

International Conference in Open and Distance Learning

Vol 13, No 7 (2026)

ICODL2025



ΠΡΑΚΤΙΚΑ

130 Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

ISBN: 978-618-5335-33-5

Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση:

Οι Δεξιότητες του 21ου Αιώνα & η Πρόκληση της Τεχνητής Νοημοσύνης

ΤΟΜΟΣ 7

5-7/12 2025

ΕΑΠ Πάτρα & Εξ Αποστάσεως



Open and Distance Education in the Certification of Agricultural Advisors: Improvement Proposals for the Educational Experience from the Advisors' Perspective

Μαρία Μπότσιου, Αθανάσιος Λαγκουράνης

doi: [10.12681/icodl.8656](https://doi.org/10.12681/icodl.8656)

Copyright © 2026, Μαρία Μπότσιου, Αθανάσιος Λαγκουράνης



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Πιστοποίηση Γεωργικών Συμβούλων: Προτάσεις Βελτίωσης της Εκπαιδευτικής Εμπειρίας από την Οπτική των Συμβούλων

Open and Distance Education in the Certification of Agricultural Advisors: Improvement Proposals for the Educational Experience from the Advisors' Perspective

Μαρία Μπότσιου
Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ
Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια
Πανεπιστήμιο Κρήτης
botsiou.maria@ac.eap.gr

Αθανάσιος Λαγκουράνης
Απόφοιτος Μεταπτυχιακού Προγράμματος
Σπουδών ΕΚΕ ΕΑΠ
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
atlagou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος έρευνας που διενεργήθηκε σε πιστοποιημένους Γεωργικούς Συμβούλους οι οποίοι συμμετείχαν στο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης και Πιστοποίησης του ΕΛΓΟ-Δήμητρα. Το πρόγραμμα εντάσσεται στο «Σύστημα Παροχής Συμβουλών σε Γεωργικές Εκμεταλλεύσεις» και υλοποιείται με χαρακτήρα ανοιχτής εξ αποστάσεως ασύγχρονης εκπαίδευσης. Η συνολική έρευνα διερεύνησε, με τη χρήση ημιδομημένου ερωτηματολογίου, τη γενικότερη εμπειρία που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα πιστοποίησης, τα κίνητρα συμμετοχής, τις προκλήσεις, τα οφέλη και τις προτάσεις βελτίωσης του προγράμματος. Ειδικότερα, η παρούσα εργασία εστιάζει στα ευρήματα της παραγωγικής θεματικής ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε στις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις προτεινόμενες βελτιώσεις. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης οδήγησαν στην ανάδειξη τριών (3) κύριων θεμάτων: (α) Βελτιώσεις Εκπαιδευτικού Προγράμματος, (β) Προτάσεις Θεσμικού Πλαισίου, και (γ) Λοιπά Σχόλια. Το παρόν άρθρο εστιάζει αποκλειστικά στο θέμα Βελτιώσεις Εκπαιδευτικού Προγράμματος, όπου αποτελείται από την πλειονότητα των προτεινόμενων βελτιώσεων, με υποθέματα τη βελτίωση του περιεχομένου και της δομής της ύλης, της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας, και της αξιολόγησης για τη λήψη της πιστοποίησης. Η εργασία μας αναδεικνύει τις ανάγκες και τις προοπτικές των

Γεωργικών Συμβούλων και μπορούν να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.

Λέξεις-κλειδιά

εκπαίδευση ενηλίκων, ανοιχτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ασύγχρονη εκπαίδευση, συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, γεωργικοί σύμβουλοι

Abstract

This paper is part of a broader research study conducted with certified Agricultural Advisors who participated in the ELGO-Dimitra Training and Certification Program. This program is part of the "Farm Advisory System" and is delivered as an open-access, asynchronous distance learning course. The overall research explored, using a semi-structured questionnaire, the overall participants' experience gained from participating in the certification program, participants' motivations for participation, the challenges they faced, the benefits they perceived, and their suggestions for program improvement. Specifically, this paper focuses on the findings of an inductive thematic analysis conducted on participants' responses regarding the suggested improvements. The analysis revealed three main themes: (a) Educational Program Improvements, (b) Institutional Framework Suggestions, and (c) Other Comments. This article exclusively focuses on the theme of Educational Program Improvements, which encompassed most of the proposed changes. This theme was further broken down into sub-themes concerning the improvement of the content and structure of the material, the educational methodology, and the assessment for certification. Our findings highlight the needs and perspectives of Agricultural Advisors and can be used to enhance and facilitate the optimization of the training program's design.

Keywords

adult education, open and distance learning, asynchronous learning, continuing professional training, agricultural advisors

Εισαγωγή

Η πιστοποίηση των γεωργικών συμβούλων αποτελεί ένα από τα βασικά εργαλεία για την ενίσχυση της αγροτικής ανάπτυξης, την αποτελεσματική αξιοποίηση των προγραμμάτων της Κοινής Αγροτικής Πολιτικής (ΚΑΠ) και την παροχή έγκυρης, τεκμηριωμένης πληροφόρησης στους παραγωγούς. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση και πιστοποίηση των συμβούλων καλείται να ανταποκριθεί στις αυξανόμενες ανάγκες για εξειδικευμένες γνώσεις, πρακτικές δεξιότητες και ικανότητα προσαρμογής στις διαρκείς μεταβολές της ευρωπαϊκής και εθνικής αγροτικής πολιτικής.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στις εμπειρίες των συμμετεχόντων από το πρόγραμμα πιστοποίησης γεωργικών συμβούλων, με στόχο να αποτυπώσει τις αντιλήψεις τους για την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να καταγράψει προτάσεις βελτίωσης. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, επιχειρείται η ανάδειξη κρίσιμων θεμάτων που αφορούν τόσο το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία του εκπαιδευτικού προγράμματος όσο και το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του θεσμού.

Η σημασία της μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι οι προτάσεις των ίδιων των εκπαιδευόμενων μπορούν να αποτελέσουν οδηγό για τη βελτίωση του προγράμματος, ώστε αυτό να είναι περισσότερο επικαιροποιημένο, πρακτικό και αποτελεσματικό. Επιπλέον, η διερεύνηση ζητημάτων που σχετίζονται με την εφαρμογή του θεσμού μπορεί να προσφέρει χρήσιμα συμπεράσματα για τη χάραξη πολιτικής και τη διασφάλιση της βιωσιμότητας και της αποδοτικότητάς του στο μέλλον.

Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα

Ένα κεντρικό ερώτημα στη μελέτη της συμμετοχής ενηλίκων στη συνεχιζόμενη και δια βίου μάθηση είναι εδώ και καιρό τα κίνητρα για τη συμμετοχή. Από τη δεκαετία του 1960, έχει αφιερωθεί εκτεταμένη έρευνα για την απάντηση σε αυτό το ερώτημα (Boeren, 2016·Boeren et al. 2010·Boeren & Holford 2016). Η εκτενής αυτή έρευνα οδήγησε στην ανάπτυξη και επικύρωση πολυάριθμων εργαλείων και τυπολογιών συμμετεχόντων, τα οποία μπορούν να βοηθήσουν στην κατανόηση των υποκειμενικών κινήτρων πίσω από τη συμμετοχή των ενηλίκων.

Η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων, μέσω της εγγραφής σε σχετικά προγράμματα, καθορίζεται από προσωπικά, κοινωνικο-δημογραφικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά και παράγοντες. Αυτά τα χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν, για παράδειγμα, την ατομική μοναδικότητα, την ηλικία, το φύλο, το οικογενειακό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, τον τύπο απασχόλησης και εργασίας, την επαγγελματική θέση ή το μορφωτικό επίπεδο (Kalenda et al., 2019). Παρόλο που τέτοια χαρακτηριστικά μπορούν, σε κάποιο βαθμό, να εξηγήσουν τις κοινωνικές ανισότητες και την επιλεκτικότητα στη συμμετοχή (Walter & Müller, 2014), ωστόσο, η βιβλιογραφία είναι ανεπαρκής όσον αφορά τους θεσμικούς παράγοντες και το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο που επηρεάζουν τη συμμετοχή (Boeren et al., 2010). Επιπλέον, η εξήγηση της συμμετοχής αποτελεί κεντρικό θέμα σε διεθνείς συγκριτικές μελέτες για τα πρότυπα συμμετοχής (Støren & Børing, 2018).

Ενώ η ακαδημαϊκή κοινότητα ασχολείται πλέον με τη σημασία των ατομικών χαρακτηριστικών και των εθνικών θεσμών στη συμμετοχή, η Boeren (2017) επισημαίνει ότι εξακολουθούν να υπάρχουν περιορισμένα στοιχεία σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των (δυσνητικών) συμμετεχόντων και των ευκαιριών μάθησης που παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς φορείς.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Boeren et al. (2010), η επίτευξη συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων προϋποθέτει μια επιτυχημένη αντιστοίχιση (successful match) μεταξύ της ζήτησης των (δυσνητικών) συμμετεχόντων και της προσφοράς που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς φορείς. Ωστόσο, η ερευνητική βάση που διερευνά αυτή τη διαδικασία αντιστοίχισης είναι αραιή, εγείροντας ερωτήματα σχετικά με τα πλαίσια και τις προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη αντιστοίχιση.

Η επιτυχής συμμετοχή στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων προϋποθέτει τη διαθεσιμότητα των ενηλίκων (διαθέσιμος χρόνος) καθώς και έναν ικανοποιητικό βαθμό προσβασιμότητας στα προγράμματα μάθησης και εκπαίδευσης (απαιτείται σχετικά εύκολη πρόσβαση). Επομένως, είναι απαραίτητο οι μοναδικές προσωπικές διαθεσιμότητες των εκπαιδευομένων να «αντιστοιχούν» στο πρόγραμμα των οργανισμών που παρέχουν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Όσον αφορά τους παράγοντες που διευκολύνουν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, οι κυριότεροι και πιο καθοριστικοί σχετίζονται με τον

κατάλληλο σχεδιασμό, τα κίνητρα, το διαθέσιμο χρόνο και το βαθμό ευελιξίας (σύγχρονη, ασύγχρονη, εξ αποστάσεως μάθηση).

Προγράμματα ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε διαδικτυακό περιβάλλον

Η συμμετοχή σε προγράμματα εξ αποστάσεως και διαδικτυακής μάθησης μπορεί να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να υπερβούν πολλές από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα είναι η ευελιξία και η εξοικονόμηση χρόνου που προκύπτει από την απουσία της ανάγκης για μετακίνηση (Poole, 2000; Schrum, 2000; Petrides, 2002). Σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευόμενοι κατατάσσουν τον αποτελεσματικό σχεδιασμό του προγράμματος ως τον πρωταρχικό παράγοντα επιτυχίας, ενώ η εξοικείωσή τους με τα τεχνολογικά εργαλεία και η χρήση τους έρχονται σε δεύτερη μοίρα (Song, Singleton, Hill, & Koh, 2004).

Οι πιθανές δυσκολίες, τεχνικά ζητήματα και προκλήσεις που συχνά αντιμετωπίζονται περιλαμβάνουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την πλοήγηση στο διαδικτυακό περιβάλλον και τη χρήση των νέων χαρακτηριστικών του. Το διαδικτυακό περιβάλλον μπορεί επίσης να οδηγήσει σε αίσθημα απομόνωσης, καθυστερημένη ανατροφοδότηση, έλλειψη άμεσης επικοινωνίας, ανεπαρκή διδακτική και κοινωνική παρουσία και απουσία της αίσθησης του ανήκειν σε ένα κοινωνικό δίκτυο. Αυτές οι αρνητικές πτυχές μπορούν να αντιμετωπιστούν επιτυχώς με την ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας, μέσω της δημιουργίας ενός δικτύου επικοινωνίας και ανατροφοδότησης μεταξύ των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων.

Σύμφωνα με τον Moore (1989), υπάρχουν τρεις βασικοί τύποι αλληλεπίδρασης που είναι απαραίτητοι για την αποτελεσματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: αυτή μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, μεταξύ των εκπαιδευομένων και μεταξύ εκπαιδευομένων και περιεχομένου. Αργότερα, άλλοι θεωρητικοί πρόσθεσαν και την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευόμενου και διεπαφής (learner-interface interaction). Αν ένας εκπαιδευόμενος στερείται της απαραίτητης εξοικείωσης με τα τεχνολογικά εργαλεία, είναι απίθανο οι άλλες αλληλεπιδράσεις να αναπτυχθούν στο βαθμό που απαιτείται για την αποτελεσματική διαδικτυακή μάθηση. Κατά

συνέπεια, είναι κρίσιμο να ενθαρρύνεται ουσιαστική συζήτηση, να προωθούνται αλληλεπιδράσεις που επικεντρώνονται στην ανταλλαγή ιδεών, την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, και να παρέχεται μια ποικιλία μεθόδων επικοινωνίας. Η παροχή επιλογών στους εκπαιδευόμενους, όπως φόρουμ, chat rooms και εργαλείων συνεργασίας, τους επιτρέπει να αλληλεπιδρούν με ποικίλους τρόπους.

Η ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΑΕΕ) αποτελεί σήμερα ένα από τα βασικότερα πεδία εκπαιδευτικής καινοτομίας, με ιδιαίτερη έμφαση στην παιδαγωγική μεθοδολογία, την ενίσχυση της διάδρασης και τη συνεχή επικαιροποίηση της ύλης (Li et al., 2023). Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας σε περιβάλλοντα ΑΕΕ εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον σχεδιασμό των διδακτικών παρεμβάσεων, την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευομένων, καθώς και την ευελιξία και συνάφεια του μαθησιακού περιεχομένου (Shareefa et al., 2023). Η θεματική ανάλυση των σχετικών μελετών αναδεικνύει ένα συνεκτικό πλαίσιο αρχών που μπορεί να καθοδηγήσει τη βελτίωση προγραμμάτων εκπαίδευσης και να υποστηρίξει την επίτευξη υψηλής ποιότητας μαθησιακών αποτελεσμάτων (Evans, Jordan, & Wolfenden, 2019).

Στον άξονα της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας, τα ευρήματα του Li et al. (2023) αναγνωρίζουν τέσσερις βασικούς τύπους Teaching and Learning Innovations (TLI): τις εκπαιδευτικές τεχνολογίες, τις προσεγγίσεις και δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης, τα προγράμματα διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και τις προσεγγίσεις και δραστηριότητες αξιολόγησης. Τα δεδομένα αποκαλύπτουν επτά παιδαγωγικά μοτίβα που συνδέονται με τη μάθηση σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: διαδικτυακά εργαστήρια, εικονική και επαυξημένη πραγματικότητα, χρήση πολυμέσων, μάθηση μέσω παιχνιδιού, συνεργατικές δραστηριότητες, έργα και εργασίες, και μικτά/υβριδικά ή αντεστραμμένα μοντέλα μάθησης (Li et al., 2023). Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι η ποιοτική εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη μετάδοση πληροφοριών, αλλά απαιτεί την υιοθέτηση ενεργητικών, διαδραστικών και τεχνολογικά ενισχυμένων προσεγγίσεων (Li et al., 2023). Η αξιοποίηση διαδικτυακών εργαστηρίων για μαθήματα επιστημών, η ενσωμάτωση VR/AR για βιωματική κατανόηση, καθώς και η ανάπτυξη μεθόδων που προάγουν τη συνεργασία και την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων ενισχύουν

την εμπάθυνση της γνώσης και αυξάνουν την εμπλοκή των συμμετεχόντων. Επιπλέον, η συστηματική ενσωμάτωση ανάδρασης και συνεργασίας αποτελεί κρίσιμη παράμετρο για τη βελτίωση της ποιότητας της ΑΕΕ (Li et al., 2023).

Σε αυτό το σημείο, οι ελληνικές μελέτες προσθέτουν κρίσιμες παραμέτρους. Σύμφωνα με τη Μανούσου (2008), η πολυμορφική προσέγγιση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η χρήση διαφορετικών τύπων εκπαιδευτικού υλικού και η προσαρμογή στην τοπική, σχολική ή περιβάλλουσα πραγματικότητα συνιστούν θεμελιώδεις προδιαγραφές για ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που να ανταποκρίνεται στην ανάγκη για ποιότητα και προσβασιμότητα. Η πολυμορφικότητα εξασφαλίζει ότι διαφορετικά μαθησιακά στυλ καλύπτονται επαρκώς και ότι η εκπαιδευτική εμπειρία παραμένει ευέλικτη και προσαρμόσιμη στις ανάγκες συγκεκριμένων ομάδων εκπαιδευομένων. Επιπλέον, η έρευνα των Παπανικολάου και Μανούσου (2019) υπογραμμίζει ότι όταν οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν περιορισμούς χρόνου, η δυνατότητα ευελιξίας στην παράδοση του υλικού και στη διαμόρφωση του χρόνου των μαθημάτων συμβάλλει ουσιαστικά στην αυξημένη συμμετοχή και στην ικανοποίηση των εκπαιδευομένων. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν την ανάγκη για προγράμματα που επιτρέπουν προσαρμογή στα ωράρια και τις υποχρεώσεις των συμμετεχόντων, μειώνοντας τα ποσοστά εγκατάλειψης και βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα των εξ αποστάσεως προγραμμάτων.

Η διάσταση της διάδρασης είναι εξίσου καθοριστική. Οι Shareefa et al. (2023) υποστηρίζουν ότι οι πρακτικές ανοιχτής εκπαίδευσης πρέπει να ενσωματώνουν ενεργητική συμμετοχή, συνεργατικές δραστηριότητες και γόνιμη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευομένων και διδασκόντων για να είναι αποτελεσματικές. Η ανάλυσή τους περιγράφει τρεις θεμελιώδεις συνιστώσες των πρακτικών ανοιχτής εκπαίδευσης: τους ανοιχτούς εκπαιδευτικούς πόρους, την ανοιχτή διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, και την ανοιχτή έρευνα και ακαδημαϊκή πρακτική (Shareefa et al., 2023). Για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά, οι συνιστώσες αυτές πρέπει να βασίζονται στην προσβασιμότητα, την ευελιξία, τη δυνατότητα κοινής χρήσης πόρων, την οικονομική προσιτότητα και απουσία οικονομικής συμμετοχής, την καινοτομία και την ακαδημαϊκή ελευθερία (Shareefa et al., 2023). Η προσβασιμότητα και η ευελιξία είναι καίρια στοιχεία για ενήλικες εκπαιδευόμενους που συνδυάζουν πολλαπλούς ρόλους, ενώ η διάδραση δημιουργεί συνθήκες

κοινοτήτων πρακτικής, όπου οι εκπαιδευόμενοι ανταλλάσσουν εμπειρίες και οικοδομούν συλλογικά γνώση (Evans et al., 2019).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι Evans, Jordan και Wolfenden (2019) αναδεικνύουν το ρόλο των κοινοτήτων πρακτικής στη βελτίωση της αξιολόγησης σε φορείς εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η προσέγγισή τους υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών ενισχύεται όταν αυτοί συμμετέχουν σε δραστηριότητες που υλοποιούνται σε συλλογικούς σχηματισμούς μάθησης. Η καλλιέργεια μιας κουλτούρας γύρω από την αποτίμηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων προάγει την ανταλλαγή εμπειριών και την ανάπτυξη κοινών πλαισίων αναφοράς, γεγονός που συμβάλλει στη συνεκτικότητα και τη διαφάνεια των διαδικασιών αξιολόγησης (Evans et al., 2019).

Ένας τρίτος κρίσιμος άξονας είναι η δομή και η επικαιροποίηση της ύλης. Σύμφωνα με τον Li et al. (2023), η χρήση πολυμέσων, οι τεχνικές ανεστραμμένης και μικτής μάθησης, καθώς και η συστηματική ανανέωση του εκπαιδευτικού υλικού αποτελούν πρακτικές που αυξάνουν την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής εμπειρίας. Η επικαιροποίηση είναι ουσιαστική όχι μόνο για να διασφαλιστεί ότι οι γνώσεις που μεταδίδονται είναι σύγχρονες και έγκυρες, αλλά και για να ενισχυθεί η εμπιστοσύνη των εκπαιδευομένων προς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Li et al., 2023). Η σαφής δομή της ύλης επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να παρακολουθούν την πρόδοό τους και να αυτορρυθμίζουν τη μάθησή τους, ενώ η παροχή εναλλακτικών μορφών παρουσίασης του υλικού (π.χ. βίντεο, διαδραστικές ασκήσεις, μελέτες περίπτωσης) απευθύνεται σε διαφορετικά μαθησιακά στυλ προάγοντας τη συμπερίληψη (Li et al., 2023).

Τα παραπάνω ευρήματα συγκλίνουν προς την κατεύθυνση ότι η ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση οφείλει να υιοθετήσει ένα εκπαιδευτικά τεκμηριωμένο, δυναμικό και συμμετοχικό μοντέλο μάθησης. Η εφαρμογή καινοτόμων τεχνολογικών εργαλείων, η ενίσχυση της διάδρασης και της συνεργασίας, η πολυμορφική και ευέλικτη οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και η διαρκής επικαιροποίηση και αναδιάρθρωση της ύλης συνιστούν στρατηγικές που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των σύγχρονων εκπαιδευομένων και διασφαλίζουν την ακαδημαϊκή ποιότητα των προγραμμάτων (Μανούσου, 2008; Παπανικολάου & Μανούσου, 2019; Shareefa et al., 2023; Li et al., 2023). Η ενσωμάτωση αυτών των στοιχείων μπορεί να

λειτουργήσει ως καταλύτης για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών εμπειριών υψηλής αξίας, οι οποίες καλλιεργούν την αυτονομία, την κριτική σκέψη και την ενεργή συμμετοχή, προάγοντας τη δια βίου μάθηση (Evans et al., 2019).

Σχεδιασμός και ανάπτυξη προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης ενηλίκων

Ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος περιλαμβάνει μια σειρά αποφάσεων που λαμβάνονται από διάφορους οργανισμούς και άτομα, κυρίως σχετικά με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Caffarella, 1994). Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν διακριτά χαρακτηριστικά από τους νεότερους εκπαιδευόμενους, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών τους ρόλων ως γονείς και εργαζόμενοι, των υποχρεώσεών τους στην εργασία, την οικογένεια και την κοινωνία, της σημαντικής εμπειρίας, ενός στόχου επιστροφής στην ακαδημαϊκή κοινότητα και της ανάγκης να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες, τις προοπτικές σταδιοδρομίας και να δημιουργήσουν μια καλύτερη ζωή.

Σύμφωνα με τον Knowles (1990), οι ενήλικες είναι αυτόνομοι, αυτοκατευθυνόμενοι, προσανατολισμένοι σε στόχους, πρακτικοί και έχουν συσσωρευμένη εμπειρία σε κάθε πτυχή της ζωής, συμπεριλαμβανομένων προσωπικών, οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων και ευθυνών, καθώς και προηγούμενης εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν εμπόδια για τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως περιορισμοί στον διαθέσιμο χρόνο, τη μεταφορά στους χώρους εκπαίδευσης, τα κίνητρα, το ενδιαφέρον, τους οικονομικούς πόρους και την αυτοπεποίθηση.

Βάσει αυτών των χαρακτηριστικών των ενηλίκων εκπαιδευομένων, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σχεδιάζουν προγράμματα σπουδών και να υιοθετούν διδακτικές μεθόδους που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ενηλίκων και διασφαλίζουν τη συνεχή, δια βίου μαθησιακή τους διαδικασία. Σε αντίθεση με τις πιο παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης, τα προγράμματα εκπαίδευσης και συνεχιζόμενης κατάρτισης ενηλίκων θα πρέπει να ανταποκρίνονται με ευελιξία στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των υποψήφιων ενηλίκων εκπαιδευομένων (Long, 1983).

Οι Rothwell και Cookson (1997) πρότειναν ένα ολοκληρωμένο μοντέλο για τον Σχεδιασμό Προγράμματος Δια Βίου Εκπαίδευσης (LEPP). Σε αυτό το μοντέλο, προσδιόρισαν τέσσερις τομείς στον σχεδιασμό προγράμματος: «άσκηση

επαγγελματικής ευθύνης, εμπλοκή στο σχετικό περιβάλλον, σχεδιασμός του προγράμματος και διαχείριση διοικητικών πτυχών». Η άσκηση επαγγελματικής ευθύνης εκ μέρους των εκπαιδευτικών συνεπάγεται μια σαφή δουλειά, φιλοσοφία, ευθύνη και ρόλο.

Με λίγα λόγια, οι σχεδιαστές προγραμμάτων θα πρέπει να έχουν τις δικές τους αξίες, να είναι βέβαιοι ότι ο σχεδιασμός του προγράμματος ανταποκρίνεται συνεχώς στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και να αναπτύσσουν την εκπαίδευση με βάση ένα ηθικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τον Kilgore (2003), οι σχεδιαστές προγραμμάτων πρέπει να επικεντρώνονται σε κάθε βήμα της διαδικασίας σχεδιασμού και να λαμβάνουν υπόψη όλα τα άτομα που εμπλέκονται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Για παράδειγμα, θα πρέπει να αναλογιστούν τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους σχετικά με την εκπαίδευση και να εξετάσουν τις προοπτικές όλων των ενδιαφερομένων που εμπλέκονται στον σχεδιασμό, την ανάπτυξη των αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευομένων και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για να διασφαλίσουν ότι οι ανάγκες της δια βίου μάθησης των ενηλίκων ικανοποιούνται συνεχώς.

Ο Schroeder (1980) υποδεικνύει τη σημασία της σύνδεσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με την ευρύτερη κοινωνία. Πιστεύει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων και η συνεχιζόμενη κατάρτιση περιλαμβάνουν μια αναπτυξιακή διαδικασία στην οποία η διάσταση της κοινωνικής αλλαγής είναι σημαντική για την ανάπτυξη προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει να ενθαρρύνονται να εξετάζουν τα γεγονότα που συμβαίνουν στην ευρύτερη κοινωνία για ιδέες ανάπτυξης προγραμμάτων (Long, 1983). Βάσει αυτού, η εκπαίδευση ενηλίκων και η συνεχιζόμενη κατάρτιση αλληλεπιδρούν με ευρύτερα κοινωνικά γεγονότα, συμπεριλαμβανομένων των οικονομικών, πολιτικών και τεχνολογικών αλλαγών. Συνεπώς, η δραστηριότητα του προγράμματος θα πρέπει να ενημερώνεται από μια επίγνωση των επιπτώσεων τέτοιων γεγονότων.

Οι Rothwell και Cookson (1997) προτείνουν ότι ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων απαιτεί την αξιολόγηση εξωτερικών και εσωτερικών συνθηκών, καθώς και των μαθησιακών αναγκών και ενδιαφερόντων των συμμετεχόντων, λαμβάνοντας υπόψη τα μοναδικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, η αγορά εργασίας και οι νομικοί και

τεχνολογικοί παράγοντες θα πρέπει επίσης να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό του προγράμματος, καθώς αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τις ανάγκες των ενηλίκων και είναι ο λόγος για τον οποίο οι ανάγκες τους αλλάζουν συνεχώς. Πιο συγκεκριμένα, αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν τις απαιτούμενες δεξιότητες και ιδιότητες για τους ενήλικες, τους διαθέσιμους πόρους και τις τεχνολογικές καινοτομίες για προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, την αποστολή και τους στόχους του σχετικού οργανισμού ή πανεπιστημίου και τους σχετικούς νόμους και κυβερνητικές αποφάσεις για τα εκπαιδευτικά προγράμματα (Kilgore, 2003).

Διάφοροι οργανισμοί ή/και πανεπιστήμια και τοπικές κυβερνήσεις πρέπει να προσφέρουν διαφορετικές υπηρεσίες στους ενήλικες για να ενισχύσουν τα κίνητρα, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να μάθουν για θέματα που είναι σχετικά και ενδιαφέροντα για αυτούς. Αυτό καθιστά πιο πιθανό να κινητοποιηθούν και να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Mills, Cervero, Langone, & Wilson, 1995).

Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη με τη χρήση ημιδομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο παρέμεινε διαθέσιμο από τις 31 Μαρτίου έως τις 11 Απριλίου 2024. Το ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο σε τέσσερις βασικές ενότητες. Οι τρεις πρώτες διερευνούσαν με ποσοτικά εργαλεία (κλίμακες και κλειστές ερωτήσεις) τα κίνητρα συμμετοχής των γεωτεχνικών στο Πρόγραμμα Πιστοποίησης Γεωργικών Συμβούλων, τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν κατά την παρακολούθησή του και τα οφέλη που αποκόμισαν από τη διαδικασία. Η τέταρτη ενότητα περιλάμβανε μία ανοιχτή ερώτηση, με στόχο τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων σχετικά με τις προτάσεις τους για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας που αποκόμισαν από το πρόγραμμα.

Ο πληθυσμός αναφοράς περιλάμβανε 2.687 γεωτεχνικούς που είχαν ολοκληρώσει επιτυχώς τη διαδικασία πιστοποίησης έως τις 23 Ιανουαρίου 2024. Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε στην πλατφόρμα Google Forms και διανεμήθηκε ηλεκτρονικά στο σύνολο του πληθυσμού. Από αυτούς, ανταποκρίθηκαν 590 άτομα, εκ των οποίων τα 209 απάντησαν στην τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου, και τα οποία αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας ανάλυσης.

Για την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω της ανοιχτής ερώτησης εφαρμόστηκε παραγωγική θεματική ανάλυση, σύμφωνα με το πλαίσιο που έχουν διατυπώσει οι Braun και Clarke (2006, 2012, 2021, σελ. 128-147). Η επιλογή αυτής της μεθόδου κρίθηκε κατάλληλη, καθώς παρέχει ένα ευέλικτο αλλά θεωρητικά θεμελιωμένο εργαλείο ανάλυσης, ικανό να αναδείξει υποκείμενα μοτίβα νοήματος στον λόγο των συμμετεχόντων (Τσιώλης, 2018).

Η ανάλυση ακολούθησε συστηματικά τα έξι στάδια που περιγράφουν οι Braun και Clarke:

1. Εξοικείωση με το υλικό μέσω προσεκτικής ανάγνωσης των απαντήσεων και αρχικής καταγραφής ιδεών.
2. Κωδικοποίηση των δεδομένων με στόχο την αποτύπωση βασικών νοηματικών μονάδων.
3. Αναζήτηση θεμάτων, δηλαδή ομαδοποίηση των κωδικών σε ευρύτερα θεματικά σχήματα.
4. Αναθεώρηση θεμάτων και διασταύρωση με το αρχικό υλικό ώστε να διασφαλιστεί η συνοχή και η αντιπροσωπευτικότητά τους.
5. Οριστικοποίηση και ονομασία των θεμάτων, ώστε να αποτυπώνουν με σαφήνεια τον πυρήνα του νοήματος κάθε κατηγορίας.
6. Παραγωγή της τελικής αναφοράς, με παρουσίαση των θεμάτων, ενδεικτικών αποσπασμάτων και συζήτηση των ευρημάτων σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα.

Η ερμηνευτική διαδικασία υιοθέτησε κονστрукτιβιστική οπτική, αναγνωρίζοντας ότι η γλώσσα δεν αντανακλά απλώς μια αντικειμενική πραγματικότητα, αλλά συμβάλλει ενεργά στη συγκρότηση του νοήματος και της κοινωνικής εμπειρίας (Τσιώλης, 2014). Ως εκ τούτου, ελήφθη υπόψη ο ρόλος των ερευνητών ως φορείς εμπειριών, οι οποίες δύνανται να επηρεάσουν τις επιλογές κωδικοποίησης και ερμηνείας. Η αναστοχαστική στάση ενσωματώθηκε σε όλα τα στάδια της διαδικασίας, με στόχο τη διαφάνεια και την ενίσχυση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων.

Αποτελέσματα

Στην έρευνα συμμετείχαν 48,1% άνδρες (N= 284) και 51,9% γυναίκες (306), με μέση ηλικία 44 έτη. Η πλειονότητα του δείγματος (85,7%, n= 506) κατοικεί σε αστική ή ημιαστική περιοχή, ενώ το 14,2% (84) σε αγροτική. Έγγαμο δηλώνει το 62,5% (n= 369) του δείγματος. Το 20,3% (n= 120) είναι απόφοιτοι/ες ΤΕΙ και το 79,7% (n= 470) πανεπιστημίου, ενώ το 53,6% (n=316) του συνόλου είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και το 6,8% (n= 40) κάτοχοι διδακτορικού. Το 19,7% (n= 114) του δείγματος είναι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων.

Από το σύνολο του δείγματος (N= 590), n= 209 (35,4%) άτομα απάντησαν στην ανοιχτή ερώτηση προτάσεων για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας που αποκόμισαν από το πρόγραμμα πιστοποίησης γεωργικών συμβούλων. Η θεματική ανάλυση των απαντήσεών τους οδήγησε στην ανάδειξη τριών κύριων θεμάτων που συνθέτουν το φάσμα των απόψεων του δείγματος.

Το πρώτο θέμα αφορά σε Βελτιώσεις του Εκπαιδευτικού Προγράμματος, περιλαμβάνει 127 απαντήσεις και είναι η πλειονότητα των σχολίων (60,8% του συνόλου των απαντήσεων). Η πολυπλοκότητα του περιεχομένου του θέματος αναδεικνύει τον κρίσιμο ρόλο της ποιότητας του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Οι προτάσεις επικεντρώνονται κυρίως στη βελτίωση του περιεχομένου και της ύλης (73 απαντήσεις, 57,5%) και της μεθοδολογίας και διάδρασης (46 απαντήσεις, 36,2%). Σε ό,τι αφορά στη βελτίωση του περιεχομένου και της ύλης, πολλοί συμμετέχοντες πρότειναν την εισαγωγή πιο «διαφορετικής και σύγχρονης ύλης» (α/α 1), με έμφαση σε «περισσότερες θεματικές ενότητες, άρα και καλύτερο καταμερισμό της ύλης με περισσότερη γνώση» (α/α 61). Επιπλέον, αναδείχθηκε η ανάγκη για επικαιροποίηση σύμφωνα με τις αλλαγές στην ΚΑΠ και στη νομοθεσία: «επειγόντως επικαιροποίηση γνώσεων π.χ. το Πρασίνισμα αφορούσε την προηγούμενη ΚΑΠ ενώ τώρα έχουμε τα Οικοσχήματα» (α/α 450) και «απαιτείται συνεχής επικαιροποίηση των παρεχόμενων γνώσεων λόγω διαρκών αλλαγών της ΚΑΠ και της νομοθεσίας» (α/α 219).

Επιπλέον, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην πρακτική διάσταση της εκπαίδευσης. Οι προτάσεις 82 ατόμων ή ποσοστό 40% περίπου αφορούν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας με την προσθήκη περισσότερο βιωματικών προσεγγίσεων στο πρόγραμμα. Οι συμμετέχοντες πρότειναν «λιγότερο θεωρητική

και περισσότερο βιωματική εκπαίδευση [...] ώστε να έχει αυξημένη αποτελεσματικότητα το μέτρο» (α/α 55), ενώ προτάθηκε η χρήση «case studies και μεγαλύτερη ανάλυση εφαρμογών» (α/α 4), καθώς και «παραδείγματα εφαρμογών συμβουλευτικής» (α/α 82). Πολλές απαντήσεις υπογράμμισαν την ανάγκη προσομοιώσεων και πρακτικής εξάσκησης: «είναι απαραίτητη η διαρκής ενημέρωση των συμβούλων και οι προσομοιώσεις περίπτωσης» (α/α 143), «να υπάρχουν ακόμη και έτοιμα ερωτηματολόγια ανά θεματικό πεδίο για τον εντοπισμό των αδυναμιών της κάθε γεωργικής εκμετάλλευσης» (α/α 406), «πρακτική διεξαγωγή ανά ενότητα του προγράμματος» (α/α 260) «τα μελλοντικά σεμινάρια να παρέχουν εφαρμόσιμη γνώση αντί για θεωρητική προσέγγιση των προβλημάτων όπως γίνεται μέχρι στιγμής» (α/α 158).

Αρκετοί συμμετέχοντες πρότειναν τη συνεχή επιμόρφωση και την αμφίδρομη πληροφόρηση, ακόμη και μετά την πιστοποίηση: «διαρκής ανατροφοδότηση των πιστοποιημένων συμβούλων με νέο υλικό» (α/α 93), «επιπλέον σεμινάρια επιμόρφωσης» (α/α 120) και «το πρόγραμμα πιστοποίησης να είναι δυναμικό, ώστε να ενσωματώνονται εγκαίρως νέα και επίκαιρα πεδία πιστοποίησης» (α/α 461).

Πέραν των προτάσεων που σχετίζονται άμεσα με τη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας, η θεματική ανάλυση ανέδειξε και ζητήματα που σχετίζονται με το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του θεσμού των Γεωργικών Συμβούλων. Το θέμα αυτό συγκέντρωσε 29,7% (n=62) των απαντήσεων, αναδεικνύοντας πως, αν και δευτερεύον σε σχέση με τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελεί σημαντική διάσταση για την κατανόηση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες.

Η τρίτη κατηγορία απαντήσεων περιλαμβάνει γενικές αξιολογήσεις και παρατηρήσεις που δε συνδέονται με συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης ή ζητήματα του θεσμικού πλαισίου. Τα σχόλια αυτά είναι περιορισμένα σε αριθμό (9,6% των απαντήσεων, n= 20) και αφορούν κυρίως συνοπτικές εκφράσεις ικανοποίησης ή, σε ορισμένες περιπτώσεις, γενικότερη κριτική στάση απέναντι στη διαδικασία.

Συμπεράσματα

Από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα, το ένα τρίτο περίπου σημείωσε προτάσεις βελτίωσης στο συγκεκριμένο πεδίο. Από την ανάλυση των προτάσεων του δείγματος για πιθανές βελτιώσεις επί του προγράμματος πιστοποίησης πρέπει να σημειωθεί ότι από εκείνους που απάντησαν και συμπλήρωσαν το συγκεκριμένο πεδίο, μικρός αριθμός διατύπωσε την άποψη ότι αυτό ήταν «επιτυχημένο» ή «αποτυχημένο». Οι περισσότεροι με τα σχόλιά τους σημείωσαν στην ουσία ότι θεωρούν πως απαιτείται μια πιο «ολιστική» προσέγγιση και ότι η εκπαιδευτική εμπειρία στο πρόγραμμα μπορεί να βελτιωθεί με την προσθήκη περισσότερο βιωματικών ενοτήτων όπως η πρακτική εξάσκηση και η εισαγωγή “case studies”. Το συγκεκριμένο συμφωνεί με τα αναφερόμενα στη μελέτη περίπτωσης των Nettle R. et al (2018) επί της αναγκαιότητας για μια πιο «ευρεία» αντίληψη του κόσμου της συμβουλευτικής (επί της ταυτότητας, των πρακτικών και των αναγκών) και τη διαμόρφωση νέων πρακτικών συμβουλευτικής για την υποστήριξη των επαγγελματιών αγροτών και κτηνοτρόφων.

Η ανάλυση των ευρημάτων αναδεικνύει ότι ο θεσμός της πιστοποίησης των γεωργικών συμβούλων αξιολογείται θετικά, αλλά ταυτόχρονα εντοπίζονται σαφείς ανάγκες βελτίωσης. Το σημαντικότερο εύρημα αφορά στην ανάγκη αναβάθμισης του εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς η πλειονότητα των προτάσεων επικεντρώνεται στην επικαιροποίηση του περιεχομένου, στη μεγαλύτερη πρακτική διάσταση της εκπαίδευσης και στην ενίσχυση της διάδρασης. Η έμφαση που δόθηκε στην πρακτική εφαρμογή και στη συνεχή επιμόρφωση αναδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες δεν αντιμετωπίζουν την πιστοποίηση ως μία εφάπαξ διαδικασία, αλλά ως αφετηρία για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη.

Παράλληλα, ένα σημαντικό τμήμα του δείγματος ανέδειξε προβληματισμούς που αφορούν στο θεσμικό πλαίσιο, επισημαίνοντας την ανάγκη για καλύτερη οργάνωση, μείωση γραφειοκρατικών εμποδίων και αποτελεσματικότερη εφαρμογή του μέτρου. Αν και τα σχόλια αυτά είναι λιγότερα σε σχέση με τις προτάσεις για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, υπογραμμίζουν τη σημασία της συνολικής λειτουργίας του θεσμού για την επιτυχία της συμβουλευτικής.

Τέλος, οι γενικές παρατηρήσεις που εκφράζουν ικανοποίηση ή μεμονωμένη κριτική χωρίς συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης δείχνουν ότι η εμπειρία από το

πρόγραμμα, για αρκετούς συμμετέχοντες, ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους. Ωστόσο, η ύπαρξη και αυτών των σχολίων επιβεβαιώνει την ανάγκη για συνεχή ανατροφοδότηση, ώστε να ενσωματώνονται οι εμπειρίες όλων των εμπλεκόμενων μερών στη διαρκή εξέλιξη του θεσμού.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 161-175. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1310096>
- Boeren, E., Holford, J. (2016). Vocationalism Varies (a Lot): A 12-Country Multivariate Analysis of Participation in Formal Adult Learning. *Sage Journals, Adult Education Quarterly*, 66 (2). <https://doi.org/10.1177/0741713615624207>
- Boeren, E., Nicaise, I., & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: The need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 29, 45–61. <https://doi.org/10.1080/02601370903471270>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). Thematic analysis. *Analysing qualitative data in psychology*. London: Sage Publications Ltd, 128-47.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Caffarella, R. S. (1994). *Planning Programs for Adult Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ΕΛΓΟ-ΔΗΜΗΤΡΑ. (2024a, 30 Μαΐου). ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ 4η/2024 Πιστοποίηση φυσικών προσώπων για την εγγραφή τους στο Μητρώο Γεωργικών Συμβούλων του ΕΛΓΟ-ΔΗΜΗΤΡΑ. ΕΛΓΟ-ΔΗΜΗΤΡΑ, Σύστημα Παροχής Συμβουλών Σε Γεωργικές Εκμεταλλεύσεις (Σ.Π.Σ.Γ.Ε.). <https://agroadvisors.elgo.gr/Anakoynosi/Details/125>
- ΕΛΓΟ-ΔΗΜΗΤΡΑ. (2024b, 23 Ιανουαρίου). Επικαιροποιημένο Μητρώο Γεωργικών Συμβούλων - επικαιροποίηση 23.01.2024. https://www.elgo.gr/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=155&Itemid=1203#νέα-ανακοινώσεις
- ΕΛΓΟ-ΔΗΜΗΤΡΑ. (2024c, 22 Οκτωβρίου). Επικαιροποιημένο Μητρώο Γεωργικών Συμβούλων - επικαιροποίηση 22-10-2024. https://www.elgo.gr/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=155&Itemid=1203#νέα-ανακοινώσεις
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο. (2013). Κανονισμός (ΕΕ) αριθ. 1306/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 17ης Δεκεμβρίου 2013 σχετικά με τη χρηματοδότηση, τη διαχείριση και την παρακολούθηση της κοινής γεωργικής πολιτικής και την κατάργηση των κανονισμών (ΕΟΚ) αριθ. 352/78, (ΕΚ) αριθ. 165/94, (ΕΚ) αριθ. 2799/98, (ΕΚ) αριθ. 814/2000, (ΕΚ) αριθ. 1290/2005 και (ΕΚ) αριθ. 485/2008 του Συμβουλίου. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, L 347, 549-607.
- Evans, J., Jordan, S., & Wolfenden, F. (Eds.). (2019). *Assessment in open, distance, and e-learning: Lessons from practice* (1st ed.). Routledge.
- Li, K. C., Wong, B. T. M., & Chan, H. T. (2023). Teaching and learning innovations for distance learning in the digital era: a literature review. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1198034>

- Kalenda, J., & Kočvarová, I. (2019). Approaching limits of participation? Trends in demand for nonformal education in the Czech Republic. *European Proceeding of Social and Behavioural Sciences*, 72, 611–624.
- Kalenda, J., & Kočvarová, I. (2022) “Why don't they participate?”. Reasons for nonparticipation in adult learning and education from the viewpoint of self-determination theory, *European journal for Research on the Education and Learning of Adults* 13(2):193-208.
- Kilgore, Deborah (2003). Planning programs for adults. *New Directions for Student Service*, 102, 81-88. <https://doi.org/10.1002/ss.92>
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). Burlington, MA: Elsevier. <https://doi.org/10.4324/9780080481913>
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New Jersey: Cambridge/Prentice Hall Regents.
- Knowles, M.S. (1990). *The adult learners: A neglected species* (4th ed.). Houston, TX: Gulf Publishing.
- Long, Huey B. (1983). *Adult and continuing education: Responding to change*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Μανούσου, Ε. (2008). Προδιαγραφές παιδαγωγικού πλαισίου για την εφαρμογή πολυμορφικής, συμπληρωματικής εξ αποστάσεως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σε μαθητές πρωτοβάθμιας, ολιγοθέσιων και απομακρυσμένων σχολείων της Ελλάδας [Διδακτορική διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <https://doi.org/10.12681/eadd/15961>
- Nettle, R., Crawford, A. & Brightling, P. (2018). How private-sector farm advisors change their practices: an Australian case study. *Journal of Rural Studies*, 58:20-27.
- Παπανικολάου, Κ., & Μανούσου, Ε. (2019). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μία Έρευνα Δράσης για την αναπλήρωση των μαθημάτων για τους μαθητές που απουσιάζουν περιστασιακά από το σχολείο. *Ανοικτή Εκπαίδευση Το Περιοδικό Για Την Ανοικτή Και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Και Την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(1), 184. <https://doi.org/10.12681/jode.21111>
- Mills, D. P., Cervero, R.A., Langone, C.A., & Wilson, A.L. (1995). The impact of interests, power relationships, and organizational structure on program planning: A case study. *Adult Education Quarterly*, 46(1), 1-16. <https://doi.org/10.1177/0741713695046001001>
- Petrides, L.A. (2002). Web-based technologies for distributed (or distance) learning: Creating learning-centered educational experiences in the higher education classroom. *International Journal of Instructional Media*, 29(1), 69 – 77.
- Poole, D.M. (2000). Student participation in a discussion-oriented online course: A case study. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(2), 162 – 177.
- Rothwell, W., Cookson, P. (1997). *Beyond Instruction. Comprehensive Program Planning for Business and Education. Jossey-Bass Business and Management Series*.
- Schrum, L. (2002). Oh, What wonders you will see: Distance education past, present, and future. *Learning and Leading with Technology*, 30 (3), 6 – 9, 20 – 21.
- Schrum, L.M. (2000). Guarding the promise of online learning. *Education Digest*, 66(4), 43 – 47.

- Shareefa, M., Moosa, V., Hammad, A., Zuhudha, A., & Wider, W. (2023). Open education practices: a meta-synthesis of literature. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1121739>
- Song, L., Singleton, E., Hill, J., & Koh, M. (2004). Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics. *Internet and Higher Education*, 7, 59 – 70.
- Støren, L. A., & Børing, P. (2018). Training of various durations: Do we find the same social predictors as for training participation rates. *International Journal of Lifelong Education*, 37(5), 527–545. <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1490933>
- Walter, M., & Müller, N. (2014). Weiterbildungsbeteiligung und individuelle Nutzenerwartungen [Participation in continuing education and expected individual benefits]. *Berufs-Und Wirtschaftspädagogik: Online*, 26, 1–19. https://www.bwpat.de/ausgabe26/walter_muel ler_bwpat26.pdf
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές- Μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97–124). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

Όροι Έκδοσης, Πνευματικά Δικαιώματα και Ακαδημαϊκή Δεοντολογία

Η παρούσα έκδοση περιλαμβάνει τις εισηγήσεις που παρουσιάστηκαν στο πλαίσιο των εργασιών του Συνεδρίου. Οι απόψεις που διατυπώνονται στα κείμενα είναι αποκλειστικά προσωπικές απόψεις των συγγραφέων και δεν εκφράζουν απαραίτητα τις θέσεις της Οργανωτικής ή της Επιστημονικής Επιτροπής.

Ευθύνη Συγγραφέων & Πνευματικά Δικαιώματα: Κάθε συγγραφέας φέρει την πλήρη και αποκλειστική ευθύνη για το περιεχόμενο του κειμένου του. Οι συγγραφείς εγγυώνται ότι τα κείμενά τους αποτελούν προϊόν πρωτότυπης επιστημονικής εργασίας και ότι έχουν εξασφαλίσει όλες τις απαραίτητες γραπτές άδειες για τη χρήση υλικού (εικόνες, διαγράμματα, εκτενή αποσπάσματα κ.λπ.) που υπόκειται σε πνευματικά δικαιώματα τρίτων.

Χρήση Τεχνητής Νοημοσύνης (TN): Στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής ακεραιότητας, οι συγγραφείς δηλώνουν ότι η χρήση εργαλείων Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης (GenAI), όπου αυτή πραγματοποιήθηκε, περιορίστηκε αποκλειστικά σε υποστηρικτικό επίπεδο (π.χ. γλωσσική επιμέλεια, οργάνωση δομής). Η τελική επιστημονική κρίση, η επαλήθευση των πηγών και η αυθεντικότητα των συμπερασμάτων παραμένουν αποκλειστική ευθύνη των φυσικών προσώπων-συγγραφέων.

Οι επιμελητές/τριες της έκδοσης και οι διοργανωτές του Συνεδρίου δεν φέρουν καμία ευθύνη για τυχόν παραβιάσεις πνευματικών δικαιωμάτων τρίτων ή για την επιστημονική ακρίβεια των στοιχείων που παρατίθενται από τους συγγραφείς.