 προβλέπει για τα επόμενα επτά χρόνια το νέο ευρωπαϊκό πρόγραμμα δράσης στον τομέα της δια Βίου Μάθησης. Το πρόγραμμα δια Βίου Μάθησης (Life Learning Programme, 2007-2013) περιλαμβάνει τα δύο προγενέστερα προγράμματα ΣΩΚΡΑΤΗΣ II και LEONARDOII, αλλά και το πρόγραμμα Jean Monnet. Παρακάτω παρουσιάζεται η δομή του (EUR-Lex, 2006):

A. ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ (1. Comenius: Προσχολική και σχολική εκπαίδευση, 2. Erasmus: Ανώτατη εκπαίδευση, 3. Leonardo Da Vinci: Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, 4. Grundtvig: Εκπαίδευση ενηλίκων),

B. ΕΓΚΑΡΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ [1. Ανάπτυξη πολιτικής (ARION, CEDEFOP, δίκτυο EYRIDICE, κ.λ.π), 2. Προώθηση εκμάθησης γλωσσών, 3. Καινοτόμες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και στη μάθηση με τη χρήση ΤΠΕ, 4. Διάδοση - αξιοποίηση αποτελεσμάτων]

Γ. JEANMONNET.

Το πρόγραμμα έχει σχέση με ζητήματα ευρωπαϊκής ενοποίησης σε Πανεπιστημιακό επίπεδο. Από το 2008, η Εθνική Μονάδα Συντονισμού για το σύνολο του προγράμματος διά Βίου Μάθησης είναι το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών.

4.2 Ανάπτυξη της διά βίου μάθησης

Σύμφωνα με τα παραπάνω οι απόψεις σχετικά με τη δια βίου μάθηση και την εκπαίδευση, σαν ένα σύνολο εννοιολογικών στοιχείων και απόψεων, δεν είναι η συνισταμένη της, ίσως αυτονόητης, παρατήρησης ότι ένα άτομο μπορεί να μάθει σε ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής του. Σε διάφορες προσπάθειες να παραχθεί μια σαφής περιγραφή του θέματος, μπορεί να γίνει αντιληπτή η παρουσία και η λειτουργία μιας συγκεκριμένης προκατάληψης. Σε πολλές επιστημονικές εργασίες σχετικά με τη δια βίου μάθηση, φαίνεται να υπάρχει μια σιωπηρή αποδοχή της αντίληψης ότι είναι δυνατόν να καταλήξουμε σε κάποιον ενιαίο περιγραφικό ορισμό του όρου «δια βίου μάθηση». Η κοινή παραδοχή, ιδίως των παλαιότερων, φαίνεται να είναι ότι μια σαφής συμφωνία σχετικά με την έννοια και τη δυνατότητα εφαρμογής του όρου είναι νοητή, δυνατή και εφικτή.

Οι προσεγγίσεις της θεωρίας που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της αναζήτησης, είναι μεν ένας γενικός σκελετός αλλά και ένα μέσο μεθοδολογίας για να κατανοήσουμε τα μαθησιακά φαινόμενα και τους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Μία άποψη που έχει βάση την παραδοχή του διάσπαστου, ενιαίου και συνεχούς χαρακτήρα της εκπαίδευσης και συμβάλει στις τροποποιήσεις στο πως βλέπουμε και κατανοούμε το περιεχόμενο της εκμάθησης και την μορφή και την σχέση των διαφορετικών τύπων τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Για να καταφέρουμε να οριοθετήσουμε το πλαίσιο της δια βίου μάθησης ο Holford (2022) τονίζει κάποιους σχετικούς προβληματισμούς που είναι απόρροια των ακόλουθων πηγών.

Επαγγελματική πρακτική: αφορά μεθόδους εκμάθησης, την έρευνα του τρόπο μάθησης των μαθητών διαφορετικών ηλικιών μέσα στα πλαίσια των

σχολικών δομών, το εργασιακό περιβάλλον ή και άλλα μέρη όπου πραγματοποιούνται οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Δημόσιος διάλογος: κυρίως εκείνος που έχει σχέση με τον αναστοχασμό πάνω σε πρακτικές και περιέχει θέματα εκπαιδευτικών θεσμών, αναπτυσσόμενων εθνικών πολιτικών και άλλη παρόμοια θεματολογία, σε μακροσκοπικό επίπεδο.

Θέματα που προκύπτουν από άλλους γνωστικούς κλάδους, στους οποίους βασίζεται το πλαίσιο και ειδικά κλάδοι της ψυχολογίας, της φιλοσοφίας, της ιστορίας, των κοινωνικών επιστημών, καθώς και γνωστικά πλαίσια που δίνουν εννοιολογικές θεωρίες για να κατανοήσουμε βαθύτερα τη δια βίου εκπαίδευση.

Επιπλέον, σύμφωνα με αυτά που αναφέραμε παραπάνω σχετικά με τον ορισμό, κατανοούμε ότι η δια βίου μάθηση και εκπαίδευση δεν συμπίπτει με κανένα από τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής συνέχειας και την εκπαίδευση ενηλίκων. Είναι προφανές ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μία υποκατηγορία των δράσεων που αφορούν τη δια βίου μάθηση.

4.3 Προκλήσεις της δια βίου μάθησης

Η μάθηση θα πρέπει να λαμβάνει χώρα σε όλα τα στάδια του κύκλου ζωής ενός ανθρώπου και, σε πιο πρόσφατες εκδοχές, ότι θα πρέπει να καλύπτει όλη τη ζωή, δηλαδή να ενσωματώνεται σε όλα τα πλαίσια της ζωής, από το σχολείο μέχρι το χώρο εργασίας, το σπίτι και την κοινότητα. Η κοινωνία της μάθησης, επομένως, είναι το όραμα μιας κοινωνίας όπου υπάρχουν αναγνωρισμένες ευκαιρίες μάθησης για κάθε άτομο, όπου και αν βρίσκεται και σε όποια ηλικία και αν βρίσκεται. Έχουν παρατηρηθεί σημαντικές προκλήσεις στη δια βίου μάθηση και έχουν εντοπιστεί πολλά εμπόδια.

Αυτά έχουν να κάνουν με τη μορφή της εκπαιδευτικής συνέχειας και με τη διαδικασία και τα απαραίτητα δεδομένα ολοκλήρωσής τους σε ένα ολοκληρωτικό πλαίσιο. Εάν επιχειρήσουμε να ενοποιήσουμε και να συγκροτήσουμε τις μορφές και τους τύπους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μία εκπαιδευτική συνέχεια τότε δημιουργούνται διάφορες αλληλεπιδράσεις. Η

τυπική και μη-τυπική εκπαίδευση δεν σχετίζονται πλέον σειριακά, αλλά κάποιες φορές έχουν επάλληλο χαρακτήρα και συμμετέχουν ταυτόχρονα σε διαδικασίες τυπικής και μη-τυπικής εκπαίδευσης, και τελικά συγκλείνονται μέσα σε διαφορετικά πλαίσια για την εκμάθηση και την εκπαίδευση.

Οι απόψεις για τη δια βίου μάθηση, που αναφέραμε στην παραπάνω ενότητα, πιέζουν για να δομηθεί ένα εκπαιδευτικό συνεχές, με αποτέλεσμα να μας επιτρέπει και να μας διευκολύνει στην προώθηση της μετάβασης από την τυπική στη μη-τυπική εκπαίδευση και αντιστρόφως.

4.4 Διασφάλιση ποιότητας

Η ποιότητα της εκπαίδευσης αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σημασία για όσους εμπλέκονται σε αυτήν είτε άμεσα είτε έμμεσα, καθώς και για όσους χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες της. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση και η ποιοτική εκπαίδευση πρέπει να θεωρούνται αμοιβαία εξαρτώμενες και αδιαίρετες ανάγκες και δικαιώματα. Αυτό επιτυγχάνεται κυρίως με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, των πολιτικών και δημοκρατικών αξιών, καθώς και με τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την καθημερινή και επαγγελματική ζωή. Από την άλλη πλευρά, τα τελευταία χρόνια, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) εφαρμόζεται στον τομέα της εκπαίδευσης και οι περισσότερες από τις εφαρμογές αφορούν τη διοικητική πλευρά των ιδρυμάτων, αλλά σήμερα ορισμένα σχολεία έχουν εφαρμόσει τη ΔΟΠ στην ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών τους. Η διαχείριση της ποιότητας στην εκπαίδευση διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων ποιότητας μέσω του σχεδιασμού, της παρακολούθησης, της διασφάλισης και της βελτίωσης της ποιότητας. Η συμμετοχή όλων των μελών του οργανισμού καθιστά καλύτερο τον έλεγχο της συνολικής ποιότητας. Το αποτελεσματικό σύστημα διαχείρισης ολικής ποιότητας στον οργανισμό μπορεί να διευκολύνει μια πρόκληση στην παγκόσμια αγορά και να πραγματοποιήσει το στόχο και την αποστολή στην εκπαίδευση της νέας γενιάς. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αναβαθμίζει επίσης την ποιότητα της διαχείρισης και την ποιότητα της εργασίας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα γενικότερα (Militaru, Ungureanu & Chenic, 2013).

Η έννοια της ολικής ποιότητας εισήχθη από τον καθηγητή W. Edwards Deming το 1950 και μπορεί να εφαρμοστεί σχεδόν σε κάθε οργανισμό μέχρι ένα ορισμένο επίπεδο. Ο όρος αντιπροσωπεύει τη διαδικασία μετατόπισης της εστίασης του οργανισμού προς μια ανώτερη ποιότητα προϊόντων και υπηρεσιών. Η προσέγγιση της ΔΟΠ στην εκπαίδευση περιλαμβάνει όχι μόνο την επίτευξη υψηλής ποιότητας, αλλά και τον επηρεασμό όλων των τμημάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως η οργάνωση, η διοίκηση, οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι υλικοί και ανθρώπινοι πόροι κ.λπ. Η εισαγωγή της διοίκησης ολικής ποιότητας απαιτεί μια σειρά από αλλαγές στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Bayraktar, Tatoglu & Zaim, 2008). Οι πρώτες αλλαγές πρέπει να συμβούν στις στάσεις και τις δραστηριότητες της διοίκησης, στην οργάνωση και την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της, στην κουλτούρα της επικοινωνίας, στη σχολική ατμόσφαιρα και κυρίως στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων. Η ΔΟΠ αντιπροσωπεύει έναν τρόπο ζωής του οργανισμού, ο οποίος εισάγει τη συνεχή βελτίωση της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα και τις δραστηριότητες, δημιουργώντας το κατάλληλο περιβάλλον μέσω της συνεργατικής εργασίας, της εμπιστοσύνης και του σεβασμού. Προσεγγίζει τις διαδικασίες με συστηματικό, συνεπή και οργανωμένο τρόπο και εφαρμόζει τεχνικές διαχείρισης ολικής ποιότητας. Εάν ένα ίδρυμα είναι διαρκώς πρόθυμο να κατευθύνει τις προσπάθειές του προς τη βελτίωση της εκπαίδευσης, οι αρχές που παρουσιάστηκαν παραπάνω μπορούν να οδηγήσουν στην άριστη ποιότητα. Η επιτυχία της διοίκησης ολικής ποιότητας εξαρτάται από τα οκτώ συστατικά της που είναι η ηθική, η ακεραιότητα, η εμπιστοσύνη, η εκπαίδευση, η ομαδική εργασία, η ηγεσία, η αναγνωρισιμότητα και η επικοινωνία (Mehta & Degi, 2019).

4.5 Η σημασία της Διασφάλισης της Ποιότητας στη Δια Βίου Μάθηση

Ο εννοιολογικός ορισμός της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση αφορά τη συνεχόμενη ανάπτυξη και εξέλιξη, καθώς και την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται σε όλα τα μαθησιακά επίπεδα. Η

διασφάλιση της ποιότητας περιλαμβάνει τη συστηματική επανεξέταση της εκπαιδευτικής παροχής για τη διατήρηση και τη βελτίωση της ποιότητας, της ισότητας και της αποτελεσματικότητάς της. Περιλαμβάνει την αυτό-αξιολόγηση της εκπαιδευτικής δομής, την εξωτερική αξιολόγηση (συμπεριλαμβανομένης της επιθεώρησης), την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών του σχολείου και τις αξιολογήσεις των μαθητών (Khanetal., 2018).

Η ανάπτυξη ισχυρών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας είναι ζωτικής σημασίας για την υποστήριξη μιας υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς παγκοσμίως. Επιπλέον, η διασφάλιση της ποιότητας είναι σημαντική για τη δημιουργία των προϋποθέσεων διευκόλυνσης της κινητικότητας των φοιτητών σε ολόκληρη την Ευρώπη, ιδίως μέσω της ενίσχυσης της διαφάνειας και της εμπιστοσύνης. Η διασφάλιση της ποιότητας διαδραματίζει επίσης βασικό ρόλο στην υποστήριξη της αμοιβαίας αναγνώρισης των τίτλων σπουδών της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των αποτελεσμάτων των περιόδων μάθησης στο εξωτερικό.

Η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση θα δώσει καλύτερα αποτελέσματα σε όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η φιλοσοφία της ΔΟΠ ενθαρρύνει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Η ΔΟΠ μπορεί να βοηθήσει μία εκπαιδευτική δομή να παρέχει καλύτερες υπηρεσίες στους μαθητές και η εστίαση της ΔΟΠ στη συνεχή βελτίωση είναι ένας θεμελιώδης τρόπος εκπλήρωσης των απαιτήσεων λογοδοσίας που είναι κοινές στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η λειτουργία ενός συστήματος ΔΟΠ χωρίς φόβο με έμφαση στη συνεχή ανάπτυξη και βελτίωση προσφέρει περισσότερο ενθουσιασμό και πρόκληση στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς από ό,τι μπορεί να προσφέρει ένα απλά καλό μαθησιακό περιβάλλον (Sohel-Uz-Zaman, 2016).

Τέλος, η διαχείριση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος περιλαμβάνει διάφορες πτυχές της εκπαίδευσης, όπως η κοινωνική, η πολιτιστική, η γνωστική, η οικονομική, και διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην οικοδόμηση όχι ολόκληρης της κοινωνίας αλλά κάθε ατόμου, δηλαδή στην ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου. Το σύστημα διαχείρισης ολικής ποιότητας αποφέρει θετικά και αποτελεσματικά όσον αφορά τη βελτίωση του συνόλου των

εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εστιάζοντας κυρίως στα "προϊόντα" τους, δηλαδή στο κεφάλαιο των μαθητών (Ζαβλανός, 1998).

4.6 Διαδικασία πιστοποίησης

Από τη βιβλιογραφική μελέτη αντιλαμβανόμαστε ότι ο τρόπος της αξιοποίησης της πρακτικότητας της ΔΟΠ στον εκπαιδευτικό κλάδο διαφοροποιείται ανάλογα το επίπεδο εκπαίδευσης (Ravindran & Kamaravel, 2016). Πολλοί είναι οι μελετητές που έχουν θετική άποψη για τις εφαρμογές της ΔΟΠ στον εκπαιδευτικό κλάδο. Πιο αναλυτικά, οι Thandapani και συν. (2012), υποστήριξαν ότι οι αξίες της ΔΟΠ συμβαδίζουν με την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, ο Deming δήλωσε ότι η επιλογή μίας εκπαιδευτικής διαδικασίας που στηρίζεται στα βασικά χαρακτηριστικά της ΔΟΠ συμβάλλει σημαντικά στη διατήρηση της ανταγωνιστικότητας των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην εξάλειψη των αναποτελεσματικών ενεργειών σε μία εκπαιδευτική δομή, στην επιτυχία υψηλών επιδόσεων συνολικά και στην ικανοποίηση των αναγκών των εμπλεκόμενων (Venkatraman, 2007). Σύμφωνα με τους Kanji, Malek και Tambi (1999) η διαδικασία της εκπαίδευσης μπορεί να παρουσιάσει βελτίωση μέσα από τη διαχείριση της ποιότητας. Αναλυτικότερα, οι Noaman και συν. (2015), υποστήριξαν ότι η ΔΟΠ μπορεί να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές δομές ποικιλοτρόπως, όπως βελτιώνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία, παρακινώντας το εκπαιδευτικό προσωπικό μέσα από την ενίσχυση της κατάρτισης του, διαμορφώνοντας ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον και ενισχύοντας το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ravindran & Kamaravel, 2016).

Η ΔΟΠ είναι ένα μέσο για να επιτύχουμε την ποιότητα σε όλα τα εκπαιδευτικά στάδια, παρόλο που πρωτίστως η έννοια είχε αναπτυχθεί σε επιχειρηματικά περιβάλλοντα, τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της είναι το ίδιο ευεργετικά και για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, σύμφωνα με τους Dick και Tari (2013), πρόκειται για μια κουλτούρα διαχείρισης που χρησιμοποιεί ποικίλα μέσα έχοντας στόχο να προτρέψει τις εκπαιδευτικές δομές να συμμορφωθούν με κάποιες κατευθυντήριες ποιοτικές γραμμές, κάνοντας χρήση κατάλληλων μέσων για να τον επιτύχουν. Οι Al-

Tarawneh και Mubaslat (2011), θεωρούν ότι η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας γίνεται κατά ένα μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία και όχι ολοκληρωτικά. Άλλες έρευνες, όπως αυτή των Mehta, Verma και Seth (2013), αλλά και αυτή των Sahu, Shrivastavam και Shrivastava (2013b), διαπίστωσαν ότι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αποτελεί ένα εργαλείο των διευθυντικών στελεχών για να τους βοηθά να επιλύουν ζητήματα που έχουν σχέση με υπηρεσιακά θέματα και μπορεί να συμβάλει στο μέλλον στη διαμόρφωση ενός προτύπου εκπαιδευτικής βιομηχανίας.

Η «ποιότητα» μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία ενός πλαισίου, βάση του οποίου οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι εκπρόσωποι της κοινότητας και οι επιχειρηματίες θα μπορούν να συνεργάζονται για να παρέχουν στο μαθητικό κοινό τους πόρους που είναι απαραίτητοι για την κάλυψη των τρεχουσών και μελλοντικών ακαδημαϊκών, επιχειρηματικών και κοινωνικών αναγκών τους (Ravindran & Kamaravel, 2016). Οι Noaman και συν. (2015) διαπίστωσαν πως ένα μεγάλο μέρος στοιχείων που σχηματίζουν τα θεμέλια για τις εφαρμογές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, παίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση κάποιων διαδικαστικών ενεργειών στα δημόσια σχολεία. Τέτοιες ενέργειες συμπεριλαμβάνουν την ηγεσία, το όραμα, την αξιολόγηση, τον έλεγχο και την καλυτέρευση των διαδικασιών, τον σχεδιασμό προγραμμάτων, την καλυτέρευση του συστήματος ποιότητας, τη συμμετοχή των εργαζομένων, την αναγνώριση και την ανταμοιβή, την αξιολόγηση και την κατάρτιση, την εστίαση στις μαθητικές ανάγκες. Σύμφωνα με τον Rawat (2007) κάποια μέσα και μέθοδοι της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας κρίνονται καταλληλότερα για τις πρακτικές εφαρμογών τους στον εκπαιδευτικό τομέα, διότι μπορούν να προσφέρουν πρακτικές επιλογές αποφέροντας θετικές επιπτώσεις στις ακαδημαϊκές και διοικητικές διαδικασίες. Βάση όσων αναφέραμε κατανοούμε ότι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας μπορεί να συμβαδίσει με την εκπαιδευτική διαδικασία και η εφαρμογή της μπορεί να γίνει με τα κατάλληλα εργαλεία στα πλαίσιά της (Rawat, 2007); Sakthivel, 2007).

4.7 Μελλοντικές προοπτικές και προκλήσεις

Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός έχει τη δυνατότητα για αποτελεσματική λειτουργία σύμφωνα με τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού ανθρώπινου δυναμικού που τον απαρτίζει και με την διοικητική ποιότητα που έχει οριστεί. Όσον αφορά τα ελληνικά εκπαιδευτικά συστήματα, παρατηρείται μία έλλειψη στους εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς σε θέματα διοίκησης, στο γνωστικό επίπεδο και την εξοικείωση με τις αρχές της διοίκησης, που όλα αυτά αποτελούν μεγάλο στήριγμα για τους υπεύθυνους της διοίκησης στην εκπαίδευση για να μπορέσουν να καταφέρουν να πετύχουν με επιτυχία τους στόχους τους.

Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας έχει πλήρη δυνατότητα να υπηρετήσει την εκπαίδευση. Δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένο ότι δεν υπάρχουν προκλήσεις ή εμπόδια στην εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση. Το ήθος και τα χαρακτηριστικά των σχολείων και άλλων τύπων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι πολύ διαφορετικά, γεγονός που καθιστά δύσκολη, αν όχι απίθανη, την ενσωμάτωση μιας θεωρίας που προέρχεται από τις επιχειρήσεις. Το μεγαλύτερο εμπόδιο θα μπορούσε να είναι η αφοσίωση όσων εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, ιδίως της ανώτατης διοίκησης και των εκπαιδευτικών. Ο Sohel-Uz-Zaman (2016) παρατηρεί ότι η έλλειψη δέσμευσης της ανώτατης διοίκησης έχει αρνητικό αντίκτυπο στις προσπάθειες της ΔΟΠ και αποτελεί μία από τις βασικές αιτίες αποτυχίας της ΔΟΠ. Οι καθηγητές, σύμφωνα με τους Tomaženič, Seljak, και Aristovnik (2016), είναι οι πιο απρόθυμοι για τη διαχείριση των διαδικασιών ποιότητας και αυτή η κοινή στάση που μπορεί να θέσει σε κίνδυνο την αποτελεσματικότητα της ΔΟΠ είναι η σχολική εκπαίδευση. Τα άτομα, ιδίως οι εκπαιδευτικοί, διαδραματίζουν έναν πιο περιστασιακό και λιγότερο ιεραρχικό ρόλο στην παραδοσιακή εκπαίδευση. Οι Ravindran και Kamaravel (2016), από την άλλη πλευρά, σημειώνουν ότι η λύση του TQM φαίνεται να είναι περισσότερο διοικητική και γραφειοκρατική και υπάρχει η επιθυμία να γίνονται ατελείωτες συνεδριάσεις, να δημιουργούνται τεράστιοι όγκοι χαρτιού και να αναβάλλεται ή να αποφεύγεται η λήψη σημαντικών αποφάσεων.

Με την πάροδο των χρόνων, η σχολική ηγεσία έχει μεταβεί από τα πιο παραδοσιακά μοντέλα, σε σχολεία με συλλογική λήψη αποφάσεων και ευθύνες

που κατανέμονται στους εκπαιδευτικούς (Φασουλής, 2017). Η επιστημονική βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η κοινή διδακτική ηγεσία επηρεάζει ευεργετικά τις επιδόσεις των μαθητών. Πιο γενικά, για να είναι αποτελεσματική η εκπαιδευτική ηγεσία, είναι απαραίτητο να έχει την ικανότητα εποπτείας και κατανόησης της διοικητικής λειτουργίας, για να μπορεί να αντιληφθεί δυνητικά ζητήματα που μπορεί να προκύψουν και να προτείνει τα κατάλληλα μέτρα αντιμετώπισης. Για τις εκπαιδευτικές δομές, όπως και σε όλους τους οργανισμούς, η ηγεσία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για να επιτευχθούν οι επιθυμητοί στόχοι. Στον τομέα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας αρκετές μελέτες προσδιόρισαν τους σημαντικότερους παράγοντες για την επιτυχή εφαρμογή του. Στην πλειονότητα αυτών των μελετών, οι παράγοντες που εμφανίζονται κοινοί στους περισσότερους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι η ηγεσία, η εστίαση στον μαθητή και η συνεχής βελτίωση.

Οι Στάιτου και Τσιότρας (2002) η εφαρμογή της ΔΟΠ στον εκπαιδευτικό κλάδο μπορεί να γίνει μέσω του διοικητικού επίπεδου και διοικητικών ενεργειών, του διδακτικού επίπεδου των αρχών και των εργαλείων προς τους μαθητές με σκοπό την βελτίωση του εαυτού τους και του επίπεδου εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενεργοποιώντας όλους τους συμμετέχοντες. Η κουλτούρα της ΔΟΠ προσεγγίζει συστηματικά την οργάνωση και την διοίκηση των εκπαιδευτικών δομών έχοντας ως σκοπό την επίτευξη των κατάλληλων επιπέδων ποιότητας έτσι ώστε να καλυφθούν όλες οι μαθητικές απαιτήσεις. Οι ανάγκες αυτές εντείνονται και επηρεάζονται από τις αλλαγές που γίνονται σε κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους όλα τα παραπάνω, για να υπάρξει αρμονία ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κοινωνία.

Ο διαρκής αγώνας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για να βελτιώσουν τις διαδικασίες τους και τις υπηρεσίες τους είναι βασική προϋπόθεση για την επιτυχημένη πορεία τους και την επίτευξη των στόχων τους, που δεν είναι άλλοι από το να ενισχύσουν τους μαθητές με γνώσεις και δεξιότητες που συμβαδίζουν με το ρυθμό της σύγχρονης κοινωνίας. Οι επενδύσεις στην εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση της οικονομικής μεγέθυνσης και ανάπτυξης μίας κοινωνίας. Η εκπαίδευση είναι παρούσα σε όλες τις πτυχές της κοινωνίας,

καθώς αποτελεί ένα από τα συστατικά της στοιχεία. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση συνδέεται με το πολιτικό, οικονομικό, επιστημονικό και πολιτιστικό πλαίσιο μιας δεδομένης κοινωνίας, δηλαδή η εκπαίδευση ενισχύει την κριτική ικανότητα του ατόμου και καθιστά δυνατή την αξιολόγηση του βαθμού ανάπτυξης μιας κοινωνίας. Τέλος, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στον εκπαιδευτικό κλάδο θα έχει επιτυχία εάν εφαρμοστούν αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικές και διοικητικές διαδικασίες από τους εμπλεκόμενους έχοντας έναν κοινό στόχο την συνεχή βελτίωσή τους (Κέφης, 2014).

5. Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τις απόψεις των ενηλίκων εκπαιδευόμενων για τις διαδικασίες και τους μηχανισμούς διασφάλισης ποιότητας στη συνεχιζόμενη κατάρτιση ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα ερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευόμενων ενηλίκων για τις προδιαγραφές που θα πρέπει να υιοθετεί ένα πρόγραμμα κατάρτισης και τα απαραίτητα χαρακτηριστικά ποιοτικών προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων.

5.1 Το δείγμα

Δείγμα ευκολίας 130 εκπαιδευόμενων ενηλίκων σε προγράμματα κατάρτισης συλλέχθηκε για τους σκοπούς της έρευνας. Η συγκεκριμένη τεχνική δειγματοληψίας επιλέχθηκε καθώς όχι μόνο είναι οικονομικότερη και ταχύτερη χρονικά αλλά επιπλέον ήταν η μόνη εφικτή επιλογή δειγματοληψίας καθώς δεν υπήρχε πρόσβαση στο σύνολο των εκπαιδευόμενων ενηλίκων σε προγράμματα συνεχιζόμενης κατάρτισης.

5.2 Δομή ερωτηματολογίου

Δημιουργήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από 25 κλειστές ερωτήσεις. Οι πρώτες επτά ερωτήσεις αφορούσαν τα χαρακτηριστικά του δείγματος (Φύλο, Ηλικία, Μορφωτικό επίπεδο, Προτίμηση στην μέθοδο κατάρτισης, Λόγοι επιλογής ενός προγράμματος κατάρτισης (Για να αναβαθμίσετε τα προσόντα και τους ορίζοντες σας, Για να ανταποκριθείτε στις νέες αναπτυξιακές απαιτήσεις στο χώρο εργασίας, Για να αποκτήσετε εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, Για τη διατήρηση της ενεργητικότητας και την αύξηση των δεικτών συμμετοχής του πληθυσμού στο εργατικό δυναμικό, Εκπαιδευτικό επίδομα), ποια εργαλεία εκμάθησης θεωρούνται αποτελεσματικά [Έντυπο υλικό (φωτοτυπίες, σημειώσεις, άρθρα, βιβλία), Οπτικοακουστικό υλικό (διαφάνειες, γραφήματα, φωτογραφίες, βίντεο), Υπολογιστές και διαδίκτυο (παρουσιάσεις PowerPoint, ιστότοποι)] και ο τρόπος ενημέρωσης για

ένα νέο πρόγραμμα κατάρτισης. Η δεύτερη ενότητα αφορούσε τις προδιαγραφές που θα πρέπει να υιοθετεί ένα πρόγραμμα κατάρτισης και περιλάμβανε 9 ερωτήσεις της μορφής Likert 4 σημείων (1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = συμφωνώ, 4 = συμφωνώ απόλυτα) [Να τηρούνται οι προϋποθέσεις συμμετοχής – τα απαιτούμενα κριτήρια των καταρτιζόμενων, με τη διαδικασία αξιολόγησης-μοριοδότησης, Να υπάρχει σύζευξη της κατάρτισης με την αγορά εργασίας ανάλογα τις ανάγκες των καταρτιζόμενων, Να επιλέγονται οι κατάλληλοι εκπαιδευτές ανάλογα με το αντικείμενο κατάρτισης, Να υπάρχει εξατομικευμένη μάθηση όπου είναι εφικτό, Εκπαιδευτής και καταρτιζόμενος θα πρέπει να συνεργάζονται για τη διεργασία της μάθησης, Να πραγματοποιείται διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των καταρτιζόμενων, σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο που διαθέτουν και τις δεξιότητες που θα πρέπει να αποκτηθούν, Να επιλέγονται οι κατάλληλες εκπαιδευτικές μέθοδοι, τεχνικές και μέσα, Να υπάρχει σωστή επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού ως προς την ποιότητα, Να υιοθετεί τη διαδικασία αξιολόγησης από τους καταρτιζόμενους] (Cronbach's alpha = .959). Η τρίτη και τελευταία ενότητα αφορούσε τα χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για να υλοποιηθούν ποιοτικά προγράμματα κατάρτισης ενηλίκων [Συμφωνείτε ότι κάθε πρόγραμμα κατάρτισης πρέπει να οδηγεί σε πιστοποίηση γνώσεων, προωθούν ένα κλίμα /συνεργασία εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών, ενισχύουν τη κοινωνική συμμετοχικότητα και τη ποιότητα ζωής και γνώσεων των εκπαιδευομένων, παρέχονται επαρκή εκπαιδευτικά υλικά και υποδομές, παρέχονται δυνατότητες απόκτησης εμπειρίας και εργασιακής πείρας, κατανοούνται οι ανάγκες των εκπαιδευομένων και να δομούνται βάση αυτών οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, επικεντρώνονται στις ανάγκες και στους στόχους των εκπαιδευομένων, τηρούνται επακριβώς τα χρονοδιαγράμματα και τα εκπαιδευτικά προγράμματα, διατίθενται μέσω αυτών πολλαπλά μελλοντικά εργασιακά οφέλη] (Cronbach's alpha = .961).

5.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η ερευνήτρια μοίρασε το ερωτηματολόγιο σε ενήλικες που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα κατάρτισης. Πριν την συμπλήρωση του

ερωτηματολογίου από τους ερωτώμενους η ερευνήτρια τους ενημέρωσε για την εθελοντική συμμετοχή τους σε αυτή και ότι εξασφαλίζεται η ανωνυμία τους. Επίσης, ενημερώθηκαν ότι μπορούν να αποχωρήσουν από την έρευνα μέχρι δύο εβδομάδες από την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τέλος, μετά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες στην έρευνα ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας και ότι αν το ήθελαν θα μπορούσαν να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας με την ολοκλήρωση της.

5.4 Στατιστική ανάλυση

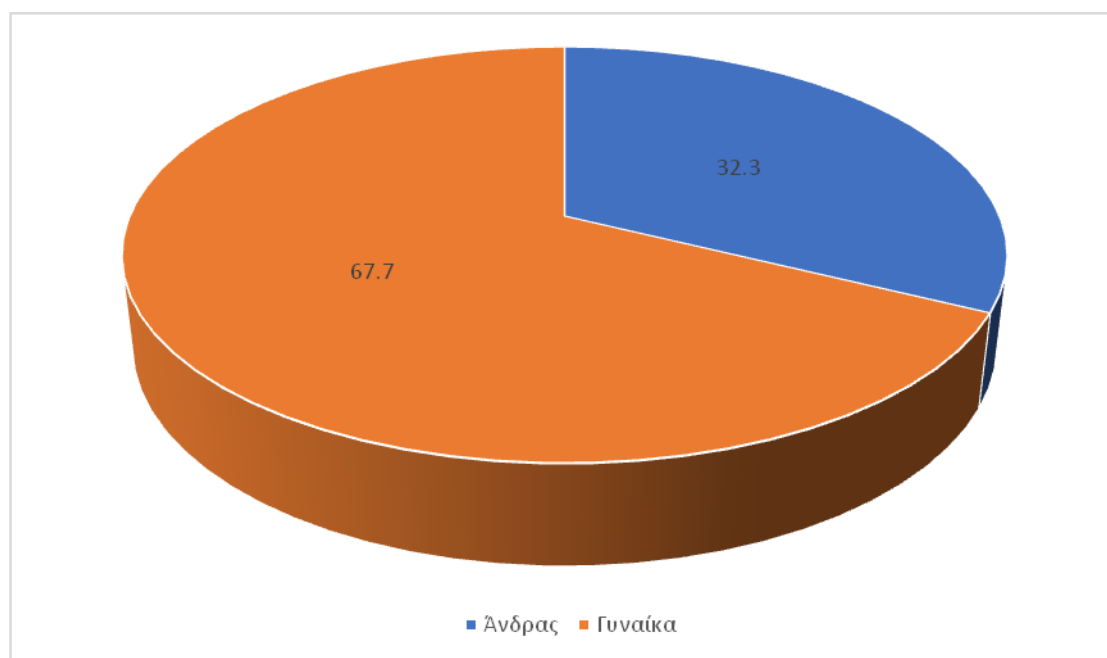
Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα SPSS22.0 και το Microsoft Office Excel 2013. Πραγματοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική (Mann Whitneytest & Kruskal Wallistest).

6. Αποτελέσματα

Πίνακας 1. Φύλο

	N	%
Άνδρας	42	32,3
Γυναίκα	88	67,7
Total	130	100,0

Στον πίνακα 1 παρατηρείται η αναλογία ανδρών και γυναικών να είναι 32,3% και 67,7% αντίστοιχα.

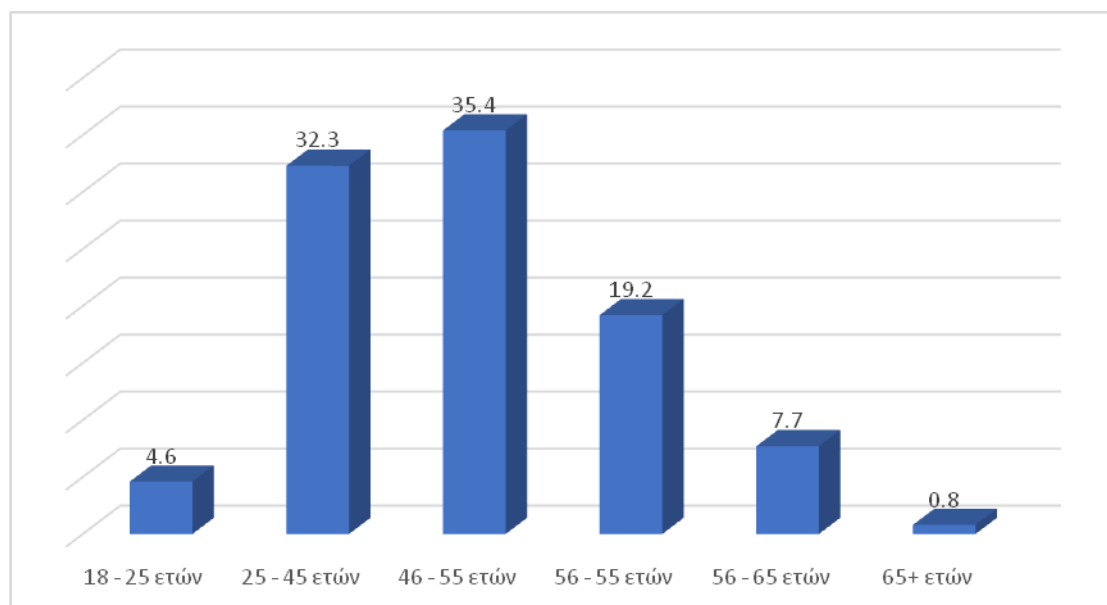


Γράφημα 1. Φύλο

Πίνακας 2. Ηλικία

	N	%
18 - 25 ετών	6	4,6
25 - 45 ετών	42	32,3
46 - 55 ετών	46	35,4
56 - 65 ετών	25	19,2
56 - 65 ετών	10	7,7
65+ ετών	1	,8
Total	130	100,0

Στον πίνακα 2 παρατηρείται το 35,4% του δείγματος να είναι 46 – 55 ετών, το 32,3% του δείγματος είναι 25 – 45 ετών, το 19,2% του δείγματος είναι 56 – 65 ετών, το 7,7% του δείγματος είναι 56 – 65 ετών, το 4,6% του δείγματος είναι 18 – 25 ετών και το 0,8% του δείγματος είναι άνω των 65 ετών.

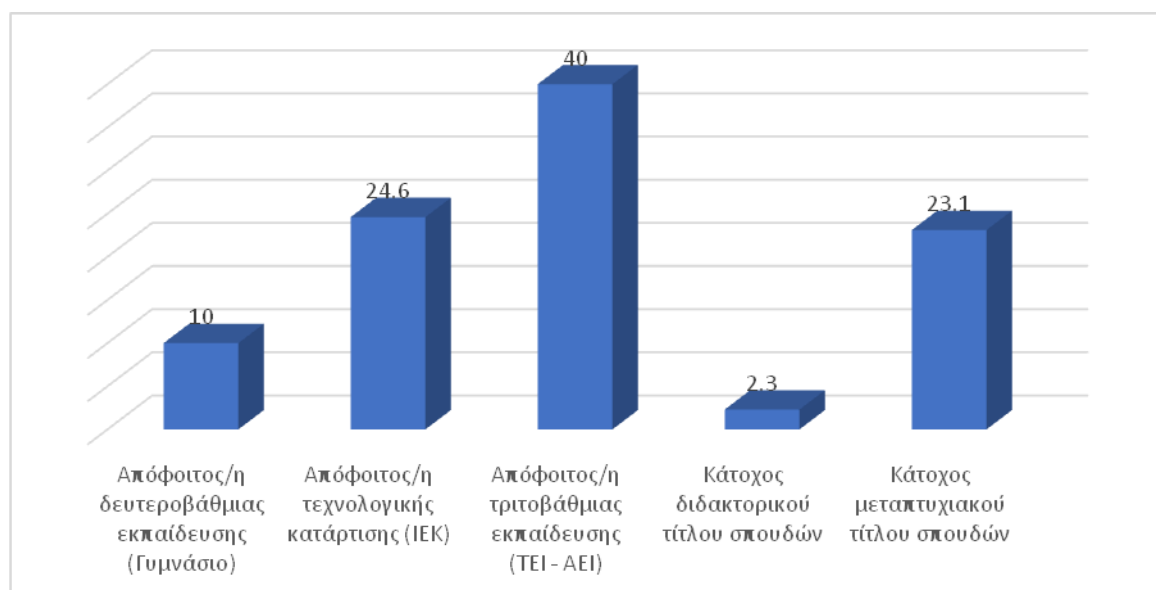


Γράφημα 2. Ηλικία

Πίνακας 3. Μορφωτικό επίπεδο

	N	%
Απόφοιτος/η δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο)	13	10,0
Απόφοιτος/η τεχνολογικής κατάρτισης (IEK)	32	24,6
Απόφοιτος/η τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (TEI - AEI)	52	40,0
Κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών	3	2,3
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	30	23,1
Total	130	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 3 το 40,0% του δείγματος είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 24,6% του δείγματος είναι απόφοιτοι τεχνολογικής κατάρτισης, το 23,1% του δείγματος είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, το 10,0% του δείγματος είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το υπόλοιπο 2,3% του δείγματος είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου.

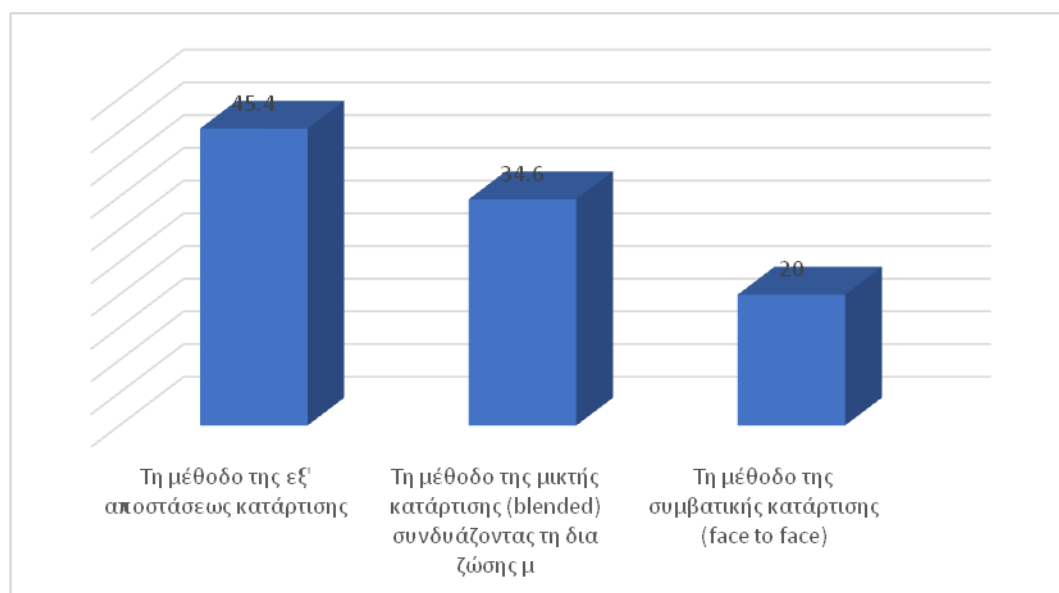


Γράφημα 3. Μορφωτικό επίπεδο

Πίνακας 4. Προτίμηση στην μέθοδο κατάρτισης

	N	%
Τη μέθοδο της εξ' αποστάσεως κατάρτισης	59	45,4
Τη μέθοδο της μικτής κατάρτισης (blended) συνδυάζοντας τη δια ζώσης με τη συμβατική	45	34,6
Τη μέθοδο της συμβατικής κατάρτισης (facetoface)	26	20,0
Total	130	100,0

Στον πίνακα 4 παρατηρείται το 45,4% του δείγματος να προτιμάει την μέθοδο της εξ' αποστάσεως κατάρτισης, το 34,6% του δείγματος προτιμάει τη μέθοδο της μικτής κατάρτισης με την συμβατική και το 20,0% του δείγματος προτιμάει την συμβατική μέθοδο.

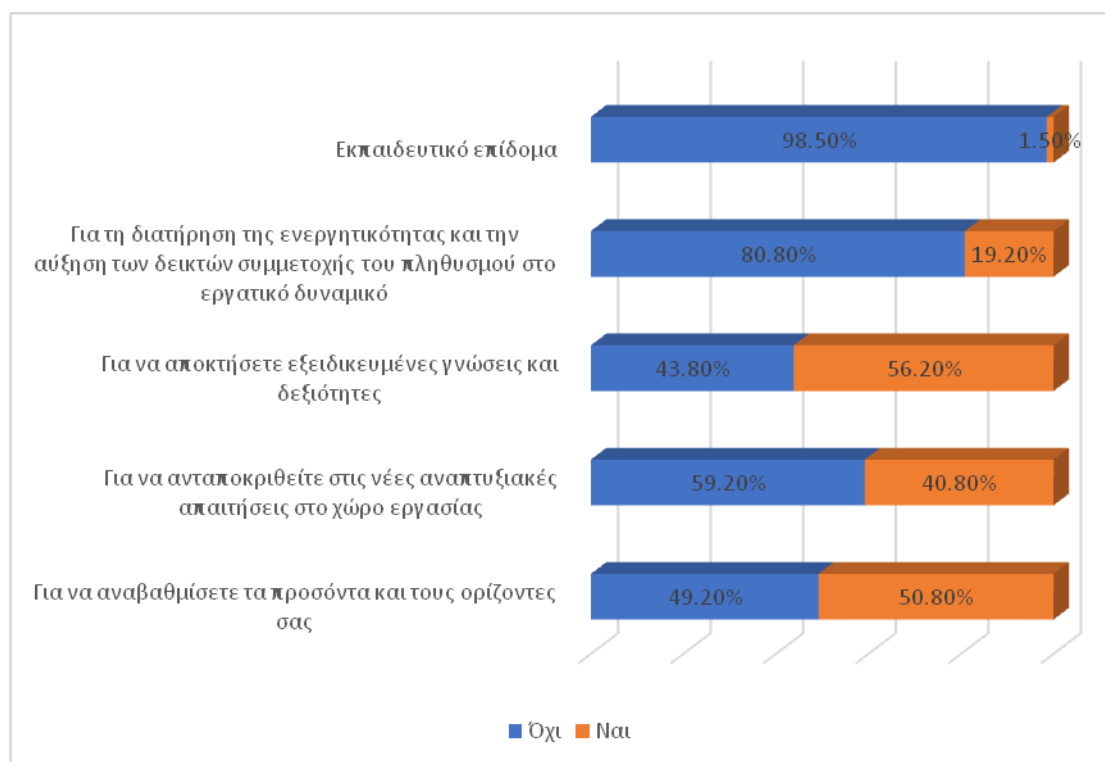


Γράφημα 4. Προτίμηση στην μέθοδο κατάρτισης

Πίνακας 5. Λόγοι Επιλογής ενός προγράμματος Κατάρτισης

	Όχι		Ναι	
	N	%	N	%
Για να αναβαθμίσετε τα προσόντα και τους ορίζοντες σας	64	49,2%	66	50,8%
Για να ανταποκριθείτε στις νέες αναπτυξιακές απαιτήσεις στο χώρο εργασίας	77	59,2%	53	40,8%
Για να αποκτήσετε εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες	57	43,8%	73	56,2%
Για τη διατήρηση της ενεργητικότητας και την αύξηση των δεικτών συμμετοχής του πληθυσμού στο εργατικό δυναμικό	105	80,8%	25	19,2%
Εκπαιδευτικό επίδομα	128	98,5%	2	1,5%

Στον πίνακα 5 παρατηρείται το 56,2% του δείγματος να αναφέρει ότι επιλέγει ένα πρόγραμμα κατάρτισης για να αποκτήσει εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, το 50,8% του δείγματος αναφέρει για να αναβαθμίσει τα προσόντα και τους ορίζοντες τους, το 40,8% του δείγματος αναφέρει για να ανταποκριθούν στις νέες αναπτυξιακές απαιτήσεις στο χώρο εργασίας, το 19,2% του δείγματος αναφέρει για τη διατήρηση της ενεργητικότητας και την αύξηση των δεικτών συμμετοχής του πληθυσμού στο εργατικό δυναμικό και το 1,5% του δείγματος αναφέρει για το εκπαιδευτικό επίδομα.



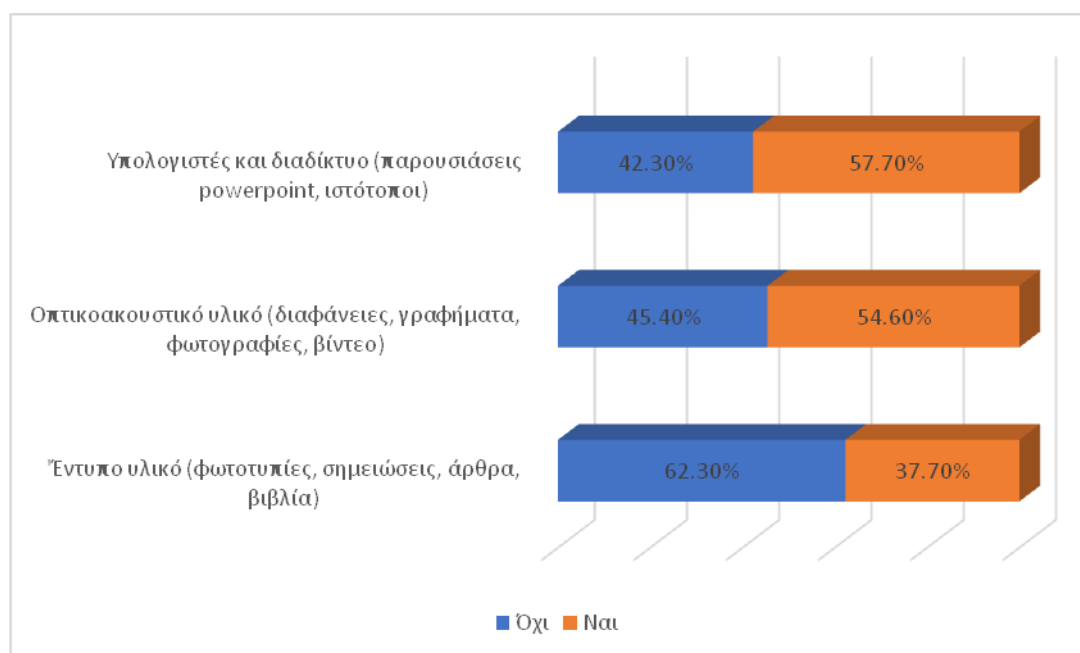
Γράφημα 5. Λόγοι Επιλογής ενός προγράμματος Κατάρτισης

Πίνακας 6. Αποτελεσματικότητα Εργαλείων εκμάθησης

	Όχι	Ναι

	N	%	N	%
Έντυπο υλικό (φωτοτυπίες, σημειώσεις, άρθρα, βιβλία)	81	62,3%	49	37,7%
Οπτικοακουστικό υλικό (διαφάνειες, γραφήματα, φωτογραφίες, βίντεο)	59	45,4%	71	54,6%
Υπολογιστές και διαδίκτυο (παρουσιάσεις PowerPoint, ιστότοποι)	55	42,3%	75	57,7%

Στον πίνακα 6 το 57,7% του δείγματος θεωρεί ως αποτελεσματικό εργαλείο εκμάθησης τους υπολογιστές και το διαδίκτυο (παρουσιάσεις PowerPoint, ιστότοποι), το 54,6% του δείγματος αναφέρει το οπτικοακουστικό υλικό (διαφάνειες, γραφήματα, φωτογραφίες, βίντεο) και το 37,75 του δείγματος αναφέρει το έντυπο υλικό (φωτοτυπίες, σημειώσεις, άρθρα, βιβλία).

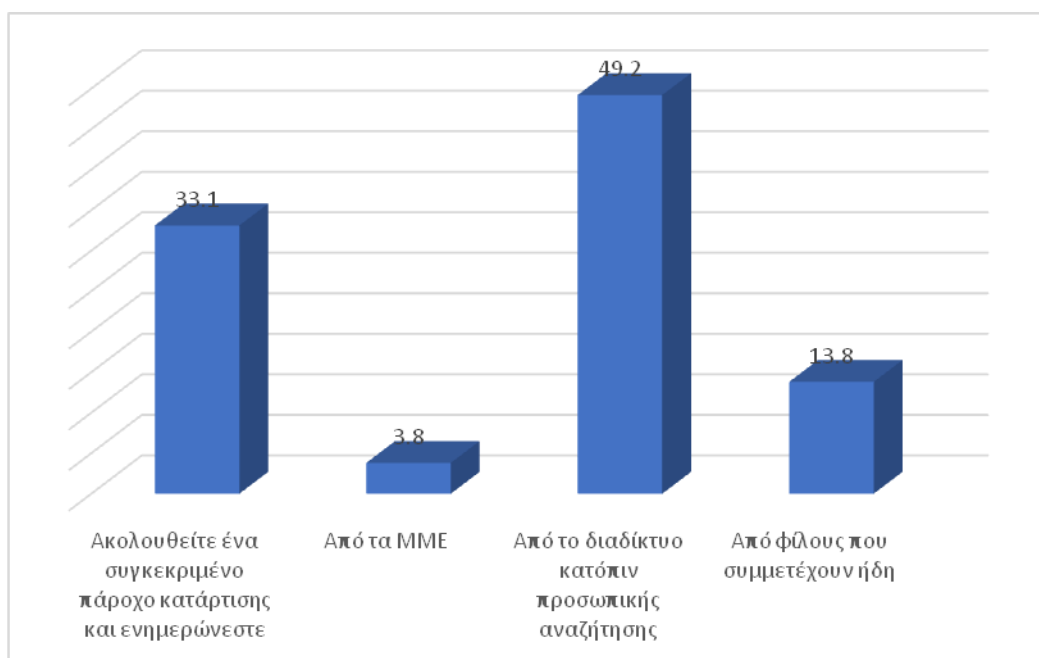


Γράφημα 6. Αποτελεσματικότητα Εργαλείων εκμάθησης

Πίνακας 7. Τρόποι ενημέρωσης για ένα νέο πρόγραμμα κατάρτισης

	N	%
Ακολουθείτε συγκεκριμένο κατάρτισης ενημερώνεστε	ένα πάροχο και 43	33,1
Από τα ΜΜΕ	5	3,8
Από το διαδίκτυο κατόπιν προσωπικής αναζήτησης	64	49,2
Από φίλους που συμμετέχουν ήδη	18	13,8
Total	130	100,0

Στον πίνακα 7 παρατηρείται το 49,2% του δείγματος να ενημερώνεται για ένα νέο πρόγραμμα κατάρτισης από το διαδίκτυο κατόπιν προσωπικής αναζήτησης, το 33,1% του δείγματος ακολουθείτε ένα συγκεκριμένο πάροχο κατάρτισης, το 13,8% του δείγματος αναφέρει από φίλους που συμμετέχουν ήδη και το 3,85 του δείγματος αναφέρει από τα ΜΜΕ.



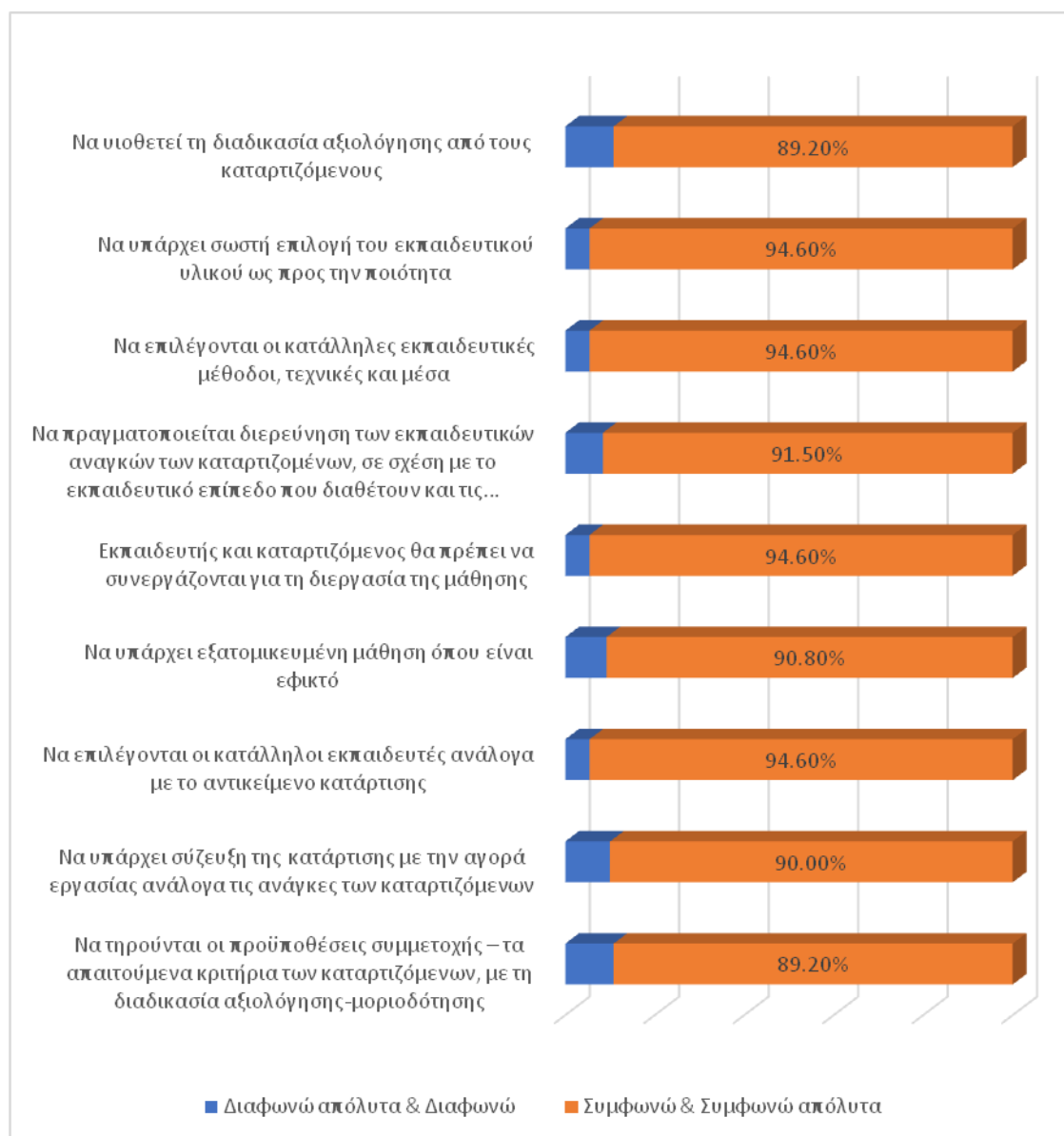
Γράφημα 7. Τρόποι ενημέρωσης για ένα νέο πρόγραμμα κατάρτισης

Πίνακας 8. Οι προδιαγραφές που θα πρέπει να υιοθετεί ένα πρόγραμμα κατάρτισης

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Να τηρούνται οι προϋποθέσεις συμμετοχής – τα απαιτούμενα κριτήρια των καταρτιζόμενων, με τη διαδικασία αξιολόγησης-μοριοδότησης	6	4,6%	8	6,2%	61	46,9%	55	42,3%
Να υπάρχει σύζευξη της κατάρτισης με την αγορά εργασίας ανάλογα τις ανάγκες των καταρτιζόμενων	6	4,6%	7	5,4%	63	48,5%	54	41,5%
Να επιλέγονται οι κατάλληλοι εκπαιδευτές ανάλογα με το αντικείμενο κατάρτισης	7	5,4%	0	0,0%	46	35,4%	77	59,2%
Να υπάρχει εξατομικευμένη μάθηση όπου είναι εφικτό	5	3,8%	7	5,4%	69	53,1%	49	37,7%
Εκπαιδευτής και καταρτιζόμενος θα πρέπει να συνεργάζονται για τη διεργασία της μάθησης	7	5,4%	0	0,0%	67	51,5%	56	43,1%
Να πραγματοποιείται διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των καταρτιζόμενων, σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο που διαθέτουν και τις δεξιότητες που θα πρέπει να αποκτηθούν	5	3,8%	6	4,6%	64	49,2%	55	42,3%
Να επιλέγονται οι κατάλληλες εκπαιδευτικές μέθοδοι, τεχνικές και μέσα	7	5,4%	0	0,0%	67	51,5%	56	43,1%
Να υπάρχει σωστή επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού ως προς την ποιότητα	6	4,6%	1	0,8%	54	41,5%	69	53,1%
Να υιοθετεί τη διαδικασία αξιολόγησης από τους καταρτιζόμενους	7	5,4%	7	5,4%	71	54,6%	45	34,6%

Στον πίνακα 8 παρατηρείται το 94,6% του δείγματος τουλάχιστον να συμφωνεί ότι οι προδιαγραφές που θα πρέπει να υιοθετεί ένα πρόγραμμα κατάρτισης είναι είτε να υπάρχει σωστή επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού ως

προς την ποιότητα ή να επιλέγονται οι κατάλληλες εκπαιδευτικές μέθοδοι, τεχνικές και μέσα ή ο εκπαιδευτής και ο καταρτιζόμενος θα πρέπει να συνεργάζονται για τη διεργασία της μάθησης ή να επιλέγονται οι κατάλληλοι εκπαιδευτές ανάλογα με το αντικείμενο κατάρτισης, το 91,5% του δείγματος αναφέρει ότι πρέπει να πραγματοποιείται διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των καταρτιζόμενων, σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο που διαθέτουν και τις δεξιότητες που θα πρέπει να αποκτηθούν, το 90,8% του δείγματος αναφέρει ότι πρέπει να υπάρχει εξατομικευμένη μάθηση όπου είναι εφικτό, το 90,0% του δείγματος αναφέρει ότι πρέπει να υπάρχει σύζευξη της κατάρτισης με την αγορά εργασίας ανάλογα τις ανάγκες των καταρτιζόμενων και το 89,2% του δείγματος αναφέρει ότι πρέπει να υιοθετεί τη διαδικασία αξιολόγησης από τους καταρτιζόμενους ή να τηρούνται οι προϋποθέσεις συμμετοχής – τα απαιτούμενα κριτήρια των καταρτιζόμενων, με τη διαδικασία αξιολόγησης-μοριοδότησης.



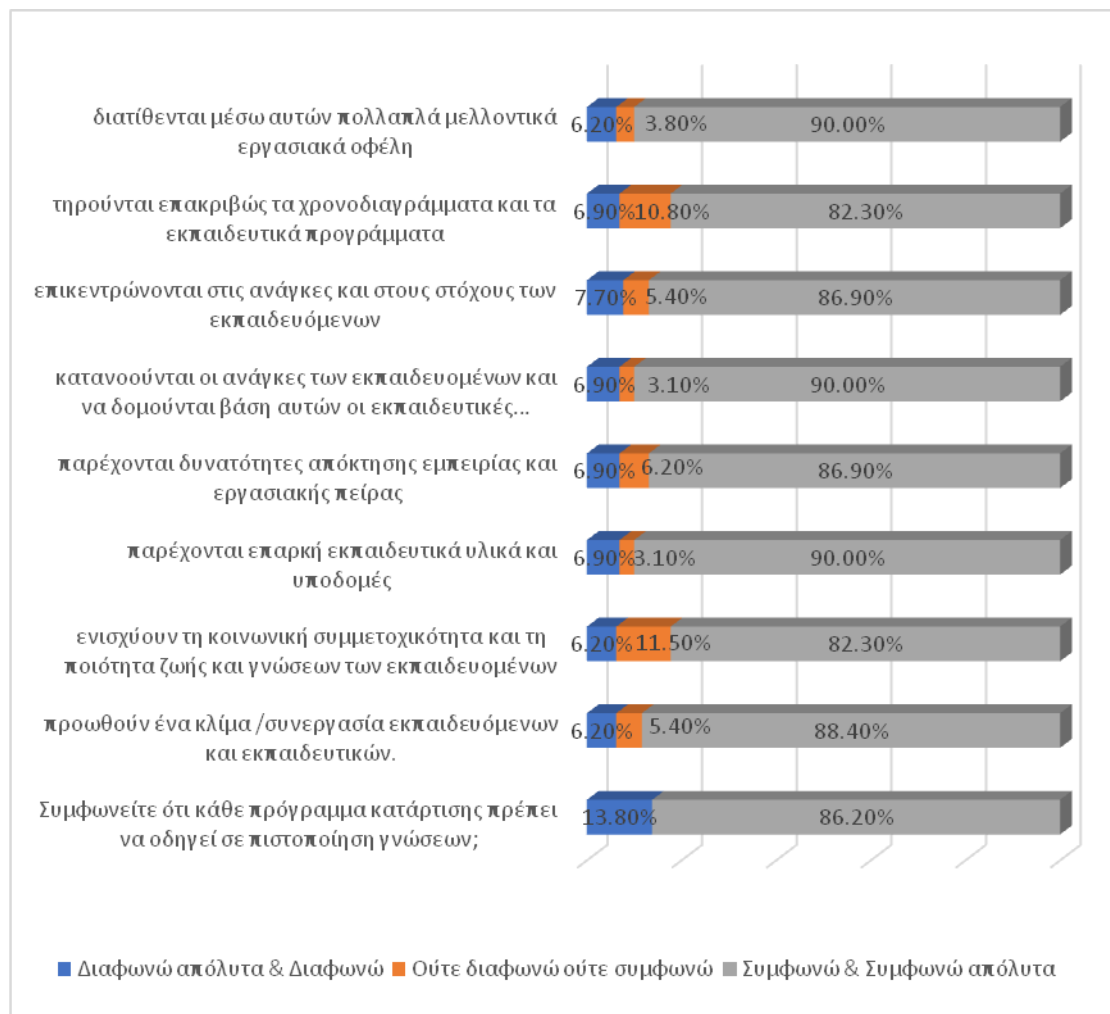
Γράφημα 8. Οι προδιαγραφές που θα πρέπει να υιοθετεί ένα πρόγραμμα κατάρτισης

Πίνακας 9. Τα χαρακτηριστικά των ποιοτικών προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων που θεωρούνται αναγκαία

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτεδιαφωνώ ούτεσυμφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Συμφωνείτε ότι κάθε πρόγραμμα κατάρτισης πρέπει να οδηγεί σε πιστοποίηση γνώσεων;	6	4,6%	12	9,2%	0	0,0%	56	43,1%	56	43,1%
προωθούν ένα κλίμα /συνεργασία εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών.	7	5,4%	1	0,8%	7	5,4%	67	51,5%	48	36,9%
ενισχύουν τη κοινωνική συμμετοχικότητα και τη ποιότητα ζωής και γνώσεων των εκπαιδευομένων	7	5,4%	1	0,8%	15	11,5%	63	48,5%	44	33,8%
παρέχονται επαρκή εκπαιδευτικά υλικά και υποδομές	7	5,4%	2	1,5%	4	3,1%	61	46,9%	56	43,1%
παρέχονται δυνατότητες απόκτησης εμπειρίας και εργασιακής πείρας	7	5,4%	2	1,5%	8	6,2%	57	43,8%	56	43,1%
κατανοούνται οι ανάγκες των εκπαιδευομένων και να δομούνται βάση αυτών οι εκπαιδευτικές διαδικασίες	7	5,4%	2	1,5%	4	3,1%	69	53,1%	48	36,9%
επικεντρώνονται στις ανάγκες και στους στόχους των εκπαιδευόμενων	8	6,2%	2	1,5%	7	5,4%	68	52,3%	45	34,6%

τηρούνται	επακριβώς	τα											
χρονοδιαγράμματα	και	τα	5	3,8%	4	3,1%	14	10,8%	57	43,8%	50	38,5%	
εκπαιδευτικά προγράμματα													
διατίθενται μέσω αυτών πολλαπλά			8	6,2%	0	0,0%	5	3,8%	68	52,3%	49	37,7%	
μελλοντικά εργασιακά οφέλη													

Στον πίνακα 9 παρατηρείται το 90,0% του δείγματος τουλάχιστον να συμφωνεί ότι τα χαρακτηριστικά των ποιοτικών προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων που θεωρούνται αναγκαία είναι είτε η διάθεση μέσω αυτών πολλαπλών μελλοντικών εργασιακών ωφελειών ή η παροχή επαρκών εκπαιδευτικών υλικών και υποδομών ή κατανόηση των αναγκών των εκπαιδευομένων και να δομούνται βάση αυτών οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, το 88,4% του δείγματος αναφέρει την προώθηση ενός κλίματος /συνεργασίας εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών, το 86,9% του δείγματος αναφέρει την επικέντρωση στις ανάγκες και στους στόχους των εκπαιδευόμενων ή την παροχή δυνατοτήτων απόκτηση και εργασιακής πείρας, το 86,2% του δείγματος αναφέρει ότι κάθε πρόγραμμα κατάρτισης πρέπει να οδηγεί σε πιστοποίηση γνώσεων, το 82,3% του δείγματος αναφέρει ότι τηρούνται επακριβώς τα χρονοδιαγράμματα και τα εκπαιδευτικά προγράμματα ή ενισχύουν τη κοινωνική συμμετοχικότητα και τη ποιότητα ζωής και γνώσεων των εκπαιδευομένων.



Γράφημα 9. Τα χαρακτηριστικά των ποιοτικών προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων που θεωρούνται αναγκαία

Πίνακας 10. Έλεγχος κανονικότητας

Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Statistic			Statistic		
df	p		df	p	

Να τηρούνται οι προϋποθέσεις συμμετοχής – τα απαιτούμενα κριτήρια των καταρτιζόμενων, με τη διαδικασία αξιολόγησης-μοριοδότησης	,330	130	,000	,697	130	,00 0
Να υπάρχει σύζευξη της κατάρτισης με την αγορά εργασίας ανάλογα τις ανάγκες των καταρτιζόμενων	,334	130	,000	,690	130	,00 0
Να επιλέγονται οι κατάλληλοι εκπαιδευτές ανάλογα με το αντικείμενο κατάρτισης	,318	130	,000	,576	130	,00 0
Να υπάρχει εξατομικευμένη μάθηση όπου είναι εφικτό	,344	130	,000	,690	130	,00 0
Εκπαιδευτής και καταρτιζόμενος θα πρέπει να συνεργάζονται για τη διεργασία της μάθησης	,331	130	,000	,617	130	,00 0
Να πραγματοποιείται διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των καταρτιζόμενων, σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο	,326	130	,000	,680	130	,00 0
Να επιλέγονται οι κατάλληλες εκπαιδευτικές μέθοδοι, τεχνικές και μέσα	,331	130	,000	,617	130	,00 0
Να υπάρχει σωστή επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού ως προς την ποιότητα	,287	130	,000	,610	130	,00 0
Να υιοθετεί τη διαδικασία αξιολόγησης από τους καταρτιζόμενους	,362	130	,000	,692	130	,00 0
Συμφωνείτε ότι κάθε πρόγραμμα κατάρτισης πρέπει να οδηγεί σε πιστοποίηση γνώσεων;	,323	130	,000	,721	130	,00 0
προωθούν ένα κλίμα /συνεργασία εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών.	,327	130	,000	,701	130	,00 0

ενισχύουν τη κοινωνική συμμετοχικότητα και τη ποιότητα ζωής και γνώσεων των εκπαιδευομένων	,304	130	,000	,758	130	,00 0
παρέχονται επαρκή εκπαιδευτικά υλικά και υποδομές	,317	130	,000	,682	130	,00 0
παρέχονται δυνατότητες απόκτησης εμπειρίας και εργασιακής πείρας	,300	130	,000	,714	130	,00 0
κατανοούνται οι ανάγκες των εκπαιδευομένων και να δομούνται βάση αυτών οι εκπαιδευτικές διαδικασίες	,340	130	,000	,684	130	,00 0
επικεντρώνονται στις ανάγκες και στους στόχους των εκπαιδευόμενων	,339	130	,000	,711	130	,00 0
τηρούνται επακριβώς τα χρονοδιαγράμματα και τα εκπαιδευτικά προγράμματα	,282	130	,000	,774	130	,00 0
διατίθενται μέσω αυτών πολλαπλά μελλοντικά εργασιακά οφέλη	,337	130	,000	,674	130	,00 0

Στον πίνακα 10 εξετάζεται αν τα δεδομένα ικανοποιούν την υπόθεση της κανονικότητας με την χρήση των στατιστικών ελέγχων Kolmogorov Smirnov & Shapiro Wilk. Βάσει αυτών των ελέγχων προκύπτει ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή ($p < .05$) και για αυτό τον λόγο παρακάτω χρησιμοποιούνται οι μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann Whitney & Kruskal Wallis.

Πίνακας 11. Διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τα χαρακτηριστικά των ποιοτικών προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων που θεωρούνται αναγκαία και τις προδιαγραφές που θα πρέπει να υιοθετεί ένα πρόγραμμα κατάρτισης

	Φύλο					
	Ανδρας			Γυναίκα		
	M	TA	M	TA	U	p
Να τηρούνται οι προϋποθέσεις συμμετοχής – τα απαιτούμενα κριτήρια των καταρτιζόμενων, με τη διαδικασία αξιολόγησης-μοριοδότησης	4,14	1,00	4,17	1,05	1763,000,640	
Να υπάρχει σύζευξη της κατάρτισης με την αγορά εργασίας ανάλογα τις ανάγκες των καταρτιζόμενων	4,12	1,13	4,19	,96	1845,500,989	
Να επιλέγονται οι κατάλληλοι εκπαιδευτές ανάλογα με το αντικείμενο κατάρτισης	4,33	1,05	4,48	,90	1713,000,437	
Να υπάρχει εξατομικευμένη μάθηση όπου είναι εφικτό	4,07	1,05	4,19	,92	1754,000,600	
Εκπαιδευτής και καταρτιζόμενος θα πρέπει να συνεργάζονται για τη διεργασία της μάθησης	4,17	1,01	4,32	,88	1692,000,380	

Να πραγματοποιείται διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των καταρτιζόμενων, σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο	4,24	1,03	4,20	,92	1733,000,523
Να επιλέγονται οι κατάλληλες εκπαιδευτικές μέθοδοι, τεχνικές και μέσα	4,19	1,02	4,31	,88	1753,500,595
Να υπάρχει σωστή επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού ως προς την ποιότητα	4,24	1,03	4,44	,86	1621,500,201
Να υιοθετεί τη διαδικασία αξιολόγησης από τους καταρτιζόμενους	3,83	1,12	4,19	,96	1483,000,042
Συμφωνείτε ότι κάθε πρόγραμμα κατάρτισης πρέπει να οδηγεί σε πιστοποίηση γνώσεων;	3,88	1,21	4,22	1,03	1535,000,089
προωθούν ένα κλίμα /συνεργασία εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών.	4,05	1,03	4,18	,93	1714,000,459
ενισχύουν τη κοινωνική συμμετοχικότητα και τη ποιότητα ζωής και γνώσεων των εκπαιδευομένων	3,98	1,00	4,08	,99	1719,500,487
παρέχονται επαρκή εκπαιδευτικά υλικά και υποδομές	4,17	1,01	4,23	,98	1785,000,729
παρέχονται δυνατότητες απόκτησης εμπειρίας και εργασιακής πείρας	4,19	1,04	4,17	1,00	1788,500,746
κατανοούνται οι ανάγκες των εκπαιδευομένων και να δομούνται βάση αυτών οι εκπαιδευτικές διαδικασίες	4,14	,95	4,15	,98	1826,500,905
επικεντρώνονται στις ανάγκες και στους στόχους των εκπαιδευόμενων	4,07	1,05	4,08	1,00	1842,000,974

τηρούνται επακριβώς τα χρονοδιαγράμματα και τα εκπαιδευτικά προγράμματα	4,21	1,00	4,05	,97	1607,000,195
διατίθενται μέσω αυτών πολλαπλά μελλοντικά εργασιακά οφέλη	4,07	1,02	4,19	,96	1709,000,440

Στον πίνακα 11 και την χρήση του ελέγχου Mann Whitney παρατηρείται ότι οι γυναίκες ($M = 4,19$) έναντι των ανδρών ($M = 3,89$) συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ως προς την προδιαγραφή της υιοθέτησης της διαδικασίας αξιολόγησης από τους καταρτιζόμενους ($p < .05$)

Πίνακας 12. Διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ως προς τα χαρακτηριστικά των ποιοτικών προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων που θεωρούνται αναγκαία και τις προδιαγραφές που θα πρέπει να υιοθετεί ένα πρόγραμμα κατάρτισης

	Ηλικία											
	18 - 25				56 - 65							
	ετών		25 - 45 ετών		46 - 55 ετών		56 - 55 ετών		ετών			
	M	TA	M	TA	M	TA	M	TA	M	TA	X ² (4)	p
Να τηρούνται οι προϋποθέσεις συμμετοχής – τα απαιτούμενα κριτήρια των καταρτιζόμενων, με τη διαδικασία αξιολόγησης-μοριοδότησης	4,67	,52	4,14	1,14	4,15	1,09	4,16	,80	4,00	1,15	2,748	,601
Να υπάρχει σύζευξη της κατάρτισης με την αγορά εργασίας ανάλογα τις ανάγκες των καταρτιζόμενων	4,33	,52	4,07	,97	4,13	1,15	4,44	,71	4,20	1,23	2,823	,588
Να επιλέγονται οι κατάλληλοι εκπαιδευτές ανάλογα με το αντικείμενο κατάρτισης	4,33	,52	4,48	,92	4,28	1,13	4,72	,46	4,30	1,25	4,001	,406
Να υπάρχει εξατομικευμένη μάθηση όπου είναι εφικτό	4,17	,41	4,10	,98	4,24	1,06	4,20	,82	3,90	1,10	3,114	,539

Εκπαιδευτής και καταρτιζόμενος θα πρέπει να συνεργάζονται για τη διεργασία της μάθησης	4,67	,52	4,26	,89	4,13	1,09	4,52	,51	4,10	1,20	3,448	,486
Να πραγματοποιείται διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των καταρτιζομένων, σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο	4,17	,41	4,24	,88	4,07	1,12	4,52	,51	4,30	1,25	3,917	,417
Να επιλέγονται οι κατάλληλες εκπαιδευτικές μέθοδοι, τεχνικές και μέσα	4,50	,55	4,24	,88	4,07	1,06	4,64	,49	4,30	1,25	8,559	,073
Να υπάρχει σωστή επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού ως προς την ποιότητα	4,33	,52	4,36	,82	4,33	1,14	4,52	,51	4,40	1,26	1,951	,745
Να υιοθετεί τη διαδικασία αξιολόγησης από τους καταρτιζόμενους	4,17	,41	3,98	1,07	4,17	1,10	4,24	,66	3,60	1,43	2,959	,565
Συμφωνείτε ότι κάθε πρόγραμμα κατάρτισης πρέπει να οδηγεί σε πιστοποίηση γνώσεων;	4,50	,55	4,14	1,07	4,07	1,24	4,20	,96	3,70	1,25	2,532	,639
προωθούν ένα κλίμα /συνεργασία εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών.	4,00	,63	4,31	,84	3,89	1,16	4,40	,58	4,00	1,25	5,893	,207

ενισχύουν τη κοινωνική συμμετοχικότητα και τη ποιότητα ζωής και γνώσεων των εκπαιδευομένων	4,00	,63	4,17	,93	3,80	1,15	4,28	,61	4,10	1,29	4,379	,357
παρέχονται επαρκή εκπαιδευτικά υλικά και υποδομές	4,00	,63	4,19	,97	4,04	1,13	4,56	,58	4,30	1,25	6,547	,162
παρέχονται δυνατότητες απόκτησης εμπειρίας και εργασιακής πείρας	4,17	,75	4,21	1,02	3,98	1,14	4,48	,51	4,20	1,32	3,572	,467
κατανοούνται οι ανάγκες των εκπαιδευομένων και να δομούνται βάση αυτών οι εκπαιδευτικές διαδικασίες	4,00	,00	4,19	,99	3,96	1,11	4,40	,50	4,30	1,25	5,622	,229
επικεντρώνονται στις ανάγκες και στους στόχους των εκπαιδευόμενων	4,17	,41	3,98	1,00	3,96	1,15	4,36	,70	4,30	1,25	5,134	,274
τηρούνται επακριβώς τα χρονοδιαγράμματα και τα εκπαιδευτικά προγράμματα	4,50	,55	4,07	,95	3,96	1,11	4,24	,72	4,30	1,25	3,238	,519
διατίθενται μέσω αυτών πολλαπλά μελλοντικά εργασιακά οφέλη	4,50	,55	4,14	,93	3,98	1,18	4,44	,51	4,10	1,20	2,700	,609

Στον πίνακα 12 και με την χρήση του ελέγχου Kruskal Wallis δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ως προς τα χαρακτηριστικά των ποιοτικών προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων που θεωρούνται αναγκαία και τις προδιαγραφές που θα πρέπει να υιοθετεί ένα πρόγραμμα κατάρτισης ($p > .05$).

Πίνακας 13. Διαφορές μεταξύ των μορφωτικών κατηγοριών ως προς τα χαρακτηριστικά των ποιοτικών προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων που θεωρούνται αναγκαία και τις προδιαγραφές που θα πρέπει να υιοθετεί ένα πρόγραμμα κατάρτισης

Μορφωτικό επίπεδο											
Απόφοιτος/η δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο)		Απόφοιτος/η τεχνολογικής κατάρτισης (IEK)		Απόφοιτος/η τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (TEI - AEI)		Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών					
M	TA	M	TA	M	TA	M	TA	X ² (3)	p		

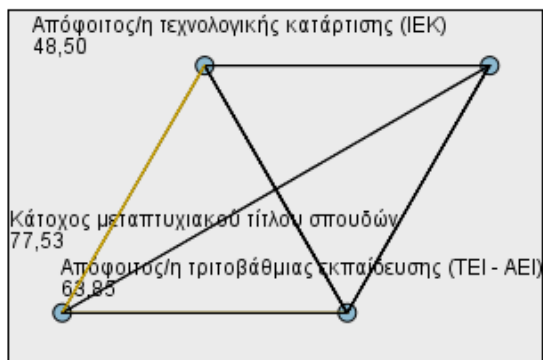
Να τηρούνται οι προϋποθέσεις συμμετοχής – τα απαιτούμενα κριτήρια των καταρτιζόμενων, με τη διαδικασία αξιολόγησης-μοριοδότησης	4,31	,85	3,84	1,39	4,17	,92	4,33	,80	1,282	,733
Να υπάρχει σύζευξη της κατάρτισης με την αγορά εργασίας ανάλογα τις ανάγκες των καταρτιζόμενων	4,23	,83	3,94	1,29	4,08	,95	4,50	,82	6,540	,088
Να επιλέγονται οι κατάλληλοι εκπαιδευτές ανάλογα με το αντικείμενο κατάρτισης	4,46	,52	4,06	1,41	4,54	,70	4,57	,82	2,553	,466
Να υπάρχει εξατομικευμένη μάθηση όπου είναι εφικτό	4,38	,51	3,84	1,25	4,23	,81	4,30	,92	3,712	,294
Εκπαιδευτής και καταρτιζόμενος θα πρέπει να συνεργάζονται για τη διεργασία της μάθησης	4,54	,52	4,03	1,40	4,27	,66	4,40	,81	2,760	,430
Να πραγματοποιείται διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των καταρτιζόμενων, σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο	4,08	,76	4,00	1,32	4,15	,85	4,53	,68	6,851	,077

Να επιλέγονται οι κατάλληλες εκπαιδευτικές μέθοδοι, τεχνικές και μέσα	4,38	,51	3,97	1,38	4,33	,68	4,40	,81	1,117	,773
Να υπάρχει σωστή επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού ως προς την ποιότητα	4,54	,52	4,06	1,34	4,42	,70	4,53	,82	2,255	,521
Να υιοθετεί τη διαδικασία αξιολόγησης από τους καταρτιζόμενους	4,31	,48	3,81	1,45	4,02	,85	4,40	,81	5,670	,129
Συμφωνείτε ότι κάθε πρόγραμμα κατάρτισης πρέπει να οδηγεί σε πιστοποίηση γνώσεων;	4,31	,85	3,91	1,35	4,04	1,05	4,43	,94	4,845	,183
προωθούν ένα κλίμα /συνεργασία εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών.	4,38	,65	3,59	1,29	4,21	,72	4,43	,86	12,659	,005
ενισχύουν τη κοινωνική συμμετοχικότητα και τη ποιότητα ζωής και γνώσεων των εκπαιδευομένων	4,23	,73	3,53	1,27	4,06	,78	4,47	,90	15,715	,001
παρέχονται επαρκή εκπαιδευτικά υλικά και υποδομές	4,31	,75	3,66	1,45	4,27	,69	4,60	,67	11,744	,008

παρέχονται δυνατότητες απόκτησης εμπειρίας και εργασιακής πείρας	4,38	,65	3,72	1,42	4,29	,75	4,40	,89	4,911	,178
κατανοούνται οι ανάγκες των εκπαιδευομένων και να δομούνται βάση αυτών οι εκπαιδευτικές διαδικασίες	4,31	,48	3,66	1,36	4,27	,72	4,33	,88	5,968	,113
επικεντρώνονται στις ανάγκες και στους στόχους των εκπαιδευόμενων	4,23	,83	3,53	1,34	4,23	,78	4,27	,87	8,237	,041
τηρούνται επακριβώς τα χρονοδιαγράμματα και τα εκπαιδευτικά προγράμματα	4,38	,87	3,78	1,31	4,06	,83	4,33	,80	5,335	,149
διατίθενται μέσω αυτών πολλαπλά μελλοντικά εργασιακά οφέλη	4,46	,52	3,69	1,40	4,23	,73	4,40	,81	6,747	,080

Στον πίνακα 13 παρατηρείται με την χρήση του ελέγχου Kruskal Wallis ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μορφωτικών κατηγοριών ως προς τα χαρακτηριστικά των ποιοτικών προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων που θεωρούνται αναγκαία και αφορούν τις ακόλουθες ερωτήσεις: προωθούν ένα κλίμα /συνεργασία εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών, ενισχύουν τη κοινωνική συμμετοχικότητα και τη ποιότητα ζωής και γνώσεων των εκπαιδευόμενων, παρέχονται επαρκή εκπαιδευτικά υλικά και υποδομές & επικεντρώνονται στις ανάγκες και στους στόχους των εκπαιδευόμενων ($p < .05$). Για να διαπιστωθεί ποιες μορφωτικές κατηγορίες διαφέρουν ή όχι πραγματοποιούνται σε ζευγάρια οι *posthoc* στατιστικοί έλεγχοι Mann Whitney. Βρέθηκε ότι οι απόφοιτοι τεχνολογικής κατάρτισης (IEK) συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι ατόμων που κατέχουν μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (Γράφημα 10) ($p = .003$). Επίσης, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών έναντι των αποφοίτων τεχνολογικής συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ενισχύουν τη κοινωνική συμμετοχικότητα και τη ποιότητα ζωής και γνώσεων των εκπαιδευόμενων (Γράφημα 11) ($p = .001$). Επιπλέον, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών έναντι των αποφοίτων τεχνολογικής συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ενισχύουν τη κοινωνική συμμετοχικότητα και τη ποιότητα ζωής και γνώσεων των εκπαιδευόμενων (Γράφημα 12) ($p = .004$). Για την ερώτηση «επικεντρώνονται στις ανάγκες και στους στόχους των εκπαιδευόμενων» δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Γράφημα 13). Τέλος, οι απόφοιτοι τεχνολογικής κατάρτισης έναντι των αποφοίτων τεχνολογικών καταρτίσεων αποφοίτων συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ενισχύουν τη κοινωνική συμμετοχικότητα και τη ποιότητα ζωής και γνώσεων των εκπαιδευόμενων (Γράφημα 14) ($p = .005$).

Pairwise Comparisons of Μορφωτικό επίπεδο



Each node shows the sample average rank of Μορφωτικό επίπεδο.

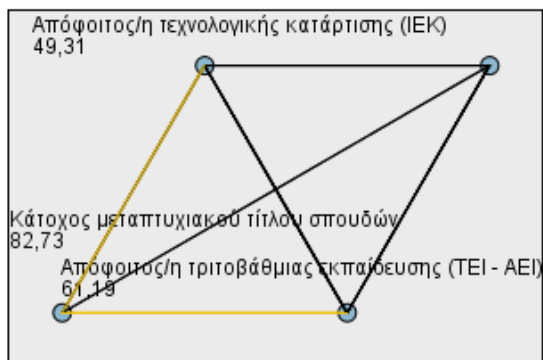
Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
Απόφοιτος/η τεχνολογικής κατάρτισης (IEK)-Απόφοιτος/η τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΤΕΙ - ΑΕΙ)	-15,346	7,451	-2,060	,039	,237
Απόφοιτος/η τεχνολογικής κατάρτισης (IEK)-Απόφοιτος/η δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο)	23,038	10,907	2,112	,035	,208
Απόφοιτος/η τεχνολογικής κατάρτισης (IEK)-Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	-29,033	8,428	-3,445	,001	,003
Απόφοιτος/η τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΤΕΙ - ΑΕΙ)-Απόφοιτος/η δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο)	7,692	10,283	,748	,454	1,000
Απόφοιτος/η τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΤΕΙ - ΑΕΙ)-Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	-13,687	7,603	-1,800	,072	,431
Απόφοιτος/η δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο)-Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	-5,995	11,012	-,544	,586	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 10. Συγκρίσεις για την ερώτηση «Προωθούν ένα κλίμα /συνεργασία εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών»

Pairwise Comparisons of Μορφωτικό επίπεδο



Each node shows the sample average rank of Μορφωτικό επίπεδο.

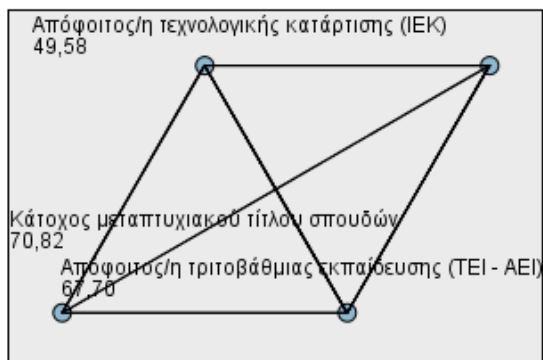
Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
Απόφοιτος/η τεχνολογικής κατάρτισης (IEK)-Απόφοιτος/η τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΤΕΙ - ΑΕΙ)	-11,880	7,618	-1,559	,119	,713
Απόφοιτος/η τεχνολογικής κατάρτισης (IEK)-Απόφοιτος/η δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο)	18,841	11,151	1,690	,091	,547
Απόφοιτος/η τεχνολογικής κατάρτισης (IEK)-Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	-33,421	8,617	-3,879	,000	,001
Απόφοιτος/η τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΤΕΙ - ΑΕΙ)-Απόφοιτος/η δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο)	6,962	10,514	,662	,508	1,000
Απόφοιτος/η τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΤΕΙ - ΑΕΙ)-Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	-21,541	7,773	-2,771	,006	,034
Απόφοιτος/η δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο)-Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	-14,579	11,258	-1,295	,195	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 11. Συγκρίσεις για την ερώτηση «ενισχύουν τη κοινωνική συμμετοχικότητα και τη ποιότητα ζωής και γνώσεων των εκπαιδευομένων»

Pairwise Comparisons of Μορφωτικό επίπεδο



Each node shows the sample average rank of Μορφωτικό επίπεδο.

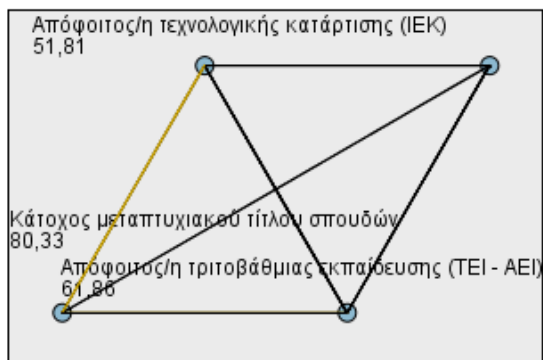
Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
Απόφοιτος/η τεχνολογικής κατάρτισης (IEK)-Απόφοιτος/η τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΤΕΙ - ΑΕΙ)	-18,124	7,461	-2,429	,015	,091
Απόφοιτος/η τεχνολογικής κατάρτισης (IEK)-Απόφοιτος/η δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο)	19,383	10,922	1,775	,076	,456
Απόφοιτος/η τεχνολογικής κατάρτισης (IEK)-Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	-21,239	8,439	-2,517	,012	,071
Απόφοιτος/η τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΤΕΙ - ΑΕΙ)-Απόφοιτος/η δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο)	1,260	10,297	,122	,903	1,000
Απόφοιτος/η τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΤΕΙ - ΑΕΙ)-Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	-3,115	7,613	-,409	,682	1,000
Απόφοιτος/η δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο)-Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	-1,855	11,026	-,168	,866	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 12. Συγκρίσεις για την ερώτηση «επικεντρώνονται στις ανάγκες και στους στόχους των εκπαιδευόμενων»

Pairwise Comparisons of Μορφωτικό επίπεδο



Each node shows the sample average rank of Μορφωτικό επίπεδο.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
Απόφοιτος/η τεχνολογικής κατάρτισης (IEK)-Απόφοιτος/η τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΤΕΙ - ΑΕΙ)	-10,043	7,477	-1,343	,179	1,000
Απόφοιτος/η τεχνολογικής κατάρτισης (IEK)-Απόφοιτος/η δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο)	13,072	10,945	1,194	,232	1,000
Απόφοιτος/η τεχνολογικής κατάρτισης (IEK)-Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	-28,521	8,457	-3,372	,001	,004
Απόφοιτος/η τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΤΕΙ - ΑΕΙ)-Απόφοιτος/η δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο)	3,029	10,319	,294	,769	1,000
Απόφοιτος/η τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΤΕΙ - ΑΕΙ)-Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	-18,478	7,630	-2,422	,015	,093
Απόφοιτος/η δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο)-Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	-15,449	11,050	-1,398	,162	,973

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 13. Συγκρίσεις για την ερώτηση «παρέχονται επαρκή εκπαιδευτικά υλικά και υποδομές»

Πίνακας 14. Διαφορές μεταξύ των τρόπων ενημέρωσης για ένα νέο πρόγραμμα ως προς τα χαρακτηριστικά των ποιοτικών προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων που θεωρούνται αναγκαία και τις προδιαγραφές που θα πρέπει να υιοθετεί ένα πρόγραμμα κατάρτισης

Με ποιο τρόπο ενημερώνεστε για ένα νέο πρόγραμμα κατάρτισης;											
	Ακολουθείτε ένα συγκεκριμένο	Πάροχο κατάρτισης και ενημερώνεστε		Από τα ΜΜΕ		Από το διαδίκτυο κατόπιν προσωπικής αναζήτησης		Από φίλους που συμμετέχουν ήδη		X ² (3)	p
	M	TA	M	TA	M	TA	M	TA			
Να τηρούνται οι προϋποθέσεις συμμετοχής – τα απαιτούμενα κριτήρια των καταρτιζόμενων, με τη διαδικασία αξιολόγησης-μοριοδότησης	4,14	,91	4,20	1,79	4,19	1,01	4,11	1,23		1,869	,600
Να υπάρχει σύζευξη της κατάρτισης με την αγορά εργασίας ανάλογα τις ανάγκες των καταρτιζόμενων	4,16	,84	4,00	1,73	4,20	1,01	4,11	1,23		1,327	,723

Να επιλέγονται οι κατάλληλοι εκπαιδευτές ανάλογα με το αντικείμενο κατάρτισης	4,37	,90	4,20	1,79	4,55	,80	4,22	1,26	2,305	,512
Να υπάρχει εξατομικευμένη μάθηση όπου είναι εφικτό	4,19	,85	4,00	1,73	4,19	,91	4,00	1,19	,400	,940
Εκπαιδευτής και καταρτιζόμενος θα πρέπει να συνεργάζονται για τη διεργασία της μάθησης	4,30	,89	3,80	1,64	4,34	,78	4,06	1,21	,722	,868
Να πραγματοποιείται διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των καταρτιζόμενων, σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο	4,16	,84	3,80	1,64	4,30	,94	4,17	1,10	2,050	,562
Να επιλέγονται οι κατάλληλες εκπαιδευτικές μέθοδοι, τεχνικές και μέσα	4,28	,88	4,00	1,73	4,31	,77	4,17	1,25	,221	,974
Να υπάρχει σωστή επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού ως προς την ποιότητα	4,28	,88	4,00	1,73	4,47	,80	4,39	1,14	2,887	,409
Να υιοθετεί τη διαδικασία αξιολόγησης από τους καταρτιζόμενους	4,07	,96	4,20	1,79	4,14	,94	3,83	1,25	3,057	,383

Συμφωνείτε ότι κάθε πρόγραμμα κατάρτισης πρέπει να οδηγεί σε πιστοποίηση γνώσεων;	4,19	1,01	4,00	1,73	4,14	1,08	3,83	1,25	1,334	,721
προωθούν ένα κλίμα /συνεργασία εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών.	4,14	,89	4,00	1,73	4,17	,90	4,06	1,16	,452	,929
ενισχύουν τη κοινωνική συμμετοχικότητα και τη ποιότητα ζωής και γνώσεων των εκπαιδευομένων	4,14	,83	4,00	1,73	4,05	,95	3,83	1,25	1,059	,787
παρέχονται επαρκή εκπαιδευτικά υλικά και υποδομές	4,21	,94	4,00	1,73	4,25	,89	4,11	1,23	,145	,986
παρέχονται δυνατότητες απόκτησης εμπειρίας και εργασιακής πείρας	4,14	,91	4,00	1,73	4,20	,93	4,22	1,31	1,715	,634
κατανοούνται οι ανάγκες των εκπαιδευομένων και να δομούνται βάση αυτών οι εκπαιδευτικές διαδικασίες	4,16	,87	4,00	1,73	4,20	,89	3,94	1,21	,835	,841
επικεντρώνονται στις ανάγκες και στους στόχους των εκπαιδευόμενων	4,19	,98	3,80	1,64	4,08	,93	3,89	1,18	1,462	,691

τηρούνται επακριβώς τα χρονοδιαγράμματα και τα εκπαιδευτικά προγράμματα	4,21	,80	4,00	1,73	4,02	,93	4,17	1,29	2,808	,422
διατίθενται μέσω αυτών πολλαπλά μελλοντικά εργασιακά οφέλη	4,16	,90	4,00	1,73	4,17	,90	4,11	1,23	,572	,903

Στον πίνακα 14 και με την χρήση του ελέγχου Kruskal Wallis δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τρόπων ενημέρωσης για ένα νέο πρόγραμμα ως προς τα χαρακτηριστικά των ποιοτικών προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων που θεωρούνται αναγκαία και τις προδιαγραφές που θα πρέπει να υιοθετεί ένα πρόγραμμα κατάρτισης ($p > .05$).

Πίνακας 15. Διαφορές μεταξύ των προτιμώμενων μεθόδων κατάρτισης ως προς τα χαρακτηριστικά των ποιοτικών προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων που θεωρούνται αναγκαία και τις προδιαγραφές που θα πρέπει να υιοθετεί ένα πρόγραμμα κατάρτισης

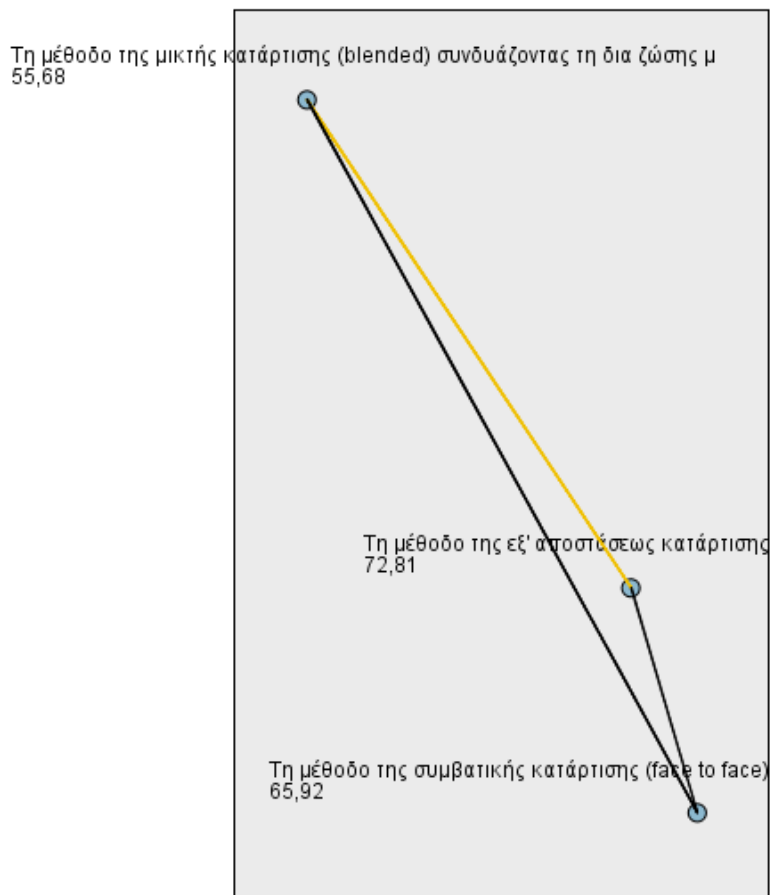
	Προτίμηση στην μέθοδο κατάρτισης							
	Τη μέθοδο της εξ' αποστάσεως	κατάρτισης μικτης	κατάρτισης (blended)	συνδυάζοντας τη δια ζώσης μ	Τη μέθοδο της συμβατικής	κατάρτισης (facetoface)		
	M	TA	M	TA	M	TA	X ² (2)	p
Να τηρούνται οι προϋποθέσεις συμμετοχής – τα απαιτούμενα κριτήρια των καταρτιζόμενων, με τη διαδικασία αξιολόγησης-μοριοδότησης	4,44	,68		3,84	1,21	4,08	1,23	6,435 ,040
Να υπάρχει σύζευξη της κατάρτισης με την αγορά εργασίας ανάλογα τις ανάγκες των καταρτιζόμενων	4,31	,73		4,07	1,25	4,04	1,11	,373 ,830
Να επιλέγονται οι κατάλληλοι εκπαιδευτές ανάλογα με το αντικείμενο κατάρτισης	4,53	,68		4,33	1,15	4,38	1,10	,025 ,988
Να υπάρχει εξατομικευμένη μάθηση όπου είναι εφικτό	4,31	,86		4,04	1,13	4,00	,85	4,707 ,095

Εκπαιδευτής και καταρτιζόμενος θα πρέπει να συνεργάζονται για τη διεργασία της μάθησης	4,41	,67	4,09	1,08	4,27	1,08	2,175	,337
[Να πραγματοποιείται διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των καταρτιζόμενων, σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο	4,32	,73	4,11	1,15	4,15	1,05	,194	,907
Να επιλέγονται οι κατάλληλες εκπαιδευτικές μέθοδοι, τεχνικές και μέσα	4,32	,65	4,22	1,13	4,23	1,07	,491	,782
Να υπάρχει σωστή επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού ως προς την ποιότητα	4,47	,68	4,27	1,14	4,35	,98	,071	,965
Να υιοθετεί τη διαδικασία αξιολόγησης από τους καταρτιζόμενους	4,31	,86	3,96	1,15	3,77	1,07	7,974	,019
Συμφωνείτε ότι κάθε πρόγραμμα κατάρτισης πρέπει να οδηγεί σε πιστοποίηση γνώσεων;	4,27	,91	3,87	1,27	4,15	1,16	2,586	,274
προωθούν ένα κλίμα /συνεργασία εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών.	4,32	,73	3,91	1,08	4,12	1,14	4,360	,113
ενισχύουν τη κοινωνική συμμετοχικότητα και τη ποιότητα ζωής και γνώσεων των εκπαιδευομένων	4,32	,75	3,76	1,03	3,92	1,23	9,955	,007
παρέχονται επαρκή εκπαιδευτικά υλικά και υποδομές	4,39	,64	4,09	1,18	4,00	1,20	1,484	,476
παρέχονται δυνατότητες απόκτησης εμπειρίας και εργασιακής πείρας	4,31	,77	4,07	1,12	4,08	1,26	,491	,782

κατανοούνται οι ανάγκες των εκπαιδευομένων και να δομούνται βάση αυτών οι εκπαιδευτικές διαδικασίες	4,29	,67	4,09	1,14	3,92	1,16	1,342	,511
επικεντρώνονται στις ανάγκες και στους στόχους των εκπαιδευόμενων	4,31	,70	3,93	1,19	3,81	1,17	3,976	,137
τηρούνται επακριβώς τα χρονοδιαγράμματα και τα εκπαιδευτικά προγράμματα	4,37	,69	3,96	1,09	3,73	1,19	7,611	,022
διατίθενται μέσω αυτών πολλαπλά μελλοντικά εργασιακά οφέλη	4,31	,70	4,04	1,13	4,00	1,20	,768	,681

Στον πίνακα 14 παρατηρείται με την χρήση του ελέγχου Kruskal Wallis ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των προτιμώμενων μεθόδων κατάρτισης ως προς τις ακόλουθες ερωτήσεις: Να τηρούνται οι προϋποθέσεις συμμετοχής – τα απαιτούμενα κριτήρια των καταρτιζόμενων, με τη διαδικασία αξιολόγησης-μοριοδότησης, Να υιοθετεί τη διαδικασία αξιολόγησης από τους καταρτιζόμενους, ενισχύουν τη κοινωνική συμμετοχικότητα και τη ποιότητα ζωής και γνώσεων των εκπαιδευομένων & τηρούνται επακριβώς τα χρονοδιαγράμματα και τα εκπαιδευτικά προγράμματα ($p < .05$). Για να διαπιστωθεί ποιες προτιμώμενες μέθοδοι κατάρτισης διαφέρουν ή όχι πραγματοποιούνται σε ζευγάρια οι *posthoc* στατιστικοί έλεγχοι Mann Whitney. Βρέθηκε ότι τα άτομα που προτιμούν την μικτή κατάρτιση έναντι της εξ αποστάσεως να συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι πρέπει να τηρούνται οι προϋποθέσεις συμμετοχής – τα απαιτούμενα κριτήρια των καταρτιζόμενων, με τη διαδικασία αξιολόγησης-μοριοδότησης (Γράφημα 14) ($p = .034$). Ακόμα, παρατηρήθηκε ότι τα άτομα που προτιμούν την συμβατική κατάρτιση έναντι της εξ αποστάσεως να συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι πρέπει να υιοθετηθεί η διαδικασία αξιολόγησης από τους καταρτιζόμενους (Γράφημα 15) ($p = .020$). Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι τα άτομα που προτιμούν την μεικτή κατάρτιση έναντι της εξ αποστάσεως να συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι πρέπει να ενισχύουν τη κοινωνική συμμετοχικότητα και τη ποιότητα ζωής και γνώσεων των εκπαιδευομένων (Γράφημα 16) ($p = .005$). Τέλος, βρέθηκε ότι τα άτομα που προτιμούν την συμβατική κατάρτιση έναντι της εξ αποστάσεως να συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι πρέπει να τηρούνται επακριβώς τα χρονοδιαγράμματα και τα εκπαιδευτικά προγράμματα (Γράφημα 17) ($p = .032$).

Pairwise Comparisons of Προτίμηση στην μέθοδο κατάρτισης



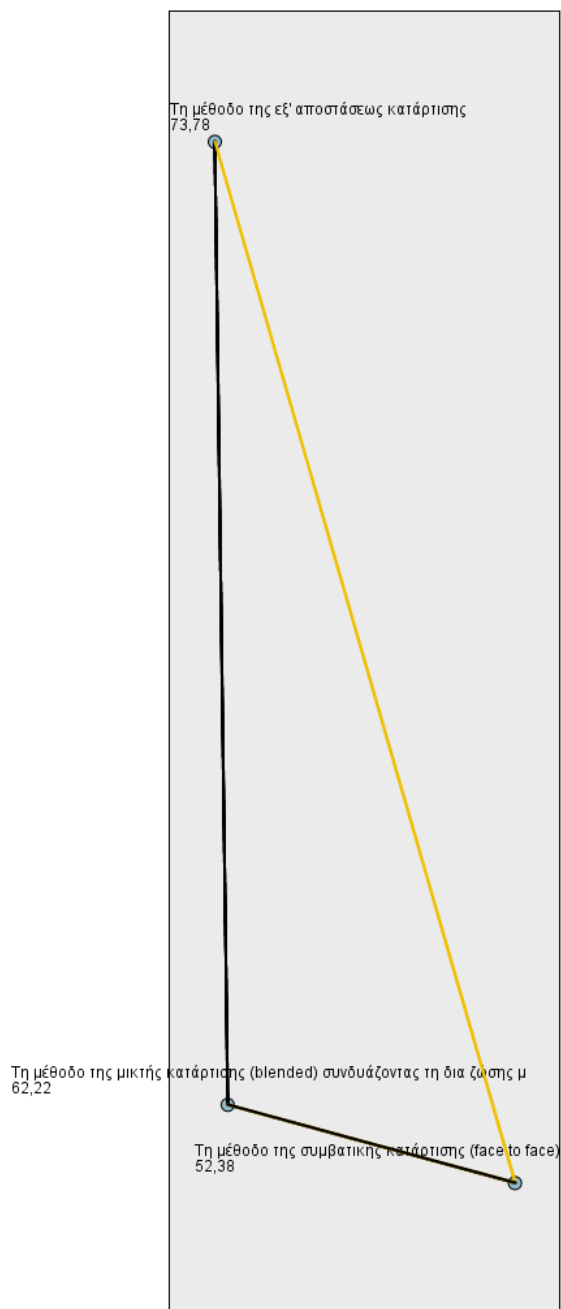
Each node shows the sample average rank of Προτίμηση στην μέθοδο κατάρτισης.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
Τη μέθοδο της μικτής κατάρτισης (blended) συνδυάζοντας τη δια ζώσης μ-Τη μέθοδο της συμβατικής κατάρτισης (face to face)	-10,245	8,407	-1,219	,223	,669
Τη μέθοδο της μικτής κατάρτισης (blended) συνδυάζοντας τη δια ζώσης μ-Τη μέθοδο της εξ' αποστάσεως κατάρτισης	17,127	6,754	2,536	,011	,034
Τη μέθοδο της συμβατικής κατάρτισης (face to face)-Τη μέθοδο της εξ' αποστάσεως κατάρτισης	6,882	8,033	,857	,392	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.
Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 14. Συγκρίσεις για την ερώτηση «Να τηρούνται οι προϋποθέσεις συμμετοχής – τα απαιτούμενα κριτήρια των καταρτιζόμενων, με τη διαδικασία αξιολόγησης-μοριοδότησης»

Pairwise Comparisons of Προτίμηση στην μέθοδο κατάρτισης

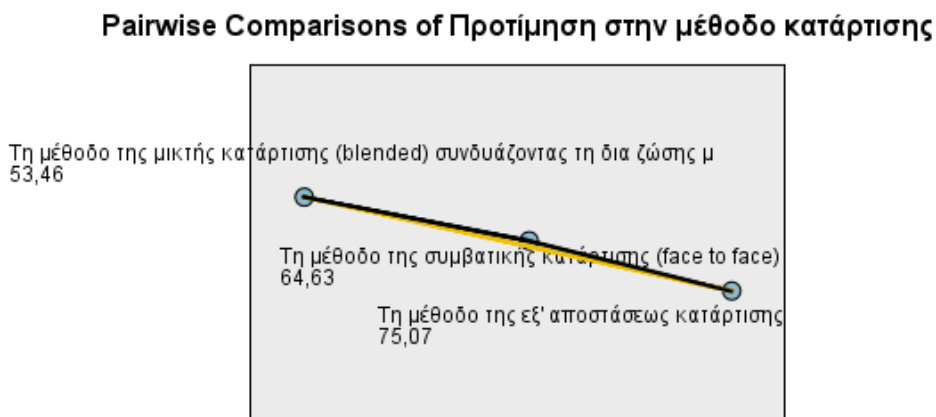


Each node shows the sample average rank of Προτίμηση στην μέθοδο κατάρτισης.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
Τη μέθοδο της συμβατικής κατάρτισης (face to face)-Τη μέθοδο της μικτής κατάρτισης (blended) συνδυάζοντας τη δια ζώσης μ	9,838	8,276	1,189	,235	,704
Τη μέθοδο της συμβατικής κατάρτισης (face to face)-Τη μέθοδο της εξ' αποστάσεως κατάρτισης	21,395	7,908	2,705	,007	,020
Τη μέθοδο της μικτής κατάρτισης (blended) συνδυάζοντας τη δια ζώσης μ-Τη μέθοδο της εξ' αποστάσεως κατάρτισης	11,557	6,649	1,738	,082	,247

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.
Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 15. Συγκρίσεις για την ερώτηση «Να υιοθετεί τη διαδικασία αξιολόγησης από τους καταρτιζόμενους»



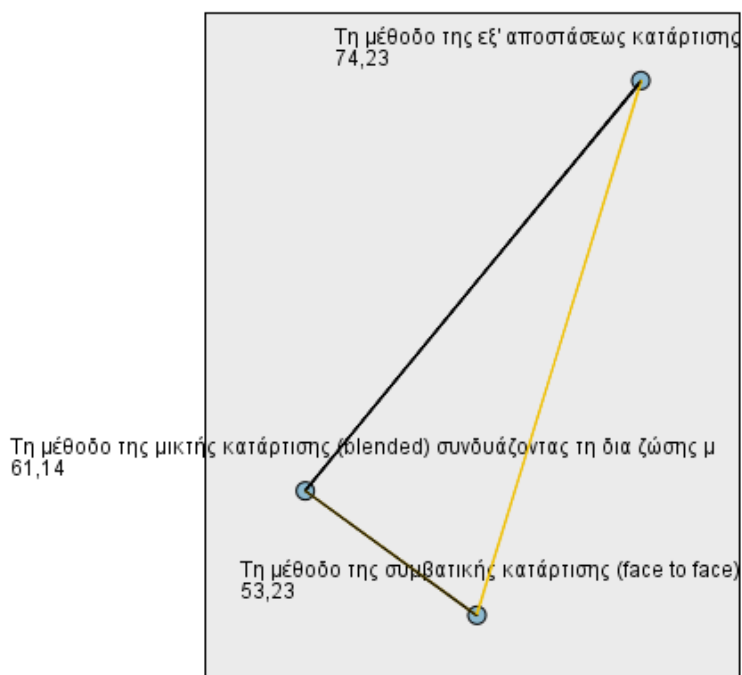
Each node shows the sample average rank of Προτίμηση στην μέθοδο κατάρτισης.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
Τη μέθοδο της μικτής κατάρτισης (blended) συνδυάζοντας τη δια ζώσης μ-Τη μέθοδο της συμβατικής κατάρτισης (face to face)	-11,179	8,535	-1,310	,190	,571
Τη μέθοδο της μικτής κατάρτισης (blended) συνδυάζοντας τη δια ζώσης μ-Τη μέθοδο της εξ' αποστάσεως κατάρτισης	21,612	6,857	3,152	,002	,005
Τη μέθοδο της συμβατικής κατάρτισης (face to face)-Τη μέθοδο της εξ' αποστάσεως κατάρτισης	10,433	8,155	1,279	,201	,602

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 16. Συγκρίσεις για την ερώτηση «ενισχύουν τη κοινωνική συμμετοχικότητα και τη ποιότητα ζωής και γνώσεων των εκπαιδευομένων»

Pairwise Comparisons of Προτίμηση στην μέθοδο κατάρτισης



Each node shows the sample average rank of Προτίμηση στην μέθοδο κατάρτισης.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Τη μέθοδο της συμβατικής κατάρτισης (face to face)-Τη μέθοδο της μικτής κατάρτισης (blended) συνδυάζοντας τη δια ζώσης μ	7,914	8,594	,921	,357	1,000
Τη μέθοδο της συμβατικής κατάρτισης (face to face)-Τη μέθοδο της εξ' αποστάσεως κατάρτισης	20,998	8,212	2,557	,011	,032
Τη μέθοδο της μικτής κατάρτισης (blended) συνδυάζοντας τη δια ζώσης μ-Τη μέθοδο της εξ' αποστάσεως κατάρτισης	13,084	6,904	1,895	,058	,174

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Γράφημα 17. Συγκρίσεις για την ερώτηση «τηρούνται επακριβώς τα χρονοδιαγράμματα και τα εκπαιδευτικά προγράμματα»

7. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε βρέθηκε σχεδόν το μισό δείγμα να προτιμάει την μέθοδο της εξ' αποστάσεως κατάρτισης, το 1/3 του δείγματος προτίμησε τη μέθοδο της μικτής κατάρτισης με την συμβατική και το 1/5 του δείγματος προτίμησε την συμβατική μέθοδο. Ακόμα, οι μισοί ερωτώμενοι ανέφεραν ότι επιλέγουν ένα πρόγραμμα κατάρτισης για να αποκτήσουν εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες ή για να αναβαθμίσουν τα προσόντα και τους ορίζοντες τους, τα 4/10 του δείγματος ανέφεραν για να ανταποκριθούν στις νέες αναπτυξιακές απαιτήσεις στο χώρο εργασίας και το 1/5 του δείγματος ανέφερε για τη διατήρηση της ενεργητικότητας και την αύξηση των δεικτών συμμετοχής του πληθυσμού στο εργατικό δυναμικό. Επιπρόσθετα, παραπάνω από τους μισούς ερωτώμενους ανέφεραν ως αποτελεσματικό εργαλείο εκμάθησης τους υπολογιστές και το διαδίκτυο (παρουσιάσεις PowerPoint, ιστότοποι) μαζί με το οπτικοακουστικό υλικό (διαφάνειες, γραφήματα, φωτογραφίες, βίντεο) και το 1/3 του δείγματος ανέφερε το έντυπο υλικό (φωτοτυπίες, σημειώσεις, άρθρα, βιβλία). Επιπλέον, σχεδόν το 1/2 του δείγματος ανέφερε ότι ενημερώνεται για ένα νέο πρόγραμμα κατάρτισης από το διαδίκτυο κατόπιν προσωπικής αναζήτησης ενώ το 1/3 του δείγματος ανέφερε ότι ακολουθεί ένα συγκεκριμένο πάροχο κατάρτισης,

Βρέθηκε ακόμα τα 9/10 του δείγματος να συμφωνούν τουλάχιστον ότι οι προδιαγραφές που θα πρέπει να υιοθετεί ένα πρόγραμμα κατάρτισης είναι είτε να υπάρχει σωστή επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού ως προς την ποιότητα ή να επιλέγονται οι κατάλληλες εκπαιδευτικές μέθοδοι, τεχνικές και μέσα ή ο εκπαιδευτής και ο καταρτιζόμενος θα πρέπει να συνεργάζονται για τη διεργασία της μάθησης ή να επιλέγονται οι κατάλληλοι εκπαιδευτές ανάλογα με το αντικείμενο κατάρτισης, το 91,5% του δείγματος αναφέρει ότι πρέπει να πραγματοποιείται διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των καταρτιζόμενων, σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο που διαθέτουν και τις δεξιότητες που θα πρέπει να αποκτηθούν, πρέπει να υπάρχει εξατομικευμένη μάθηση όπου είναι εφικτό, πρέπει να υπάρχει σύζευξη της κατάρτισης με την αγορά εργασίας ανάλογα τις ανάγκες των καταρτιζόμενων και πρέπει να υιοθετεί τη διαδικασία αξιολόγησης από τους καταρτιζόμενους ή να τηρούνται οι προϋποθέσεις συμμετοχής – τα απαιτούμενα κριτήρια των καταρτιζόμενων, με τη διαδικασία αξιολόγησης-μοριοδότησης.

Επίσης, βρέθηκε ποσοστό άνω σχεδόν του 85% του δείγματος τουλάχιστον να συμφωνεί ότι τα χαρακτηριστικά των ποιοτικών προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων που θεωρούνται αναγκαία είναι είτε η διάθεση μέσω αυτών πολλαπλών μελλοντικών εργασιακών ωφελειών ή η παροχή επαρκών εκπαιδευτικών υλικών και υποδομών ή κατανόηση των αναγκών των εκπαιδευομένων και να δομούνται βάση αυτών οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, η προώθηση ενός κλίματος /συνεργασίας εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών, η επικέντρωση στις ανάγκες και στους στόχους των εκπαιδευόμενων ή την παροχή δυνατοτήτων απόκτηση και εργασιακής πείρας, κάθε πρόγραμμα κατάρτισης πρέπει να οδηγεί σε πιστοποίηση γνώσεων και τηρούνται επακριβώς τα χρονοδιαγράμματα και τα εκπαιδευτικά προγράμματα ή ενισχύουν τη κοινωνική συμμετοχικότητα και τη ποιότητα ζωής και γνώσεων των εκπαιδευομένων.

Από την επαγωγική στατιστική βρέθηκε ότι το φύλο, η ηλικία και η μόρφωση δεν επηρεάζουν τα χαρακτηριστικά των ποιοτικών προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων που θεωρούνται αναγκαία και τις προδιαγραφές που θα πρέπει να υιοθετεί ένα πρόγραμμα κατάρτισης. Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι τρόποι ενημέρωσης για ένα νέο πρόγραμμα ή οι προτιμώμενοι μέθοδοι κατάρτισης είχαν μικρή επίδραση σε κάποιες επιμέρους ερωτήσεις ως προς τα χαρακτηριστικά των ποιοτικών προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων που θεωρούνται αναγκαία και τις προδιαγραφές που θα πρέπει να υιοθετεί ένα πρόγραμμα κατάρτισης.

Συμπερασματικά και σύμφωνα με τα παραπάνω προέκυψε ότι το κύριο όφελος από την εφαρμογή της ποιότητας είναι ότι με τη χρήση της σε μια επιχείρηση, μπορεί να ενισχύσει όχι μόνο την προώθηση των αγαθών ή των υπηρεσιών που προσφέρει, αλλά και τις άλλες λειτουργίες.

Όπως υποστηρίχθηκε από τον Σαίτη, (2014). Η διαχείριση ολικής ποιότητας (TQM) είναι η πρακτική της εφαρμογής επιχειρησιακών στρατηγικών και μεθόδων που ενσωματώνουν στην πραγματικότητα την τεχνολογία ποιοτικού ελέγχου, στις κατευθυντήριες αρχές ενός οργανισμού, με σκοπό τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας. Ένα σχολείο πρέπει να είναι σε θέση να εγγυάται τη συμμετοχή όλων των πιθανών μαθητών του προκειμένου να εφαρμόσει τη διαχείριση ολικής ποιότητας. Η Διαχείριση Ολικής Ποιότητας απαιτεί συνεχή βελτίωση. Επίσης η ποιότητα είναι ένα φαινόμενο με τις ρίζες του στους επιχειρηματικούς και κυβερνητικούς τομείς. Προτεραιότητα δόθηκε αρχικά στη διαδικασία παραγωγής και στα προϊόντα και στη συνέχεια στον οργανισμό

συνολικά και στην ικανοποίηση του πελάτη. Ο Walter Shewhart αναφέρεται ότι εισήγαγε τον στατιστικό έλεγχο ποιότητας μέσω του "Διαγράμματος Στατιστικού Ελέγχου" (ή Διάγραμμα Στατιστικού Ελέγχου), το οποίο αποτελείται από τρία κύρια βήματα (προδιαγραφή, παραγωγή και επιθεώρηση). Ο Ishikawa προώθησε μια φιλοσοφία που βασίζεται σε αληθινά και υποκατάστατα χαρακτηριστικά ποιότητας, όπου τα αληθινά χαρακτηριστικά ποιότητας είναι αυτά που σχετίζονται με την αντίληψη του πελάτη για την απόδοση ενός προϊόντος και τα χαρακτηριστικά υποκατάστατης ποιότητας είναι εκείνα που σχετίζονται με τη γνώμη ενός μάνατζερ. Η πρόσβαση στις εκπαιδευτικές διαδικασίες αποτελεί πλέον μέλημα για όλα τα επίπεδα και τις μορφές εκπαίδευσης. Η παρατήρηση του ΟΟΣΑ ότι η διεύρυνση της πρόσβασης των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη μετέπειτα αξιοποίηση των ευκαιριών για διά βίου μάθηση είναι ενδεικτική αυτής της τάσης.

Ο Φουντουλάκης (2016) υποστήριξε ότι το ενδεχόμενο υποβάθμισης του σχολείου και γενικότερα αποδυνάμωσης του θεσμού της τυπικής εκπαίδευσης στο σύνολό του είναι αποτέλεσμα των όσων ειπώθηκαν. Αντίστοιχα, η επίσημη εκπαίδευση, ειδικά η υποχρεωτική εκπαίδευση, κινδυνεύει να μετατραπεί σε «διάδρομο» ή προοίμιο της δια βίου μάθησης, με έμφαση στην προετοιμασία των μελλοντικών ενηλίκων για να επωφεληθούν από τις ευκαιρίες δια βίου μάθησης.

Σύμφωνα με τον Jones, (2016) μια σειρά από δημοσιεύματα της κυβερνήσεως της Αγγλίας το 2001 προώθησαν το κείμενο «Δημιουργικό σχολείο» για ένα «δημιουργικό έθνος» από το οποίο γινόταν αναζήτηση των πιο ενδεδειγμένων πρακτικών που σχετιζόντουσαν με τα αποτελέσματα και θα μπορούσαν να υλοποιηθούν εντός της σχολικής τάξης. Το κείμενο έδινε έμφαση στην σπουδαιότητα που έχει για κάθε σχολικό οργανισμό να εκσυγχρονιστεί και να φέρει αλλαγή στο κομμάτι που αφορά στην αξιολόγηση και τη δημιουργία των Α.Π.Σ., ενώ παράλληλα προσδιορίζει τις νέες δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά τους που θα αναπτυχθούν στους μαθητές (εν συνείδηση αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, επίλυση προβλήματος κλπ).

Ο Φωτόπουλος & Ζάγκος, (2016) δήλωσαν ότι ορισμένα από τα βασικότερα επιτεύγματα της δια βίου μάθησης που υλοποιήθηκαν ήταν η εισαγωγή του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων (EQF), το Ευρωπαϊκό Σύστημα Ακαδημαϊκών Μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET), καθώς και η προώθηση των συστημάτων επικύρωσης της μη τυπικής εκπαίδευσης και

της άτυπης μάθησης. Αυτές οι δράσεις συντείνουν σε μια δυναμική εκδήλωση δραστηριότητας μέσω της εξασφάλισης απόκτησης προσόντων που αποτελούν το όχημα για την επαγγελματική ανέλιξη των ανθρώπων.

Οι Mehta και Degi (2019) επεσήμαναν ότι τα ανώτατα μέλη ακριβώς επειδή δεν υπόκεινται σε κάποιου είδους δέσμευση αυτό το γεγονός δρα καταλυτικά στις προσπάθειες να υιοθετηθεί η Δ.Ο.Π., (Mehta & Degi, 2019). Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι παρουσιάζονται σοβαρά ζητήματα από την εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση.

Αναφορικά με τον Τσιότρα (2016) η Ελλάδα άργησε αρκετά να ασχοληθεί με αυτό το κομμάτι της εκπαίδευσης, ενώ όσα ζητήματα συνδέονταν με την ποιότητα και την αξιολόγηση αποτέλεσαν μια εκπαιδευτική πολιτική αποσπασματικού χαρακτήρα που υιοθετήθηκε στα τέλη της δεκαετίας του '90. Επιπλέον η πολιτική αυτή περιελάμβανε κάποιες νομοθετικές ενέργειες που χαρακτηρίστηκαν βιαστικά ως μεταρρυθμίσεις, που όμως στην ουσία δεν έφεραν το αναμενόμενο αποτέλεσμα γιατί ο τομέας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της αυτό-αξιολόγησης δεν αναπτύχθηκε. Στην πορεία ακολούθησαν κάποια βήματα εισαγωγής της ΔΟΠ σε πιλοτικό επίπεδο εντός των ελληνικών σχολείων με έμβαση τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τους Mehta και Degi (2019) ο πρώτος και κύριος λόγος αποτυχίας εισαγωγής της ΔΟΠ είναι ο φόβος και η δυσπιστία στην αλλαγή, ενώ οι συγγραφείς επίσης επισημαίνουν το αρκετά μεγάλο ποσό που απαιτείται για την έναρξη της διαδικασίας ποιοτικού ελέγχου και βελτίωσης, με σημαντικό μέρος των πόρων να χρειάζεται να δαπανηθεί για την πρόσληψη συμβούλου ποιότητας και την επανεκπαίδευση του υπάρχοντος προσωπικού. Επιπλέον, ο χρόνος που αφιερώνεται στη διαχείριση, την επικοινωνία εντός του οργανισμού και την οικοδόμηση και διατήρηση μιας νέας εταιρικής κουλτούρας αυξάνεται σημαντικά. Πιστεύεται επίσης ότι η ΔΟΠ απαιτεί την εισαγωγή νέων προτύπων, αυξάνοντας την επισημοποίηση.

Όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα θα πρέπει να στοχεύουν σε μια παγκόσμια προοπτική, ενισχύοντας τους δεσμούς με τον έξω κόσμο. Είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα ισχυρότερο εκπαιδευτικό περιβάλλον στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενισχύοντας τους δεσμούς και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, των επιχειρήσεων και άλλων κοινωνικών εταίρων.

Στοιχεία και χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη μη-τυπική μορφή εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως η ενεργή συμμετοχή, ο καθορισμός της προσωπικής μαθησιακής κατεύθυνσης, μαθησιακά εμπόδια, μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας που βασίζονται στην ομαδικότητα, τα συναντάμε πλέον σε διάφορα είδη εκπαίδευσης τυπικού χαρακτήρα. Το θέμα που προκύπτει για τη δομική και τη λειτουργική συνοχή διαφόρων ειδών εκπαιδευτικής συνέχειας (Βεργίδης, 2001), καθώς επίσης και το θέμα που αφορά τη θεσμική ολοκλήρωση των επιμέρους ειδών εκπαίδευσης, αποτελούν σημαντικές δοκιμασίες για τις πολιτικές που εφαρμόζονται στον εκπαιδευτικό κλάδο.

Η ΔΟΠ είναι ένα όραμα, το οποίο ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα μπορεί να επιτύχει μόνο μέσω μακροπρόθεσμου σχεδιασμού, με την κατάρτιση και εφαρμογή ετήσιων σχεδίων ποιότητας, τα οποία οδηγούν σταδιακά προς την εκπλήρωση του οράματος. Μέσω της εφαρμογής της ΔΟΠ στο εκπαιδευτικό σύστημα, τα ιδρύματα της δια βίου μάθησης θα είναι σε θέση να κερδίσουν τον παγκόσμιο ανταγωνισμό που είναι πολύ ανταγωνιστικός και να αποκτήσουν τα οφέλη που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη και τη βελτίωση της ποιότητας της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Ο σκοπός της εφαρμογής της ΔΟΠ είναι η βελτίωση της ποιότητας, της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας της παραγωγής.

Ο Φασουλής (2017) υποστήριξε ότι η ποιοτική εκπαίδευση αφορά συστήματα που οδηγούν σε καλή ακαδημαϊκή κουλτούρα, άριστα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, προοδευτική και προσαρμοστική διαχείριση, σαφή και διαφανή διοίκηση. Όλοι οι εμπλεκόμενοι έχουν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας θα βοηθήσει στην επίτευξη της αριστείας, η οποία μόνο μπορεί να εγγυηθεί την επιβίωση των ιδρυμάτων σε έναν άκρως ανταγωνιστικό κόσμο, με ολοένα και μειούμενη επιδότηση στον τομέα της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Al-Tarawneh, H., & Mubaslat, M. (2011). The implementation of total quality management (TQM) on the higher educational sector in Jordan. *International Journal of Industrial Marketing*, 1(1), 1-10.
- Bayraktar, E., Tatoglu, E., & Zaim, S. (2008). An instrument for measuring the critical factors of TQM in Turkish higher education. *Total Quality Management*, 19(6), 551-574.
- Bohlinger, S. (2019). Ten years after: the ‘success story’ of the European qualifications framework. *Journal of Education and Work*, 32(4), 393-406.
- Borges, L. F. M., Santos, C. K. S., & Leal, E. A. (2014). Quality in educational service: Expectations versus performance in the accounting undergraduate course. *European Scientific Journal*, 10(1).
- Brown, M., Mhichil, M. N. G., Beirne, E., & Mac Lochlainn, C. (2021). The Global Micro-Credential Landscape: Charting a New Credential Ecology for Lifelong Learning. *Journal of Learning for Development*, 8(2), 228-254.
- Chitty, C. (2014). *Education policy in Britain*. Bloomsbury Publishing.
- Dick, G. P., & Tari, J. J. (2013). A review of quality management research in higher education institutions. *Kent Business School Working Paper Series*, 274.
- EUR-Lex. (2006). *Lifelong Learning Programme 2007-13*. Ανάκτηση από: <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/lifelong-learning-programme-2007-13.html>. [Πρόσβαση 24-6-2023].
- Gatt, S., & Faurschou, K. (2016). Implementing the European quality assurance in vocational education and training (EQAVET) at national level: Some insights from the PEN Leonardo Project. *International journal for research in vocational education and training*, 3(1), 29-45.

- Holford, J., Hodge, S., Knight, E., Milana, M., Waller, R., & Webb, S. (2022). Lifelong education research over 40 years: insights from the International Journal of Lifelong Education. *International Journal of Lifelong Education*, 41(6), 537-548.
- Jones, K. (2016). *Education in Britain: 1944 to the present*. John Wiley & Sons.
- Kaleja, K., & Egetenmeyer, R. (2017). Internationalization in European vocational education and training. *Internationalization in vocational education and training: Transnational perspectives*, 63-76.
- Kanji, G. K., Malek, A., & Tambi, B. A. (1999). Total quality management in UK higher education institutions. *Total Quality Management*, 10(1), 129-153.
- Khan, U. R., Khan, S., Aslam, S. M., Mateen, S., & Punhal, N. (2018). Total quality management in education. *International Journal of Science and Business*, 2(2), 182-197.
- Manatos, M. J., Sarrico, C. S., & Rosa, M. J. (2017). The integration of quality management in higher education institutions: a systematic literature review. *Total Quality Management & Business Excellence*, 28(1-2), 159-175.
- Mehta, A., & Degi, F. R. (2019). Total quality management implementation, and its barriers in Education system. *International Journal of Management, And Social Sciences Review (IJMSSR)*, 1(3).
- Mehta, N., Verma, P., & Seth, N. (2014). Total quality management implementation in engineering education in India: an interpretive structural modelling approach. *Total quality management & Business excellence*, 25(1-2), 124-140.
- Militaru, M., Ungureanu, G., & Chenic, A. Ş. (2013). The prospects of implementing the principles of Total Quality Management (TQM) in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1138-1141.
- Mukhopadhyay, M. (2020). *Total quality management in education*. SAGE Publications Pvt. Limited.
- Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (Eds.). (2016). *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Springer.

- Noaman, A. Y., Ragab, A. H. M., Fayoumi, A. G., Khedra, A. M., & Madbouly, A. I. (2013, September). HEQAM: A developed higher education quality assessment model. In *Proceedings of the 2013 Federated Conference on Computer Science and Information Systems (FedCSIS)*, (pp. 739–746). IEEE.
- Ravindran, N., & Kamaravel, R. K. (2016). Total quality management in education: Prospects, issues and challenges. *Shanlax International Journal of Education*, 2(4), 58-65.
- Rawat, M. S. (2007). Innovation for quality and relevance. Paper presented at The Higher Education Summit, New Delhi, India.
- Sahu, A. R., Shrivastava, R. R., & Shrivastava, R. L. (2013). Critical success factors for sustainable improvement in technical education excellence: A literature review. *The TQM journal*.
- Sakthivel, P. B. (2007). Top management commitment and overall engineering education excellence. *The TQM Magazine*, 19(3), 259-273.
- Sohel-Uz-Zaman, A. S. M. (2016). Implementing total quality management in education: Compatibility and challenges. *Open Journal of Social Sciences*, 4(11), 207.
- Thandapani, D., Gopalakrishnan, K., Devadasan, S. R., Sreenivasa, C. G., & Muruges, R. (2012). Quality models in industrial and engineering educational scenarios: a view from literature. *The TQM Journal*, 24(2), 155-166.
- Tomaževič, N., Seljak, J., & Aristovnik, A. (2016). TQM in public administration organisations: an application of data envelopment analysis in the police service. *Total quality management & business excellence*, 27(11-12), 1396-1412.
- Venkatraman, S. (2007). A framework for implementing TQM in higher education programs. *Quality assurance in education*.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο: ΚΠ Χάρης–ΝΒ Πετουλάκης–Σ. Νικόδημος (επιμ.): *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση. Αθήνα: Ατραπός*, 127-144.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μανάτζμεντ*”, Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ, Αθήνα.

- Καλλένου, Α. (2019). «Εφαρμογή αρχών Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στα Ελληνικά Δημόσια Σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.», Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος.
- Καλογεράκη, Ι. (2018). Διοίκηση σχολικών μοντέλων μέσω της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας με στόχο την αποτελεσματικότητα. Διδακτορική διατριβή, Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Καρράς, Κ.Γ. & Οικονομίδης, Β. (2015). Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο Συστήματα Εκπαίδευσης, Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών στον Σύγχρονο Κόσμο. (επιμ.), Καρράς, Κ.Γ. & Wolhuter, C.C. Αθήνα: Gutenberg
- Κέφης, Β. Ν. (2014). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Αθήνα: Εκδόσεις ΚριτικήΑΕ.
- Ντρίμερης Γ., (2020). «Εφαρμογή της διοίκησης ολικής ποιότητας (ΔΟΠ) στα Ελληνικά δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», Ανάκτηση από: <http://www.scientificjournal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/ntrimerisgeorgios/implementation-of-total-quality-management-tqm-in-greek-public-primary-andsecondary-education-ntrimeris-georgios>. [Πρόσβαση 20-6-2023].
- Παπαζαφειρίου, Β. (2019). Προγράμματα σπουδών στα Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. του Πανεπιστημίου Πατρών και του Πανεπιστημίου Αιγαίου: μεταξύ ευρωπαϊκού πλαισίου και της εφαρμογής στο πεδίο. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Σαίτης, Χ., (2014). Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές, Κεφ. 1,4, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Στάιτου, Ε. & Τσιότρας, Γ. (2002). Εφαρμόζοντας Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Επιστημονική Επετηρίδα (τόμος Γ΄). Πανεπιστήμιο Πειραιώς (1644).
- Σφακιανάκη, Ε. (Επιμ.) (2015). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Εκπαίδευση: Προσεγγίσεις, Εφαρμογές, Μελέτες Περίπτωσης. Αθήνα: Εκδόσεις Δίαυλος.
- Τσιότρας, Γ. (2016). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Λευκωσία: Broken Hill Publishers.
- Τσουκάτος, Ε. (2016). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management). Ανάκτηση από: <https://eclass.teicrete.gr/courses/DLH162> [Πρόσβαση 26-6-2023].

- Φασούλης Κ., (2017). «Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης», Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τεύχος 4, 2001, Ανάκτηση από: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyχος4>[Πρόσβαση 26-6-2023].
- Φουντουλάκη, Κ. (2016). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Ανάκτηση από:<http://eclass.teipat.gr/eclass/modules/document/file.php/589136/Βοηθητικές%20σημειώσεις%20ΔΟΠ%20.pdf> [Πρόσβαση 20-6-2023].
- Φωτόπουλος, Ν., & Ζιάγκος, Χ. (2016, Δεκέμβριος). Δια βίου μάθηση, πιστοποίηση προσόντων και διασφάλιση ποιότητας: Όψεις και διερεύνηση της Ευρωπαϊκής εμπειρίας. Αθήνα: Καμπύλη ΑΕΒΕ.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Ποιο είναι το φύλο σας;

Άνδρας

Γυναίκα

Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε;

18 - 24 ετών

25 - 35 ετών

36 - 45 ετών

46 - 55 ετών

56 - 64 ετών

65+ ετών

Ποιο είναι το μορφωτικό σας επίπεδο;

Απόφοιτος/η πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δημοτικό)

Απόφοιτος/η δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο)

Απόφοιτος/η τεχνολογικής κατάρτισης (IEK)

Απόφοιτος/η τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΤΕΙ - ΑΕΙ)

Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

Κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών

Ποια μέθοδο κατάρτισης προτιμάτε;

Τη μέθοδο της συμβατικής κατάρτισης (facetoface)

Τη μέθοδο της εξ' αποστάσεως κατάρτισης

Τη μέθοδο της μικτής κατάρτισης (blended) συνδυάζοντας τη δια ζώσης με την εξ' αποστάσεως

Για ποιο λόγο θα επιλέγατε ένα πρόγραμμα κατάρτισης;

Για να αναβαθμίσετε τα προσόντα και τους ορίζοντες σας

Για να ανταποκριθείτε στις νέες αναπτυξιακές απαιτήσεις στο χώρο εργασίας

Για να αποκτήσετε εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες

Για τη διατήρηση της ενεργητικότητας και την αύξηση των δεικτών συμμετοχής του πληθυσμού στο εργατικό δυναμικό

1. Ποια από τα παρακάτω εργαλεία εκμάθησης θεωρείτε πιο αποτελεσματικά;

Έντυπο υλικό (φωτοτυπίες, σημειώσεις, άρθρα, βιβλία)

Οπτικοακουστικό υλικό (διαφάνειες, γραφήματα, φωτογραφίες, βίντεο μικρού μήκους)

Υπολογιστές και διαδίκτυο (παρουσιάσεις powerpoint, ιστότοποι)

2. Με ποιο τρόπο ενημερώνεστε για ένα νέο πρόγραμμα κατάρτισης;

Από τα ΜΜΕ

Από το διαδίκτυο κατόπιν προσωπικής αναζήτησης

Από φίλους που συμμετάσχουν ήδη

Ακολουθείτε ένα συγκεκριμένο Πάροχο κατάρτισης και ενημερώνεστε από τις εκάστοτε αναρτήσεις του

Παρακαλώ αξιολογήστε τις προδιαγραφές που θα πρέπει να υιοθετεί ένα πρόγραμμα κατάρτισης.

3. Διαδικασία επιλογής των καταρτιζόμενων

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ Συμφωνώ
Συμφωνώ απόλυτα

4. Σύζευξη της κατάρτισης με την αγορά εργασίας ανάλογα τις ανάγκες των καταρτιζόμενων

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ Συμφωνώ
Συμφωνώ απόλυτα

5. Να υπάρχει εξατομικευμένη μάθηση όπου είναι εφικτό

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ Συμφωνώ
Συμφωνώ απόλυτα

6. Εκπαιδευτής και καταρτιζόμενος θα πρέπει να συνεργάζονται για τη διεργασία της μάθησης

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ Συμφωνώ
Συμφωνώ απόλυτα

7. Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των καταρτιζόμενων, σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο που διαθέτουν και τις δεξιότητες που θα πρέπει να αποκτηθούν

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ Συμφωνώ
Συμφωνώ απόλυτα

8. Η επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων, τεχνικών και μέσων

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ Συμφωνώ
Συμφωνώ απόλυτα

9. Ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ Συμφωνώ
Συμφωνώ απόλυτα

10. Πιστοποίηση των προσόντων που αποκτήθηκαν

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ Συμφωνώ
Συμφωνώ απόλυτα

11. Διαδικασία αξιολόγησης από τους καταρτιζόμενους

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ Συμφωνώ
Συμφωνώ απόλυτα

12. Συμφωνείτε ότι κάθε πρόγραμμα κατάρτισης πρέπει να οδηγεί σε πιστοποίηση γνώσεων;

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ Συμφωνώ
Συμφωνώ απόλυτα

Δηλώστε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε στα παρακάτω:

Είναι απαραίτητο τα ποιοτικά προγράμματα κατάρτισης ενηλίκων να:

13. προωθούν ένα κλίμα /συνεργασία εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών.

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ Συμφωνώ
Συμφωνώ απόλυτα

14. ενισχύουν τη κοινωνική συμμετοχικότητα και τη ποιότητα ζωής και γνώσεων των εκπαιδευομένων.

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ Συμφωνώ
Συμφωνώ απόλυτα

15. παρέχονται επαρκεί εκπαιδευτικά υλικά και υποδομές.

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ Συμφωνώ
Συμφωνώ απόλυτα

16. παρέχονται δυνατότητες απόκτησης εμπειρίας και εργασιακής πείρας.

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ Συμφωνώ
Συμφωνώ απόλυτα

17. κατανοούνται οι ανάγκες των εκπαιδευομένων και να δομούνται βάση αυτών οι εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ Συμφωνώ
Συμφωνώ απόλυτα

18. επικεντρώνονται στις ανάγκες και στους στόχους των εκπαιδευόμενων.

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ Συμφωνώ
Συμφωνώ απόλυτα

19. τηρούνται επακριβώς τα χρονοδιαγράμματα και τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ Συμφωνώ
Συμφωνώ απόλυτα

20. διατίθενται μέσω αυτών πολλαπλά μελλοντικά εργασιακά οφέλη.

Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ Συμφωνώ
Συμφωνώ απόλυτα