

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Η επίδραση της οικονομικής κρίσης στην επιμόρφωση των  
εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Λάρισας»**

**ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ  
ΑΠΟΣΤΟΛΟΠΟΥΛΟΥ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΠΑΠΑΚΩΣΤΑΝΤΙΝΟΥ**

**ΒΟΛΟΣ 2018**

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

*Θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνηση της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής διατριβής. Ιδιαίτερα, θέλω να ευχαριστήσω τον επόπτη καθηγητή μου, κ. Γεώργιο Παπακωνσταντίνου, για τη χρήσιμη καθοδήγησή του, αλλά κυρίως για την υπομονή και την κατανόηση σε όλη τη διάρκεια της πραγμάτωσης αυτής της διατριβής, όπως, επίσης, και όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα, οι οποίοι βοήθησαν στην πραγμάτωσή της. Τέλος, δε θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω θερμά και τα μέλη της επιτροπής που εξέτασαν την παρούσα διατριβή.*

## Περιεχόμενα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	6
ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	8
2.1 Η αμφίδρομη σχέση οικονομίας και εκπαίδευσης .....	8
2.2. Σύντομη ιστορική αναδρομή της οικονομικής ύφεσης .....	15
2.3. Συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση .....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	28
3.1. Η δια βίου μάθηση ως επιβοηθητικός παράγοντας στην κρίση .....	28
3.2. Οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών και η αποτελεσματικότητά τους .....	33
3.3. Οι συνθήκες που επιτείνουν την ανάγκη για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών .....	42
ΜΕΡΟΣ Β: ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ (ΕΡΕΥΝΑ).....	48
Σκοπός .....	48
Μεθοδολογία .....	50
Αποτελέσματα έρευνας .....	51
Συσχετίσεις.....	84
Συμπεράσματα.....	88
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	93
Ελληνόγλωσση .....	93
Ξενόγλωσση .....	99
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	101
Παράρτημα Ι: Κατάλογος Πινάκων .....	101
Παράρτημα ΙΙ: Κατάλογος Σχημάτων .....	105
Παράρτημα ΙΙΙ Ερωτηματολόγιο .....	108

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση του θέματος της επίδρασης της οικονομικής κρίσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ποσοτική διερεύνηση του αν και κατά πόσο η οικονομική κρίση, που έπληξε και συνεχίζει να πλήττει τη χώρα μας τα τελευταία χρόνια, επηρέασε με αρνητικό τρόπο την ποσότητα, αλλά και την ποιότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που καλούνται να παρακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί, είτε με προσωπική επιβάρυνση, είτε με δημόσια δαπάνη. Επιπλέον, ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξέταση του αν η μείωση των αποδοχών των δασκάλων επηρέασε με κάποιο τρόπο και το ενδιαφέρον τους για την παρακολούθηση και συμμετοχή σε τέτοιου είδους προγράμματα, με δεδομένη και την αναστολή της αξιολόγησής τους. Διερευνάται, λοιπόν, η γνώμη των δασκάλων για τα προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα σε συνδυασμό με τη σημασία που οι ίδιοι αποδίδουν σε αυτά για την αποτελεσματικότητα του έργου τους.

## SUMMARY

This postgraduate dissertation aims to investigate the impact of the economic crisis on the training of Primary Education teachers in the Prefecture of Larissa. More specifically, the purpose of this paper is to quantify whether the economic crisis that has hit and continues to hit our country in recent years has adversely affected the quantity and quality of the training programs required teachers, either at a personal charge or at public expense. In addition, it is interesting to examine whether the reduction in teachers' earnings has somehow affected their interest in monitoring and participating in such programs, given their suspension of evaluation. Therefore, the teachers' opinion on the offered training programs is investigated in connection with the importance they attach to them for the effectiveness of their work.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση υπήρξε ανέκαθεν ισχυρός θεσμός σε κάθε κοινωνία και θεωρείται απαραίτητο εργαλείο για την επίτευξη θετικής αλλαγής στην κοινωνική, πολιτική, οικονομική και πολιτιστική ζωή των ανθρώπων. Η όλη διαδικασία διαμορφώνεται από πολλούς σημαντικούς παράγοντες και ο δάσκαλος είναι ένας από αυτούς. Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση. Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για το επάγγελμα θεωρείται ως μία από τις μεγαλύτερες προτεραιότητες σε κάθε χώρα, δεδομένου ότι το επάγγελμα αυτό θεωρείται σπουδαίο και μπορεί να οδηγήσει σε πρόοδο των εθνών και πρόοδο σε διάφορους άλλους τομείς. Για τους λόγους αυτούς, συνιστά πάντοτε επείγουσα εκπαιδευτική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν επαρκή εκπαιδευτική και επαγγελματική κατάρτιση, ώστε να διαθέτουν τις αναγκαίες γνώσεις και διδακτικές ικανότητες και να μπορούν να αφοσιωθούν στο έργο τους (Boudersa, 2016).

Η ποιότητα των εκπαιδευτικών, η οποία υπολογίζεται βάσει των δεξιοτήτων, των γνώσεων και των προσόντων που αυτοί διαθέτουν, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην πρόοδο των μαθητών. Συνιστά έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα και τον δεύτερο σημαντικότερο, μετά το οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών, που επηρεάζει τις επιδόσεις τους. Η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζεται απόλυτα από την ποιότητα των εκπαιδευτικών του. Οι οικονομικοί πόροι, συνεπώς, θα πρέπει να διατίθενται σε αυτόν τον σκοπό, τη δημιουργία κατάλληλων κέντρων κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Κάρράτι, 2008).

Όλα τα παραπάνω σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η οικονομική κρίση των τελευταίων ετών πλήττει όλους τους τομείς της ζωής μας και δεν αφήνει ανεπηρέαστο το εκπαιδευτικό σύστημα και την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αποτέλεσαν μέρος του προβληματισμού που διέπει την παρούσα εργασία. Θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των δασκάλων για τη σημασία της επιμόρφωσης και τις επιδράσεις της οικονομικής κρίσης στην

εκπαίδευση, εστιάζοντας στο αν η κρίση που διανύουμε έχει επηρεάσει τόσο την επιμόρφωση όσο και τη συνακόλουθη αποτελεσματικότητα του έργου τους.

Η εργασία αποτελείται από δύο διακριτά μέρη: το πρώτο μέρος, όπου καταγράφεται η θεωρητική προσέγγιση του θέματός μας βάσει της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και το δεύτερο μέρος, όπου παρουσιάζεται διεξοδικά η έρευνά μας και τα ευρήματα αυτής.

Στο πρώτο μέρος αυτής της ερευνητικής προσπάθειας, το οποίο συνιστά τη θεωρητική θεμελίωση της εργασίας, εξετάζεται αρχικά η αμφίδρομη σχέση της οικονομίας με την εκπαίδευση και ακολουθεί μία σύντομη ιστορική αναδρομή της οικονομικής ύφεσης στη χώρα μας και παγκοσμίως. Έπειτα, εξετάζονται οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση ως επιβοηθητικός παράγοντας για την αντιμετώπισή της. Εν συνεχεία, διερευνάται το ζήτημα των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών και η αποτελεσματικότητά τους, καθώς και οι συνθήκες που επιτείνουν την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, το οποίο αποτελεί τον κύριο κορμό της, παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθείται στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται, το δείγμα και η ανάλυση των δεδομένων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ η εργασία ολοκληρώνεται με την ερμηνεία των ευρημάτων και τα συμπεράσματα που προκύπτουν.

## **ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

#### **2.1 Η αμφίδρομη σχέση οικονομίας και εκπαίδευσης**

Σε κάθε μορφή κοινωνίας απαραίτητο στοιχείο για την επιβίωση και την ανάπτυξή της είναι η οικονομία. Η οικονομία όμως ωστόσο, επηρεάζει και επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες μιας καλά οργανωμένης κοινωνίας-κράτους, έναν από αυτούς αποτελεί και η εκπαίδευση. Χωρίς προηγμένη παιδεία δεν υπάρχει προηγμένη οικονομία, αλλά και χωρίς προηγμένη οικονομία δεν υπάρχει προηγμένη παιδεία (Παπανούτσος, 1982). Ανάμεσα στην οικονομία και την εκπαίδευση υπάρχει μία σχέση αλληλεξάρτησης, όπου οι αλλαγές της μιας επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις στην άλλη. Είναι γεγονός για παράδειγμα πως οι νέες τεχνολογίες που εξελίχθηκαν μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος επενέργησαν διαμορφωτικά στις οικονομικές σχέσεις. (Γλαμπεδάκης, 1990, Αργυρός, 1994). Η εκπαίδευση αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη καθώς σύμφωνα με έρευνα του ΟΟΣΑ το 70% της οικονομικής ανάπτυξης που σημειώθηκε τον προηγούμενο αιώνα αποδίδονταν όχι στην τεχνολογία αλλά στην ποιοτική βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της παιδείας (Δούκας, 1993).

Με την πάροδο των χρόνων η έννοια της ανάπτυξης του κράτους δεν συνδέεται απόλυτα πια με την αύξηση του Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος (ΑΕΠ) και την οικονομική του ανάπτυξη αλλά μετατοπίζεται το βάρος στην «ανθρώπινη ανάπτυξη» όπως την θέτει το UNDP, αποδεικνύοντας έτσι τον ταχύτατο ρυθμό της ανθρώπινης πλευράς στην ανάπτυξη (Brunswic, Ochs, Pauvert & Ryan, 1997). Αυτή η θέση δεν εκπροσωπείται παρόλα αυτά από όλους τους οικονομολόγους, μερικοί εκ των οποίων υποστηρίζουν πως ο ρυθμός μεγέθυνσης του υλικού κεφαλαίου είναι αυτός που συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη. Αναμφισβήτητα η αύξηση ή μείωση του ΑΕΠ καταδεικνύει την οικονομική πορεία του κράτους, παρόλα αυτά δεν αντανακλά το επίπεδο του βιοτικού επιπέδου.

Η σχέση της εκπαίδευσης με την ανάπτυξη βρίσκεται στο επίκεντρο της επικαιρότητας αποτελώντας μία σχέση αιτίου-αιτιατού αλλά και αναλογίας συνάμα.



Η υπεροχή των πνευματικών πόρων έναντι υλικών ως παράγοντες ανάπτυξης σηματοδοτεί την αύξουσα σημασία της εκπαίδευσης (Papadopoulos, 1994). Η αναλογική τους σχέση προκύπτει καθώς όσο ποιοτική και ποσοτική είναι η παροχή της εκπαίδευσης τόσο ποιοτική και ποσοτική είναι η οικονομική ανάπτυξη. Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός πως η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη συντελείται επιτυχώς σ ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Ένα σωστά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα που εγγυάται να «παράγει» ανθρώπινο δυναμικό και θα παρέχει σ αυτό την κατάλληλη κατάρτιση και εκπαίδευση στις μεταβληθείσες συνθήκες της κοινωνίας του . Ως εκ τούτου, η αύξηση των εκπαιδευτικών αναγκών κατά τα τελευταία έτη αποσπώντας ένα μεγάλο μερίδιο του Δημοσίου Προϋπολογισμού φανερώνει την έμφαση και το «βάρος» που αποδίδεται στην εκπαίδευση όχι μόνο από τα πολιτικά και κοινωνικά πρόσωπα αλλά και από τους ίδιους τους απλούς πολίτες (Σταματίνα Χατζηδήμα, 2002).

Η οικονομική ευημερία του κράτους επιτυγχάνεται όταν αυξάνονται οι μέγιστες δυνατότητες του παραγόμενου προϊόντος προς εξυπηρέτηση αυτού του στόχου. Όπως η συσσώρευση ανθρώπινου κεφαλαίου μέσω της απόκτησης γνώσεων και ανάπτυξης κριτικής σκέψης που εντάσσεται στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Όσο πιο υψηλό το επίπεδο της μόρφωσης και με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων τόσο πιο προοδευτικό και εξελιγμένο το επίπεδο του ανθρώπινου κεφαλαίου. Αυτή η προσέγγιση κατά την οποία η εκπαίδευση αποτελεί επένδυση εκπροσωπεί την θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και ανήκει στις μία από τις δύο βασικότερες προσεγγίσεις των οικονομολόγων. Οι εκφραστές της δεύτερης προσέγγισης βασίζονται στην θεωρία της σηματοδότησης κατά την οποία η εκπαίδευση δεν συνεισφέρει ελάχιστα στην ατομική παραγωγικότητα του εργαζομένου και απλώς αντανakλά στο επίπεδο των ικανοτήτων η αλλιώς το «σήμα» του εργαζομένου στον κατά δύναμη εργοδότη του (Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης, 2015). Και οι δύο θεωρίες αντίστοιχα παρουσιάζουν την στενή σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και αμοιβής. Ως προϋπόθεση αυτής της σχέσης το άτομο πρέπει να έχει αποκτήσει την βασική εκπαίδευση και να έχει κατακτήσει βασικές ικανότητες που θα το καταστήσουν λειτουργικό στην κοινωνική ζωή. Τέτοιες λειτουργίες αφορούν την ανάγνωση, και την γραφή, τον αριθμητικό υπολογισμό όπως επίσης και την διαχείριση πληροφοριών, οι οποίες ανήκουν στην ελάχιστο βασικό επίπεδο εκπαίδευσης με σκοπό την επιτυχή ένταξη του ατόμου στην κοινωνία. Το γεγονός

αυτό καθιστά την δημόσια βασική εκπαίδευση ως πολύτιμο αγαθό αντίστοιχο με άλλα δημόσια αγαθά που επιβάλλεται να παρέχονται από το κράτος.

Η βασική εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό παρουσιάζει κάποιες προβληματικές συγκριτικά με άλλα παρεχόμενα δημόσια αγαθά. Όταν παρέχεται ένα δημόσιο αγαθό στους πολίτες, αυτόματα τους δίνεται το δικαίωμα ελεύθερης χρήσης, χωρίς περιορισμούς στην κατανάλωση. Στην βασική δημόσια εκπαίδευση παρουσιάζεται μία ιδιομορφία λόγω του ότι τα παιδιά δεν είναι σε θέση να επιλέξουν και να πάρουν αποφάσεις κι έτσι επιλέγουν οι γονείς τους για αυτά. Για το λόγο αυτό ενώ οι γονείς αποφασίζουν τα παιδιά λαμβάνουν τα οφέλη, χωρίς αυτό να σημαίνει πως η κατάληξη είναι πάντα θετική. Στην περίπτωση που η επιλογή των γονιών δεν είναι η σωστή, τα παιδιά δεν θα αποκτήσουν το υψηλότερο στάδιο εκπαίδευσης που θα μπορούσαν και φυσικά ούτε τις ευκαιρίες για χρηματικά ή μη χρηματικά οφέλη (Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης, 2015).

Ο ρόλος και η αξία της εκπαίδευσης στην κοινωνική ζωή κάθε κράτους διαφοροποιείται εντός των κοινωνικών ομάδων είτε μεταξύ των χωρών είτε και εντός μίας χώρας. Αυτό αποδεικνύεται και από τα αποτελέσματα του Διεθνούς Προγράμματος Αξιολόγησης Μαθητών ((Program for International Student Assessment-PISA) που παρουσιάζουν αξιοσημείωτες διαφορές στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των παιδιών τόσο ανάμεσα σε διαφορετικά κράτη όσο και εντός μόνο ενός κράτους. Είναι πολύ σημαντικό για την καλύτερη κατανόηση των προαναφερθέντων να γνωρίζουμε τον τρόπο διαμόρφωσης των ατομικών συμπεριφορών στην εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, ο ρόλος που αποδίδουν τα άτομα στην εκπαίδευση δομείται σε μία τριμερή σχέση. Αρχικά, η πρώτη σχέση αφορά την τρέχουσα κατανάλωση, η οποία μας φανερώνει την ικανοποίηση που αντλεί το άτομο από την κατάκτηση της γνώσης. Η δεύτερη σχέση αποτελεί την μελλοντική κατανάλωση, καθώς η εκπαίδευση και η γνώση μέσω αυτής λειτουργούν ως αρωγοί στον τρόπο με τον οποίο το άτομο καταναλώνει τα αγαθά στην ζωή του και το βοηθούν στις λειτουργικές πρακτικές παρέχοντάς του ένα καλό απόθεμα πληροφοριών για την σωστή χρήση και συμπεριφορά του απέναντι στο περιβάλλον. Ενώ η τελευταία σχέση, σχετίζεται με την οπτική της εκπαίδευσης ως επένδυση (Schultz, 1963).

Η εκπαίδευση ως επένδυση έχει διχάσει την γνώμη πολλών οικονομολόγων και έχουν αναφερθεί πολλές απόψεις σχετικά με αυτή. Εμείς θα σταθούμε σε δύο από τις πιο επικρατέστερες προσεγγίσεις. Η πρώτη προσέγγιση παρουσιάζει την εκπαίδευση

ως ένα τυπικό καταναλωτικό αγαθό. Σύμφωνα με αυτή την θεωρία, τα άτομα που πηγαίνουν σχολείο ικανοποιούνται και παίρνουν ευχαρίστηση μέσω της απόκτησης νέων γνώσεων. Όμως λόγω της διαφορετικής οικονομικής κατάστασης των χωρών, και της μεγάλης διαφοράς των εισοδημάτων τους προκύπτουν μεγάλες διαφορές στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα όπως ήδη αναφέρθηκε και παραπάνω. Η δεύτερη προσέγγιση αναφέρει πως η εκπαίδευση αποτελεί επενδυτική επιλογή όπου οι τρέχουσες εισοδηματικές ευκαιρίες (συμμετοχή στην αγορά εργασίας και μισθοί) θυσιάζονται για την εξασφάλιση υψηλότερων χρηματικών ωφελειών στο μέλλον. Αυτή η θεώρηση ταυτίζει την επένδυση σε εκπαίδευση με την επένδυση σε κεφαλαιουχικά αγαθά. (Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης, 2015)

Η συσσώρευση της γνώσης από τους ανθρώπους είτε με σκοπό την επίτευξη προσωπικών στόχων, είτε για την εκμάθηση και την λήψη πληροφοριών προάγει την ατομική παραγωγικότητα της εργασίας και του κεφαλαίου συνάμα οδηγώντας στην οικονομική ανάπτυξη (Kim, 1998). Έρευνες πιστοποιούν πως η εκπαίδευση αυξάνει το απόθεμα του ανθρώπινου κεφαλαίου ενώ σημειώνει και σημαντική πρόοδο στην παραγωγικότητα με αποτέλεσμα να συνδράμει στην οικονομική ανάπτυξη. Ωστόσο, η «γέννηση» νέων ιδεών που απαρτίζει μέρος του ανθρώπινου κεφαλαίου συνεπάγεται την συσσώρευση της επιστημονικής γνώσης και έρευνας. Η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο, λοιπόν, με την ανέλιξη της έρευνας και της ανάπτυξης δημιουργεί την ανάπτυξη της του φυσικού κεφαλαίου που συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη (Romer, 1990).

Ο πυρήνας της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου βασίζεται στην ιδέα ότι διαμέσου της εκπαίδευσης το άτομο αποκτά ένα «μεταφορικό» συστατικό της εκπαίδευσης, του οποίου τα οφέλη γίνονται εμφανή στο μέλλον. Η παραπάνω θεωρία ερμηνεύεται με διττό τρόπο. Αφενός αναλύεται εκ πρώτης απόψεως ως επένδυση χρημάτων και χρόνου του ατόμου προς την εκπαίδευση του με όραμα τις μελλοντικές επιδιώξεις από αυτήν, αφετέρου η δεύτερη ερμηνεία της στηρίζεται στην παραγωγικότητα των ατόμων μέσω της απόκτησης ιδιοτήτων προερχόμενες από το εκπαιδευτικό τους επίπεδο. (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Χ. Λαμπρόπουλος).

Ωστόσο, η συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη σε συνάρτηση με τον δείκτη ανταποδοτικότητας αλλά και με άλλες μεθόδους έχει δεχθεί κριτική στα πλαίσια της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου. Για να παρέχει αξιοπιστία ο δείκτης ανταποδοτικότητας πρέπει να έχει προηγηθεί διαχωρισμός των κινήτρων κατά των οποίων τα άτομα δαπανούν χρήματα για την εκπαίδευση τους. Εάν δηλαδή, τα άτομα

αναλώνουν χρήματα για καταναλωτικούς ή επενδυτικούς σκοπούς. Από το ζήτημα αυτό λοιπόν, προκύπτει ένα πλαίσιο συζητήσεων και προβληματισμών ιδιαίτερα για το εάν τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με την θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου και την αξιολόγηση των επιδράσεων επηρεάζει τα μοντέλα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ωστόσο, μία διαφορετική κριτική ασκούν οι Bowles & Gintis (1976) που εμφανίζει στοιχεία της νέο-μαρξιστικής ιδέας. Σύμφωνα μ' αυτήν τα άτομα μέσω της εκπαίδευσης διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους και διαμέσου αυτής της διαμόρφωσης και επιρροής καταλήγουν στη σωστή επιλογή εργασίας (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Χ.Λαμπρόπουλος, 2006). Η εκπαιδευτική εργασία αποτελεί μέρος του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας που πραγματώνεται από την «κατανάλωση» της εκπαίδευσης ως αγαθό. Ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης για την επιτυχή λειτουργία της κοινωνίας. Υπάρχουν διάφορες μορφές που παρουσιάζεται ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας, ανάλογα με τις οποίες ενεργοποιείται η εκάστοτε κοινωνία για να καλύψει τις ανάγκες της για εκπαίδευση. Αυτές οι διαφορετικές μορφές δεν εμφανίζονται μόνο κατά τον τρόπο που οργανώνονται οι εκπαιδευτικοί θεσμοί στις εκάστοτε κοινωνίες αλλά και στο γνωστικό πεδίο της εκπαίδευσης που αποτελεί η γνώση. Η εκάστοτε κοινωνία αποτελείται από μία ιεραρχικά διαστρωματωμένη κοινωνική δομή, στο εσωτερικό της οποίας εναπόκειται εσωτερικές σχέσεις κυριαρχίας. Αυτή η κοινωνική «ταξική» κυριαρχία οριοθετεί την ίδια λογική του κεφαλαίου στο κεφάλαιο (Γούλας & Λιντζέρης, 2017). Καθώς η επένδυση παίρνει την μορφή επένδυσης προϋποτίθεται η ακολουθία της κεφαλαιακής συσσώρευσης. Κυρίαρχο στοιχείο στην κεφαλαιακή συσσώρευση αποτελεί εκείνο της κρίσης υπερσυσσώρευσης κεφαλαίου και οικονομικών αξιών. Ως εκ τούτου σε συνθήκη κρίσης υπερσυσσώρευσης κρίνεται αναγκαία η «διάλυση» των οικονομικών αξιών, γεγονός που αναπόφευκτα δεν αφήνει ανεπηρέαστες τις τεχνικές αλλά και άλλων μορφών γνώσεις. Σε εκπαιδευτικό πλαίσιο η κεφαλαιακή συσσώρευση παρουσιάζεται με μια κυκλική διακύμανση, η οποία πραγματώνεται σε τρεις διαδοχικές χρονικά περιόδους: 1)τη φάση της ειδίκευσης, 2)τη φάση της αποειδίκευσης και 3) τη φάση της επαν-ειδίκευσης. Στις περιόδους αυτές υλοποιείται αφενός η παραγωγή των γνώσεων αλλά αφετέρου και η «διάλυση» τους (Γούλας & Λιντζέρης, 2017).

Η προηγηθείσα θεωρητική προσέγγιση ανήκει σε μία από τις δύο ερμηνείες του ανθρωπίνου κεφαλαίου, την θεωρία συσσώρευσης (accumulation theories) όπου

στηρίζεται στην επιρροή της παραγωγικότητας της εργασίας του ατόμου από το ανθρώπινο κεφάλαιο. Την δεύτερη ερμηνεία του ανθρώπινου κεφαλαίου αποτελεί η θεωρία αφομοίωσης (assimilation theories), κατά την οποία ο ρυθμός ανάπτυξης της οικονομίας συνδέεται άρρηκτα με την νέα τεχνολογία αλλά και την βελτιστοποίηση των ήδη υπαρχόντων μέσων παραγωγής. Η τεχνολογική εξέλιξη επηρεάζει θετικά την συνολική παραγωγικότητα των υποκειμένων της παραγωγής και σχετίζεται με την καινοτομία. Σε περιπτώσεις εσωτερικής ανέλιξης της κοινωνίας η καινοτομία αποτελεί απόρροια επένδυσης στην έρευνα και την ανάπτυξη. Όταν τα άτομα που συντελούν την κοινωνία διακατέχουν γνώσεις και δεξιότητες, τότε δεν μπορούν παρά να δημιουργούν, να σχεδιάζουν και να εφευρίσκουν καινοτόμες ιδέες για την άριστη αναπαραγωγή της ίδιας της κοινωνίας. Η εκπαίδευση παρέχει τα κατάλληλα εφόδια και καθιστά το ιδανικό κλίμα για την εισαγωγή και ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και ιδεών. Αυτές οι νέες τεχνολογίες και ιδέες όταν εισέρχονται στην παραγωγική διαδικασία τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, αφενός αυξάνουν την οικονομία αφετέρου αποδίδουν απόθεμα στο ανθρώπινο κεφάλαιο συνδράμοντας στην αναπτυξιακή πορεία της οικονομίας. Επιπρόσθετα, έρευνες καταδεικνύουν πως ο βαθμός ενσωμάτωσης των τεχνολογιών που εισέρχονται από το εξωτερικό στο εσωτερικό της κοινωνίας εξαρτώνται κατά κύριο λόγο από τις δεξιότητες και τις γνώσεις των ατόμων της εκάστοτε κοινωνίας. (Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης, 2015). Αυτές οι προσεγγίσεις συνθέτουν τις επιρροές της εκπαίδευσης στην αύξηση της παραγωγικότητας και των εσόδων στα οικονομικά μιας κοινωνίας που αποτελούν μέρος της μακροοικονομικής θεωρίας. Το εισόδημα της παγκόσμιας αγοράς μεταβάλλεται διαρκώς, με αποτέλεσμα το απόθεμα του ανθρώπινου κεφαλαίου να ενισχύεται με την εισαγωγή της καινοτομίας και των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και να αυξάνεται το διεθνές εισόδημα και συνεπώς και η παγκόσμια οικονομία. Η διαδικασία αυτή αναδεικνύει ένα σημαντικό όφελος της εκπαίδευσης προς την κοινωνία αλλά και την οικονομία ταυτόχρονα.

Ωστόσο τα οφέλη της εκπαίδευσης είναι πολυεπίπεδα και πολυδιάστατα τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό πλαίσιο. Η εκπαίδευση διαθέτει ευρύ φάσμα στόχων, κάποιιοι εκ των οποίων αφορούν την διαμόρφωση αξιών των ατόμων για την δημιουργία ενεργών και υπεύθυνων πολιτών που θα συμβιώνουν αρμονικά ενισχύοντας το δημοκρατικό αίσθημα. Επιπροσθέτως, συμβάλλει στη καλύτερη «κατανόηση» του κόσμου, παρέχοντας στους πολίτες τις κατάλληλες πληροφορίες τόσο προς αποφυγή κακουργηματικών συμπεριφορών όσο και πρόληψης από

βλαβερές για τα ίδια τα άτομα ενέργειες. Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός πως η εκπαίδευση διακατέχει σημαντική θέση στην ζωή του ατόμου και της κοινωνίας εν γένει, αφού συνεισφέρει στην ευημερία τους.

Καίριας σημασίας για την κοινωνική ευημερία της κοινωνίας είναι η οικονομική ανάπτυξη. Και όπως έχει ήδη προλεχθεί, κύρια συστατικά για την οικονομική ανάπτυξη αποτελούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες των μελών της εκάστοτε κοινωνίας, στοιχεία που κατευθύνουν την εργασία και το εισόδημά των μελών της. Επομένως οι επιλογές των ατόμων μέσω της εκπαίδευσης προσδιορίζουν σημαντικά την ζωή της κοινωνίας, αφού μπορεί να την οδηγήσουν σε φτώχεια, υψηλού επιπέδου ανεργία αλλά αντίθετα και σε οικονομική ανάπτυξη και ευπορία. Για την μελέτη αυτών των ζητημάτων αναδύθηκε ένας νέος κλάδος της Οικονομικής Επιστήμης, που μελετά το φαινόμενο της εκπαίδευσης από όλες τις σκοπιές χρησιμοποιώντας εργαλεία, θεωρίες και επιχειρήματα. Η Οικονομία της εκπαίδευσης έκανε την εμφάνιση της στις αρχές του 1950 βασισμένη σε δημοσιεύσεις που αφορούσαν τις γενικές αρχές του ανθρώπινου κεφαλαίου και έλαβαν χώρα στα Πανεπιστήμια του Σικάγου και της Νέας Υόρκης (Παπακωνσταντίνου Γ. , Προσφορά και ζήτηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μεταίχμιο,2003). Ο λόγος που επεκτάθηκαν οι έρευνες στον κλάδο αυτό σχετίζονταν με τις επιπτώσεις που επιφέρουν οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται στην εκάστοτε κοινωνία. Γι αυτό και οι μελέτες των οικονομολόγων που διεξάγονται τα τελευταία έτη, δεν πραγματοποιούνται τόσο από ανάγκη για βελτίωση του γνωστικού πεδίου σε θεωρητικό επίπεδο όσο από ανάγκη για δημιουργία συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών (Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης,2015). Το γεγονός αυτό υπερτονίζεται και με την θέση του Quesnay που αν και υποστηρικτής του φιλελευθερισμού(«laissez-faire», «laissez-passer») , αναφέρει πως βασική προϋπόθεση για την οικονομική τάξη αποτελεί η πολιτική λειτουργία του κράτους. Έτσι, οι πολιτικές λειτουργίες και αποφάσεις των κρατών καθορίζουν την παγκόσμια οικονομική τάξη πραγμάτων. Τι γίνεται όμως όταν η οικονομική κρίση ενός κράτους επηρεάζει τα υπόλοιπα κράτη μέλη; Τι σημαίνει οικονομική κρίση; Και ποιες είναι οι επιπτώσεις της στην εκπαίδευση; Στα κεφάλαια που ακολουθούν γίνεται σύντομη ιστορική αναδρομή της οικονομικής ύφεσης και των συνεπειών της στην εκπαίδευση.

## 2. 2. Σύντομη ιστορική αναδρομή της οικονομικής ύφεσης

Η έννοια της κρίσης είναι πολυδιάστατη και έχει αποδοθεί ποικιλοτρόπως, ακόμη και από απλούς, καθημερινούς ανθρώπους προκειμένου να περιγράψουν με μία λέξη πως αντιμετωπίζουν ένα δύσκολο πρόβλημα, ότι διανύουν μία περίοδο ανωμαλίας και αντικανονικότητας ή βρίσκονται σε κρίσιμη κατάσταση.

Στο παρελθόν ο όρος οικονομική κρίση μπορούσε να σημαίνει μόνον ότι οι οικονομικές προσπάθειες των ανθρώπων ματαιώνονταν, εξαιτίας ενός πολέμου, ή τα αγαθά που παρήγαν καταστρέφονταν ή χάνονταν, από δυσμενείς καιρικές συνθήκες ή από λεηλασία. Μετά, όμως, την ανάπτυξη της βιομηχανίας και της διαρκώς εξελισσόμενης τεχνολογίας, οικονομική κρίση σημαίνει ότι υπάρχει παραγωγή ή υπερπαραγωγή προϊόντων, αλλά όχι και αντίστοιχη ζήτηση για οποιονδήποτε λόγο. Επομένως, το αγοραστικό κοινό δε δύναται να αγοράσει, καθώς δε διαθέτει επαρκές εισόδημα, εξαιτίας της ανεργίας ή από κάποια άλλη αιτία (Μπαλή, 2010).

Οικονομική κρίση είναι το φαινόμενο κατά το οποίο μία οικονομία χαρακτηρίζεται από μία διαρκή και αισθητή μείωση της οικονομικής της δραστηριότητας. Όταν λέμε οικονομική δραστηριότητα αναφερόμαστε σε όλα τα μακροοικονομικά μεγέθη της οικονομίας, όπως η απασχόληση, το εθνικό προϊόν, οι τιμές, οι επενδύσεις κ.λπ. Ο βασικότερος δείκτης οικονομικής δραστηριότητας είναι οι επενδύσεις, οι οποίες, όταν αυξομειώνονται, συμπαρασύρουν μαζί τους και όλα τα υπόλοιπα οικονομικά μεγέθη (Κουφάρης, 2010 & Σερετίδου, 2012).

Στη θεωρία η οικονομία μπορεί να λειτουργήσει φυσιολογικά, εάν οτιδήποτε παράγεται μπορεί να πουληθεί. Αλλά, όταν οι επιχειρήσεις μειώνουν τις πραγματικές επενδύσεις και οι καταναλωτές δεν μπορούν να απορροφήσουν ό,τι παράγεται καθώς περιορίζονται τα εισοδήματα, τότε η κρίση είναι γεγονός. Δημιουργείται, δηλαδή, ένα δομικό χάσμα: η υπερβάλλουσα ποσότητα δεν μπορεί να καλυφθεί όσο αυξάνεται το ποσοστό του συνολικού παραγόμενου εισοδήματος που κατευθύνεται στο κεφάλαιο σε σχέση με την εργασία. Αυτό το δομικό κενό γεφυρώνεται, για κάποιο διάστημα, από τη χρηματιστηριακή κερδοσκοπία, η οποία απορροφά μέρος της υπερβάλλουσας ρευστότητας. Όμως, όταν η κερδοσκοπία «ξεφουσκώνει», αποκαλύπτει απλώς ότι έκρυβε κάτω από το χαλί την τάση προς την ύφεση (Μπαλή, 2010).

Η παγκόσμια οικονομική ύφεση του 1929 υπήρξε μία κατάσταση διεθνούς οικονομικής ύφεσης που διήρκεσε από ένα μέχρι δέκα χρόνια σε διάφορες χώρες του κόσμου. Επρόκειτο για τη μεγαλύτερη οικονομική ύφεση της σύγχρονης ιστορίας και χρησιμοποιείται στον 21ο αιώνα ως παράδειγμα για το πόσο οδυνηρή μπορεί να

αποβεί μία οικονομική καταστροφή. Η "Μεγάλη Ύφεση", όπως χαρακτηρίστηκε στις ΗΠΑ, σύμφωνα με τους αναλυτές προκλήθηκε μετά από το χρηματιστηριακό κραχ, που ξεκίνησε στις 24 Οκτωβρίου του 1929. Το τέρμα της κρίσης στις ΗΠΑ ταυτίστηκε με το έναυσμα της πολεμικής οικονομίας του Β' Παγκόσμιου Πολέμου γύρω στο 1939 (Βικιπαιδεία, 2015).

Οι επιπτώσεις της κρίσης ήταν καταστροφικές. Αρχικά για τις ΗΠΑ και εν συνεχεία για την Ευρώπη, στην οποία η ύφεση επεκτάθηκε, διότι οι αμερικανικές τράπεζες απέσυραν τα κεφάλαιά τους με τη μορφή δανείων. Από τον κανόνα, όπως ήταν αναμενόμενο, δεν ξέφυγε ούτε η Ελλάδα, η οποία μπορεί να καθυστέρησε να αντιληφθεί τις συνέπειές της, αλλά όταν αυτό συνέβη το πλήγμα κατέστη τεράστιο για την οικονομία της (Βικιπαιδεία, 2015).

Μέχρι το τέλος της κρίσης έκλεισαν χιλιάδες επιχειρήσεις και εκατομμύρια πολίτες έμειναν άνεργοι. Οι περισσότερες χώρες εφήρμοσαν προγράμματα ανακούφισης και η πολιτική τους ζώη πέρασε αναταραχές, εξωθώντας την ιδεολογία στα άκρα. Σε ορισμένα κράτη, οι απελπισμένοι πολίτες στράφηκαν προς δημαγωγούς εθνικιστές, όπως τον Αδόλφο Χίτλερ, με αποτέλεσμα την έναρξη του Β' Παγκόσμιου Πολέμου (Βικιπαιδεία, 2015).

Το έτος 2008 το διεθνές χρηματοπιστωτικό σύστημα περνά από τη μεγαλύτερη κρίση, έπειτα από την ύφεση του 1929. Η οικονομική ύφεση του 2008 αναπτύχθηκε από το χρηματοοικονομικό σύστημα και κατά κύριο λόγο από το τραπεζικό σύστημα, το οποίο έπληξε σε μεγάλο βαθμό. Συνέβησαν ορισμένα γεγονότα, τα οποία οδήγησαν τους ρυθμούς ανάπτυξης σε όλον τον κόσμο σε ραγδαία πτώση, ενώ παράλληλα αύξησαν κατά πολύ την ανεργία και κατά συνέπεια την ανασφάλεια όλων των χωρών. Όσο η κρίση εκτυλίσσονταν, τόσο η έντασή της μεγάλωνε με αποτέλεσμα οι κυβερνήσεις και οι κεντρικές τράπεζες, όπως, επίσης και οι επενδυτές, αλλά και οι καταναλωτές να αναθεωρούν συνέχεια όχι μόνο τις απόψεις, αλλά και τις προσδοκίες που είχαν. Με σκοπό την αντιμετώπιση της ύφεσης ελήφθησαν ορισμένα μέτρα, όπως επίσης εφαρμόστηκαν και πολιτικές, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την κρατικοποίηση των τραπεζών (Πελεκάνου, 2017).

Η οικονομική ύφεση του 2008 συνιστά στην ουσία αποτέλεσμα της παγκόσμιας χρηματοπιστωτικής κρίσης του 2007. Αυτή προέκυψε σε σημαντικό βαθμό από την αγορά στεγαστικών δανείων μειωμένης εξασφάλισης (subprime mortgages). Ενώ, ο τρόπος που εκδηλώθηκε είναι όμοιος με εκείνον που ξεκίνησε και η κρίση του 1929 στις Η.Π.Α, η οποία έπληξε την οικονομία όλων των χωρών με



ταχύτετους ρυθμούς. Το φαινόμενο της οικονομικής κρίσης του 2008 καθίσταται αρκετά πολύπλοκο, αποτελεί προϊόν πολυετών διεργασιών, ενώ δεν οφείλεται σε μία αιτία. Αντιθέτως, προέκυψε από ένα σύνολο παραγόντων, που μπορεί να είναι εποπτικοί, ρυθμιστικοί, πολιτικοί, ψυχολογικοί και χρηματοοικονομικοί. Το μόνο σίγουρο είναι, πως η παγκοσμιοποίηση του τραπεζικού συστήματος έχει οδηγήσει σε αλληλεξαρτήσεις αγορών και χωρών σε τόσο μεγάλο βαθμό, ώστε οι τοπικές χρηματοοικονομικές κρίσεις εξαπλώνονται ραγδαία σε όλο τον κόσμο (Χαρδούβελης, 2009).

Η οικονομική κρίση, η οποία όπως προαναφέρθηκε ξεκίνησε από τις Η.Π.Α. το έτος 2007, μέχρι το τέλος του 2009 έπληξε τόσο την Ευρώπη όσο και την Ελλάδα, επιφέροντας σημαντικά προβλήματα. Την εν λόγω περίοδο δεν είχε γίνει αντιληπτός ο βαθμός σοβαρότητας της κατάστασης ούτε και ο κίνδυνος που υπήρχε να εξελιχθεί η οικονομική κρίση σε παγκόσμιο φαινόμενο και να δημιουργηθούν σημαντικά ελλείμματα, αλλά και χρέη σε πολλές χώρες, όπως συνέβη και στην περίπτωση της χώρας μας. Η κρίση στην Ελλάδα συνδέεται στενά με τις επιπτώσεις μίας γενικευμένης διεθνούς οικονομικής κρίσης. Πιο συγκεκριμένα, τα τελευταία έτη το δημόσιο χρέος της χώρας μας μεγάλωνε όλο κι περισσότερο, διότι τα προηγούμενα χρόνια η Ελλάδα δανειζόταν υπέρογκα ποσά με σκοπό την ανάπτυξη δημοσίων έργων, αλλά και την κάλυψη των έργων που πραγματοποιήθηκαν λόγω των Ολυμπιακών Αγώνων της Αθήνας. Συνεπώς, η αιτία της οικονομικής καταστροφής θα μπορούσε να πει κανείς, πως ήταν οι ανισορροπίες, οι οποίες συσσωρεύτηκαν στην Ελλάδα πριν το 2007.

Πριν το 2008 η χώρα μας θεωρούνταν, μάλλον λανθασμένα, το ίδιο ανταγωνιστική, αλλά και αξιόπιστη με άλλες χώρες της ευρωζώνης. Ενώ, το τοπίο άλλαξε από το δεύτερο μισό του 2009 και έπειτα, καθώς αποκαλύφθηκαν οι μεγάλες τρύπες που υπήρχαν στο ισοζύγιο πληρωμών, το χρέος, τα τεράστια κρατικά ελλείμματα και η μειωμένη ανταγωνιστικότητά της. Έτσι λοιπόν, ήλθε στη επιφάνεια η υπερχρέωση του ελληνικού δημοσίου (Βαρουφάκης, Πατάκος, Τσερκέζης & Κουτσοπέτρος, 2011).

Σήμερα η Ελλάδα είναι αντιμέτωπη με μία αρκετά μεγάλη οικονομική δυσπραγία, που χαρακτηρίζεται από απώλεια ανταγωνιστικότητας καθώς επίσης και από δημοσιονομική εκτροπή. Οι οικονομικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν κατά τα 30 τελευταία χρόνια οδήγησαν τη χώρα πολύ κοντά στη χρεοκοπία. Μέσω της παγκόσμιας κρίσης αναδείχθηκαν τα διαρθρωτικά προβλήματα που είχε η ελληνική

οικονομία όπως και τα προβλήματα του τρέχοντος αναπτυξιακού προτύπου, το οποίο βασίστηκε κατά κύριο λόγο στην ενίσχυση της εγχώριας κατανάλωσης, την αυξημένη τραπεζική χρηματοδότηση, αλλά και την ενίσχυση των πραγματικών μισθών, χωρίς, όμως, να υπάρχει αντίκρισμα στην παραγωγικότητα (Πελεκάνου, 2017).

Συγκεκριμένα, η ελληνική οικονομία, έχοντας σημειώσει υψηλούς ρυθμούς ανάπτυξης έως το έτος 2008, έδειξε σημεία ύφεσης το 2009, ως αποτέλεσμα της διεθνούς χρηματοπιστωτικής κρίσης, ενώ από το έτος 2010 και μετά η ύφεση εντάθηκε σημαντικά λόγω δημοσιονομικών ανισορροπιών. Η ανάγκη εξυγίανσης οδήγησε τη χώρα στην ένταξή της σε τριμερή μηχανισμό οικονομικής στήριξης, αποτελούμενο από την ΕΕ, το ΔΝΤ και την ΕΚΤ. Τον Μάιο του 2010 υπογράφηκε Μνημόνιο με τον τριμερή μηχανισμό (ΔΝΤ, ΕΕ, ΕΚΤ) ώστε να καλυφθεί η δανειακή ανάγκη της χώρας. Όσον αφορά τον τομέα της ανεργίας, έως και το 2008 στην Ελλάδα κυμαινόταν σε σχετικά χαμηλά ποσοστά της τάξεως του 7,8% στο μέσο όρο της Ευρωζώνης. Σήμερα, όμως, ιδιαίτερα η ανεργία των νέων ξεπερνά το 50% και αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που επέφερε η οικονομική κρίση.

Η οικονομική δυσπραγία, έπληξε και το διεθνές εμπόριο. Αναλυτικότερα, οι εξαγωγές ελληνικών αγαθών κατά το έτος 2014 μειώθηκαν σε σχέση με το 2013 κατά 1,5% περίπου, και ανήλθαν σε 27,2 δις Ευρώ. Από την άλλη πλευρά, οι εισαγωγές της χώρας το 2014 ανήλθαν σε 47,7 δις Ευρώ, ενώ το 2013 ήταν 46,9 δις Ευρώ, δηλαδή αυξήθηκαν κατά 1,7%. Η αύξηση των εισαγωγών κατά το 2014 και η μικρή μείωση των εξαγωγών έχει σαν αποτέλεσμα τη μικρή αύξηση του εμπορικού ελλείμματος αγαθών της χώρας κατά το έτος 2014 (Πελεκάνου, 2017).

Στη δύσκολη αυτή περίοδο, η Τράπεζα της Ελλάδος έπρεπε να επιτελέσει το κύριο καθήκον που της επιβάλλουν η συμμετοχή της στο Ευρωσύστημα και το καταστατικό της, δηλαδή να διαφυλάξει τη νομισματική σταθερότητα και να στηρίξει τη ρευστότητα του εγχώριου τραπεζικού συστήματος. Παράλληλα, έπρεπε να συμβάλει στην εξομάλυνση της κατάστασης, προασπίζοντας συγχρόνως την ανεξαρτησία και το κύρος της. Τον Δεκέμβριο του 2015 ολοκληρώθηκε με επιτυχία η ανακεφαλαιοποίηση των Ελληνικών τραπεζών με αυξημένη ιδιωτική συμμετοχή. Η νέα αυτή ανακεφαλαιοποίηση κατέστη αναγκαία λόγω της επιβάρυνσης του οικονομικού κλίματος, της αυξημένης αβεβαιότητας και των αυξημένων εκροών καταθέσεων το πρώτο εξάμηνο του 2015, αλλά και εξαιτίας της αύξησης των μη εξυπηρετούμενων δανείων. Οι τέσσερις σημαντικές τράπεζες κάλυψαν τα

απαιτούμενα κεφάλαια, τα οποία προέκυψαν από την άσκηση προσομοίωσης ακραίων καταστάσεων που διενήργησε η ΕΚΤ (Καθημερινή, 2016).

### **2.3. Συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση**

Ο όρος Εκπαίδευση είναι πολυσημικός. Η πολυσημία του μπορεί να αποδοθεί, σε γενικές γραμμές, σε τρεις σχετικά αλληλεξαρτώμενους παράγοντες: τις πολιτισμικές και πνευματικές παραστάσεις μίας χώρας, τις κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις και, τέλος, τις διαφορετικές αναπαραστάσεις της εκπαίδευσης σε κάθε κοινωνική ομάδα. Δυνάμει αυτών των παραγόντων, μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερις διαφορετικές χρήσεις του όρου εκπαίδευση ως ισοδύναμου του πτυχίου, ως πολύπλευρης καλλιέργειας, ως κατάρτισης για την απόκτηση δεξιοτήτων και, εν τέλει, ως πολύπλευρης καλλιέργειας και, ταυτόχρονα, δυνατότητας κατάκτησης της γνώσης (Κυπριανός, 2004).

Σύμφωνα με τον Dewey, στοιχεία εκπαίδευσης ενυπάρχουν σε κάθε επικοινωνία και αλληλεπίδραση, όμως, ως εκπαίδευση μπορούμε να θεωρήσουμε μόνο ένα σύνολο από διαδικασίες σχετικά οργανωμένες και επαναλαμβανόμενες. Η εκπαίδευση μπορεί να είναι τυπική, άτυπη και μη τυπική. Ως άτυπη θεωρείται εκείνη που λαμβάνει χώρα σε καθημερινές συναναστροφές, σε δραστηριότητες στο σπίτι, τον χώρο εργασίας, τη γειτονιά κλπ. Ως μη τυπική εννοούμε τη δια βίου εκπαίδευση, τη συνεχιζόμενη κατάρτιση, σεμινάρια κλπ. Ως τυπική εννοείται εκείνη που προσφέρεται από θεσμοθετημένους από την Πολιτεία σχολικούς μηχανισμούς, δημόσιους ή ιδιωτικούς, που πληρούν τρεις προϋποθέσεις:

1. Τελούν άμεσα ή έμμεσα, υπό την εποπτεία μίας αρχής, κατά τεκμήριο του κράτους ή εντεταλμένων επί τούτου φορέων. Η αρχή αυτή ορίζει τι, πώς και πόσο θα διδαχτεί καθώς και από ποιους.
2. Οι σχολικοί αυτοί μηχανισμοί, με άλλα λόγια, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι κατά κανόνα επαρκώς οργανωμένα στα πλαίσια ενός οικοδομήματος συντιθέμενου από τρεις βαθμίδες: πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια. Το κράτος ορίζει ποιες βαθμίδες είναι υποχρεωτικές, ποιοι μπορούν να φοιτήσουν σε κάθε μία από αυτές και πως πραγματοποιείται η μετάβαση από τη μία στην άλλη.
3. Οι σπουδές και η επίδοση στα ιδρύματα αυτά πιστοποιούνται από αναγνωρισμένα πιστοποιητικά, τα πτυχία, τα οποία επέχουν θέση τυπικού

προσόντος για την άσκηση ενός επαγγέλματος ή τη διεκδίκηση μίας θέσης εργασίας στον δημόσιο ή τον ιδιωτικό τομέα (Κυπριανός, 2004).

Οι κυβερνήσεις, ανεξαρτήτως του θεωρητικού μοντέλου ερμηνείας και αντιμετώπισης που υιοθετούν κατά καιρούς για την αντιμετώπιση των εκάστοτε οικονομικών κρίσεων, δηλώνουν (είτε ως μέρος της ρητορείας τους είτε πραγματικά) πως προσδοκούν πολλά από την εκπαίδευση, ως μέσο επίλυσης κάθε εμφανιζόμενης οικονομικής κρίσης. Το ίδιο δηλώνουν και οι διεθνείς οργανισμοί. Άλλωστε το εκπαιδευτικό σύστημα, από την αρχαιότητα ακόμα και μέχρι σήμερα, πάντα προκρινόταν ως λύση για μία σειρά κοινωνικών προβλημάτων, από τον κοινωνικό αποκλεισμό, την ειρηνική συνύπαρξη και τον σεβασμό των άλλων, μέχρι την αναζωογόνηση της δημοκρατίας και την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος. (Για παράδειγμα, στην αρχαία Αθήνα η Παιδεία ήταν ο αυτοσκοπός και το μέσο που θα επέτρεπε την πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, ώστε αυτό να γίνει χρηστός και ενάρετος πολίτης, στη Σπάρτη η περίφημη σπαρτιατική αγωγή αποσκοπούσε στην ένταξη των νέων στην κοινωνία, στην περίοδο της Αναγέννησης το κίνημα του Ουμανισμού διακήρυττε την πολύπλευρη, ηθική, αισθητική και πνευματική καλλιέργεια του ατόμου κλπ) (Σκλάβος, 2014).

Η εκπαίδευση θεωρείται σήμερα από τον ΟΗΕ ανθρώπινο δικαίωμα, διότι χωρίς αυτήν δεν μπορούν να ασκηθούν και να υλοποιηθούν όλα τα υπόλοιπα ανθρώπινα δικαιώματα. Η σημασία που διεθνώς αποδίδεται στην εκπαίδευση είναι αδιαμφισβήτητη καθώς θεωρείται το απαραίτητο εργαλείο καταπολέμησης της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Σύμφωνα με την UNESCO η εκπαίδευση αποτελεί κλειδί για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη (Σκλάβος, 2014).

Η καπιταλιστική κρίση που εμφανίστηκε ως διεθνής χρηματοοικονομική κρίση το 2007 από την κατάρρευση χρηματοπιστωτικών κολοσσών στις Η.Π.Α. και εξαπλώθηκε στις χώρες της Ευρώπης αποτυπώθηκε κυρίως στην έκρηξη της ανεργίας και τη συρρίκνωση του κοινωνικού κράτους (υγεία, παιδεία και ασφάλεια) (Μαγαλιού, 2015).

Οι συνέπειες των πολιτικών λιτότητας που εφαρμόστηκαν και συνεχίζουν να εφαρμόζονται στην ελληνική κοινωνία πλήττουν κυρίως τα μεσαία και χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και οδηγούν όλο και περισσότερους ανθρώπους στον κοινωνικό αποκλεισμό και τη φτώχεια: αδυναμία πληρωμής βασικών εξόδων και αξιοπρεπούς διαβίωσης, αποκλεισμό από τη δημόσια υγεία, εσωτερική και εξωτερική μετανάστευση. Η οργή, ο θυμός, το άγχος, η ενοχοποίηση του εαυτού, η ανασφάλεια

και η αβεβαιότητα απειλούν την ψυχική υγεία των ατόμων που βιώνουν συνθήκες οικονομικής κρίσης και συχνά οδηγούν σε ενδοοικογενειακές συγκρούσεις. Τα παιδιά είναι από τα πρώτα θύματα της οικονομικής κρίσης. Η παιδική θνησιμότητα αυξάνεται για πρώτη φορά μετά από το 1950 όπως και η εγκατάλειψη των παιδιών σε ιδρύματα (Φατούρου, 2010).

Οι επιπτώσεις της πρόσφατης οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην τυπική εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελούν πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο στενά συνδεδεμένο με τις συνέπειες της κρίσης στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Οι επιπτώσεις αυτές αποτυπώνονται στα οικονομικά μεγέθη που αφορούν στην εκπαίδευση (πχ. ποσοστό δαπανών για την Παιδεία στον κρατικό προϋπολογισμό, απολαβές των εκπαιδευτικών κλπ) και τις αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο (πχ. εργασιακές σχέσεις), ενώ επέδρασαν ποικιλότροπα στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των σχολικών παραγόντων. Είναι γνωστό πως τα στοιχεία της διεθνούς και της ελληνικής βιβλιογραφίας αποδεικνύουν πως όσο δυσκολεύει η οικονομική κατάσταση της οικογένειας τόσο περισσότερο μειώνονται οι επιδόσεις του παιδιού (Σκλάβος, 2014).

Επιπλέον, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης ανετράπη ολοκληρωτικά το μισθολογικό καθεστώς των εκπαιδευτικών και συνολικά των δημοσίων υπαλλήλων. Η βαθμολογική εξέλιξη και τα μισθολογικά κλιμάκια που σχετίζονταν με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών επί της ουσίας καταργήθηκαν, αφού κάθε εξέλιξη συνδέθηκε με την αξιολόγηση, αν και οι διαδικασίες αξιολόγησης δεν έχουν υλοποιηθεί 3 χρόνια μετά, με αποτέλεσμα οι δημόσιοι υπάλληλοι στο σύνολό τους να μην μπορούν να βελτιώσουν τις μισθολογικές τους απολαβές. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε κατάργηση των Δώρων Χριστουγέννων, Πάσχα και περικοπές σε όλα τα επιδόματα των εκπαιδευτικών (Σκλάβος, 2014).

Στα χρόνια της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν ανανεώνεται με αποτέλεσμα να παρατηρούνται τεράστια κενά εκπαιδευτικών στα σχολεία της χώρας. Η ελληνική εκπαίδευση σε όλο και μεγαλύτερο βαθμό άρχισε να στελεχώνεται από αναπληρωτές και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, με ελάχιστα ως καθόλου επαγγελματικά δικαιώματα, περιφερόμενους από σχολείο σε σχολείο και από επαρχιακή περιφέρεια σε επαρχιακή περιφέρεια, εκπαιδευτικούς κακοπληρωμένους, μόνο για ορισμένους μήνες του χρόνου, συνδικαλιστικά ευάλωτους ή ακάλυπτους καθώς η προσωρινότητά τους σε κάθε σχολείο δεν τους επιτρέπει να προλάβουν να νιώσουν μέλη ενός συλλόγου διδασκόντων ή ενός

συνδικάτου, εκπαιδευτικούς, τέλος, που αδυνατούν να υπηρετήσουν τον παιδαγωγικό τους ρόλο, όντας περιφερόμενοι, κάθε χρόνο σε συνεργασία με νέους πληθυσμούς μαθητών και γονέων, με νέους συναδέλφους, διευθυντές, σχολικούς συμβούλους (Σκλάβος, 2014).

Όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, την εποχή της κρίσης, τα πράγματα φαίνεται πως δεν είναι καθόλου ευόμοια. Πολλά σχολεία παρουσιάζουν ελλείψεις σε βασικές ύλες, όπως το φωτοτυπικό χαρτί, τα χαρτόνια και κάθε είδους υλικά. Παρατηρείται ανεπάρκεια οπτικοακουστικών μέσων, διαδικτύου και άλλων μέσων, τα οποία θεωρούνται επικουρικά για τη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, τίθεται το ζήτημα ανυπαρξίας βοηθητικών αιθουσών, ενώ, παράλληλα, έντονο είναι και το πρόβλημα των συγχωνεύσεων των σχολείων (Ζιωντάκη, 2014).

Από το 2011 έως σήμερα ξεκίνησε μία διαδικασία συγχώνευσης και κατάργησης εκατοντάδων σχολείων (ιδιαίτερα στην επαρχία, αλλά και τις πόλεις, ακόμα και ειδικά σχολεία όπως το Ειδικό Σχολείο Κωφών Αθηνών) με τραγικές παιδαγωγικές και κοινωνικές συνέπειες. Κατά πρώτον, με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται εκπαιδευτικές μονάδες με μεγάλο μαθητικό δυναμικό και πολυπληθή τμήματα, ωθώντας στο όριο που ορίζει ο νόμος την αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών. Στα μεγάλα σχολεία δημιουργείται απρόσωπο παιδαγωγικό περιβάλλον και στα πολυπληθή τμήματα μειώνεται η δυνατότητα πραγματικής επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, τον μαθητή και τον γονιό, αυξάνοντας το άγχος όλων και ιδιαίτερα των μαθητών και των γονέων τους. Σαν αποτέλεσμα των παραπάνω, οι μεγάλες σχολικές μονάδες καταλήγουν συχνά εστίες μαθητικής παραβατικότητας (Σκλάβος, 2014).

Όσον αφορά τους μαθητές, η οικονομική κρίση έχει καταρχάς απτές επιπτώσεις στο οικονομικό και οικογενειακό υπόβαθρο των παιδιών, αφού, σε πολλές περιπτώσεις οικογένειες που ανήκαν σε υψηλά ή μεσαία κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, βρέθηκαν απότομα να χάνουν τις δουλειές τους και κατ'επέκταση το υψηλό κοινωνικό τους κύρος. Θεωρείται δεδομένη η άρρηκτη σύνδεση μεταξύ του οικογενειακού πλαισίου και της επίδοσης των μαθητών, καθώς, πολλές φορές το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα συνιστά “καθρέφτη” του τι λαμβάνει χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο (Ζιωντάκη, 2014).

Η συμπεριφορά και η ψυχολογία των μαθητών και των γονέων τους δείχνουν, επίσης, να επηρεάζονται από την οικονομική κρίση. Δομικοί παράγοντες όπως η ανεργία, η μείωση των εισοδημάτων, η αύξηση της φορολογίας, οι άνισες ευκαιρίες

πρόσβασης στο εισόδημα οδηγούν σε μια σειρά από υλικές και συναισθηματικές ελλείψεις στο επίπεδο παιδιών και γονέων. Οι υλικές ελλείψεις αφορούν στον υποσιτισμό, την ανεπαρκή ιατρο-φαρμακευτική περίθαλψη, ελλείψεις στα καθημερινά είδη ένδυσης και στα σχολικά είδη, στην αποχή από δραστηριότητες και τη μετακίνηση σε φτωχότερες γειτονίες. Οι συναισθηματικές ελλείψεις αφορούν στην ανασφάλεια και την αγωνία που νοιώθουν τα παιδιά λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι γονείς τους και βιώνουν τα ίδια στην καθημερινότητά τους. Σύγχρονες έρευνες καθιστούν εμφανές το γεγονός ότι τα οικονομικά προβλήματα δημιουργούν πρόσθετο άγχος και κατάθλιψη στους μαθητές, κάτι που επηρεάζει έντονα τις επιδόσεις τους στο σχολείο. Επίσης, η επίδραση των υλικών ελλείψεων συνδέεται με την ανάγκη των γονέων να εργάζονται περισσότερες ώρες και να βρίσκονται εκτός σπιτιού, αλλά και με την αρνητική ψυχολογική τους κατάσταση, επηρεάζοντας με αυτόν τον τρόπο τις οικογενειακές σχέσεις. Ειδικότερα, στο συναισθηματικό επίπεδο, η χαμηλή αυτοπεποίθηση που έχουν τα παιδιά που βιώνουν οικονομικές δυσκολίες συχνά τα θυματοποιεί, γιατί γίνονται πιο εύκολα αποδέκτες απόρριψης και επιθετικής συμπεριφοράς από τους συνομηλίκους τους. Τα παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων –που βιώνουν οικονομικές δυσκολίες δέχονται μεγαλύτερη απόρριψη (Αυγητίδου κ.ά., 2016).

Επιπρόσθετα, δε θα μπορούσαμε να μην αναφερθούμε στις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση, οι οποίες είναι αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης. Όπως έχει διαπιστωθεί, ο εξαιρετικά ανταγωνιστικός χαρακτήρας της διαδικασίας πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση εξωθεί στη μαζική προσφυγή στην εξωσχολική φροντιστηριακή προετοιμασία που μεσολαβεί και ενισχύει τον παράγοντα της κοινωνικοοικονομικής προέλευσης των μαθητών. Σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό οι υποψήφιοι που προετοιμάζονται για τις λεγόμενες «καλές» σχολές (Ιατρική, Νομική, Πολυτεχνικές) από πολύ νωρίς προσφεύγουν στην ιδιωτική εκπαίδευση (φροντιστήρια, ιδιαίτερα κατ' οίκον μαθήματα) προκειμένου να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις αναγκαίες για την επιτυχία τους. Είναι, όμως, προφανές ότι σήμερα αρκετά παιδιά με γονείς άνεργους, κακοπληρωμένους ή υπερχρεωμένους δεν μπορούν να διεκδικήσουν μία θέση σε τέτοια σχολή, στο βαθμό που αφενός η προετοιμασία τους είναι περιορισμένη, αφετέρου αδυνατούν να φοιτήσουν σε σχολή που βρίσκεται μακριά από τον τόπο κατοικίας, αφού οι γονείς δεν μπορούν να στηρίξουν μακροχρόνιες σπουδές λόγω του υψηλού κόστους ζωής. Εξαναγκάζονται, λοιπόν, σε επιλογή άλλης σχολής, έστω κι αν δεν ήταν στις αρχικές τους προτιμήσεις, ενώ

υπάρχουν και υποψήφιοι που δεν καταφέρνουν να εισαχθούν σε κάποια σχολή, εφόσον στο μηχανογραφικό τους δηλώνουν προτίμηση μόνο για αυτές που βρίσκονται κοντά στον τόπο κατοικίας (Τσικαλάκη & Κλάδη-Κοκκίνου, 2016).

Ένας σημαντικός τομέας, τέλος, της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι και η συνεχιζόμενη επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η οποία, επίσης, φαίνεται να έχει επηρεαστεί από την οικονομική κρίση, είτε λόγω αντικειμενικών συνθηκών, όπως είναι η κατάργηση των εκπαιδευτικών αδειών είτε λόγω υποκειμενικών παραγόντων που σχετίζονται με τη μείωση του ζήλου των εκπαιδευτικών. Σημαντικό ρόλο για το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών φαίνεται να διαδραματίζει το είδος του σχολείου, στο οποίο εργάζονται καθώς και η περιοχή, στην οποία αυτό βρίσκεται. Για παράδειγμα, όσοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε πειραματικά Γυμνάσια και Λύκεια διαθέτουν εκ των πραγμάτων πληθώρα μετεκπαιδύσεων, μεταπτυχιακά και διδακτορικά εν αντιθέσει με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αγροτικές και απομονωμένες περιοχές (Ζιωντάκη, 2014).

Τα χρόνια της οικονομικής κρίσης είναι από τα δυσκολότερα για την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι προσπαθούν να εκπληρώσουν το έργο τους κάτω από τις πιο αντίξοες συνθήκες. Η σημαντική μείωση της κρατικής χρηματοδότησης καθιστά ασφυκτική τη λειτουργία των σχολείων, ενώ συχνά αυτό το κόστος μεταφέρεται στις οικογένειες των μαθητών. Το διδακτικό ωράριο αυξάνεται, προωθούνται το κλείσιμο και η συγχώνευση σχολείων, αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα, μετακινούνται εκπαιδευτικοί και μαθητές (Aronowitz & Giroux, 2010).

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, η δομή, η οργάνωση και ο έλεγχος που ασκεί η αντίστοιχη εκπαιδευτική ιεραρχία στο σχολείο, η ασφυκτική καθοδήγηση που επιβάλλουν τα αναλυτικά προγράμματα και τα εγχειρίδια δεν επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό σημαντικά περιθώρια πρωτοβουλίας και παιδαγωγικής ελευθερίας. Τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών προωθούν τον κατακερματισμό και την εντατικοποίηση της γνώσης, την υποβάθμιση της συναισθηματικής, καλλιτεχνικής, αισθητικής και αθλητικής αγωγής, δίνουν έμφαση στην κατάρτιση και τις δεξιότητες με πληθώρα εξετάσεων. Παραγνωρίζουν την ποικιλομορφία των μαθητών (κοινωνική προέλευση, μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, ειδικές ανάγκες, οικογενειακή κατάσταση, διαφορετικές ταχύτητες μαθητικού δυναμικού), οξύνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες και αποκλείουν πολλούς μαθητές από το



δημόσιο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού υποβαθμίζεται στο ρόλο του εξειδικευμένου τεχνικού, στην εκτέλεση εργαλειακού τύπου του διδακτικού έργου, σε διαχειριστικές τεχνοκρατικές παιδαγωγικές που μετατρέπουν τη διδασκαλία σε ρουτίνα και τυποποιημένη πράξη. Εξαφανίζει με αυτόν τον τρόπο τη διανοητική εργασία του εκπαιδευτικού, που μπορεί να προσφέρει στους μαθητές μορφές εναλλακτικού λόγου και κριτικές κοινωνικές πρακτικές στην κατεύθυνση της ανάπτυξης μίας δημοκρατικής κοινωνίας, ενάντια σε πρακτικές που αναπαράγουν προνόμια για λίγους, κοινωνική και οικονομική ανισότητα για τους πολλούς (Aronowitz & Giroux, 2010).

Παρόλα αυτά, ευόιοно μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι, ενώ οι δαπάνες για την εκπαίδευση στη χώρα μας παραμένουν ακόμη εξαιρετικά χαμηλές, ιδιαίτερα συγκριτικά με τις άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με τον προϋπολογισμό του 2017, που κατατέθηκε στη Βουλή, παρά τα σοβαρά οικονομικά προβλήματα, προβλεπόταν, για πρώτη φορά μετά το 2011, αύξηση των δαπανών του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για την εκπαίδευση. Συγκεκριμένα προβλεπόταν αύξηση των δαπανών του ΥΠΠΕΘ σε σχέση με τον προϋπολογισμό του 2016 κατά 257 εκ. € ή κατά 5,3%. Ανάλογα διαπιστώνονταν και μικρή ποσοστιαία αύξηση στην αναλογία των δαπανών αυτών επί του ΑΕΠ (2,85% από 2,80%). Όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα:

ΔΑΠΑΝΕΣ ΥΠΠΕΘ - ΠΡΟΫΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ 2016			ΔΙΑΦΟΡΑ ΠΡΟΫΠΟΛ. 2017-2016	ΣΥΝΟΛΟ ΔΑΠΑΝΩΝ ΥΠΠΕΘ % ΑΥΞΗΣΗ 2016 ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ 2015
	2016	2017		
ΤΑΚΤ.ΠΡΟΥΠ.	4.286.000.000	4.518.000.000		
Π.Δ.Ε.	590.000.000	615.000.000		
ΣΥΝΟΛΟ ΔΑΠΑΝΩΝ	4.876.000.000	5.133.000.000	257.000.000	5,3%
ΑΕΠ	174.438.000.000	180.187.000.000		
% ΔΑΠΑΝΩΝ /ΑΕΠ	2,80%	2,85%		

ΠΡΟΒΛΕΨΗ ΔΑΠΑΝΩΝ ΥΠΠΕΘ ΠΡΟΫΠΟΛΟΓΙΣΜΟΥ 16 ΚΑΙ ΜΕΣΟΠΡΟΘΕΣΜΟΥ 2015-18				ΣΥΝΟΛΟ ΔΑΠΑΝΩΝ ΥΠΠΕΘ % ΑΥΞΗΣΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΜΕΣΟΠΡΟΘΕΣΜΟ
	2017 ΜΕΣΟΠΡΟΘΕΣΜΟ	2017 ΠΡΟΫΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ	ΔΙΑΦΟΡΑ ΠΡΟΥΠ. 17-ΜΕΣΟΠΡΟΘ.	
ΤΑΚΤ.ΠΡΟΥΠ.	4.004.000.000	4.518.000.000	514.000.000	
Π.Δ.Ε.	438.000.000	615.000.000	177.000.000	
ΣΥΝΟΛΟ ΔΑΠΑΝΩΝ	4.442.000.000	5.133.000.000	691.000.000	15,6%
ΑΕΠ	206.943.000.000	180.187.000.000		
% ΔΑΠΑΝΩΝ /ΑΕΠ	2,15%	2,85%		

Στοιχεία από τους προϋπολογισμούς του 2016 & του 2017 και το μεσοπρόθεσμο 2015-18

Με τον προϋπολογισμό του 2018, επίσης, για δεύτερη συνεχή χρονιά μετά από πολλά χρόνια, φαίνεται να αυξάνονται οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση, κατά 184 εκ. € ή 3,6% σε σχέση με τα προϋπολογισθέντα από τον προϋπολογισμό του ΥΠΠΕΘ

για το 2017. Σύμφωνα με τον προϋπολογισμό της σημερινής κυβέρνησης οι δαπάνες για την εκπαίδευση φτάνουν στο 2,88 % επί του ΑΕΠ το 2018. Όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα:

ΔΑΠΑΝΕΣ ΥΠΠΕΘ - ΠΡΟΫΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ 2018			
	2018 (προϋπολογισμός)	2017 (προϋπολογισθέντα)	
ΤΑΚΤ. ΠΡΟΥΠ.	4.697.000.000	4.518.000.000	ΔΙΑΦΟΡΑ ΠΡΟΫΠΟΛ. 2017-2016
Π.Δ.Ε.	620.000.000	615.000.000	
ΣΥΝΟΛΟ ΔΑΠΑΝΩΝ	5.317.000.000	5.133.000.000	184.000.000
ΑΕΠ	184.691.000.000	180.187.000.000	
% ΔΑΠΑΝΩΝ /ΑΕΠ	2,88%	2,85%	ΣΥΝΟΛΟ ΔΑΠΑΝΩΝ ΥΠΠΕΘ % ΑΥΞΗΣΗ 2018 ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ 2017 3,6%

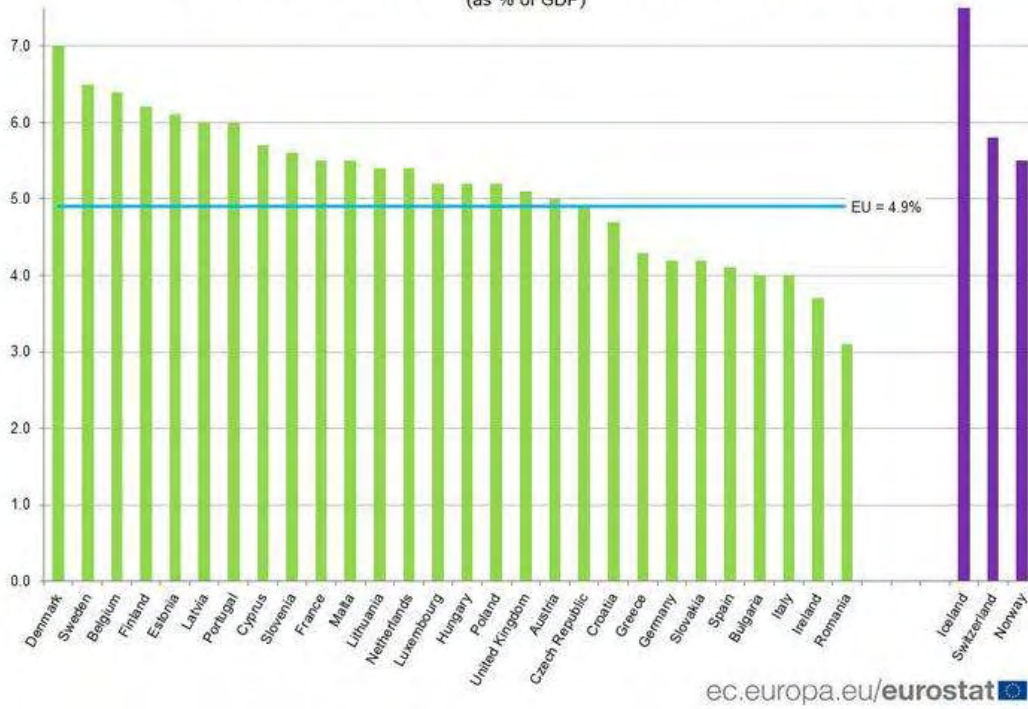
  

ΠΡΟΒΛΕΨΗ ΔΑΠΑΝΩΝ ΥΠΠΕΘ ΠΡΟΫΠΟΛΟΓΙΣΜΟΥ 18 ΚΑΙ ΜΕΣΟΠΡΟΘΕΣΜΟΥ 2015-18			
	2018 ΜΕΣΟΠΡΟΘΕΣΜΟ	2018 ΠΡΟΫΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ	ΔΙΑΦΟΡΑ ΠΡΟΥΠ. 17-ΜΕΣΟΠΡΟΘ.
ΤΑΚΤ. ΠΡΟΥΠ.	3.870.000.000	4.697.000.000	827.000.000
Π.Δ.Ε.	438.000.000	620.000.000	182.000.000
ΣΥΝΟΛΟ ΔΑΠΑΝΩΝ	4.308.000.000	5.317.000.000	1.009.000.000
ΑΕΠ	216.854.000.000	184.691.000.000	
% ΔΑΠΑΝΩΝ /ΑΕΠ	1,99%	2,88%	ΣΥΝΟΛΟ ΔΑΠΑΝΩΝ ΥΠΠΕΘ % ΑΥΞΗΣΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΜΕΣΟΠΡΟΘΕΣΜΟ ΤΗΣ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΗΣ(ΝΔ-ΠΑΣΟΚ) 23,4%

Στοιχεία από τους προϋπολογισμούς του 2017 & του 2018 και το μεσοπρόθεσμο 2015-18

Εντούτοις, όσο αισιόδοξοι και αν θέλουμε να είμαστε για το μέλλον όσον αφορά την παιδεία στη χώρα μας, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως η Ελλάδα είναι ουραγός στις δαπάνες για την παιδεία μεταξύ των 28 χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία της Eurostat η Ελλάδα συμπεριλαμβάνεται στην τελευταία δεκάδα αναφορικά με τις δαπάνες για την εκπαίδευση. Αναμενόμενο, βέβαια, με δεδομένο ότι η χώρα μας βρίσκεται στον κλοιό των μνημονίων, ωστόσο αυτό το γεγονός δε φαίνεται να εμποδίζει την Πορτογαλία και την Κύπρο να βρίσκονται στην πρώτη δεκάδα των χωρών της ΕΕ, που δαπανούν το υψηλότερο ποσοστό για την παιδεία σε σχέση με το ΑΕΠ. Όπως καταγράφεται και στον πίνακα που ακολουθεί:

**General government total expenditure on education, 2015**  
(as % of GDP)



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

### **3.1. Η δια βίου μάθηση ως επιβιοθητικός παράγοντας στην κρίση**

Στα τέλη του 20ού αιώνα ο κόσμος άλλαξε από τρεις κινητήριους κλονισμούς: την παγκοσμιοποίηση, την κοινωνία της πληροφορίας και τον επιστημονικό τεχνολογικό πολιτισμό. Ο συνδυασμός των εξελίξεων αυτών με την κυριαρχία της οικονομίας της αγοράς σε παγκόσμια κλίμακα είχε ως συνέπεια την όξυνση του οικονομικού ανταγωνισμού, την αύξηση της ανεργίας και την όξυνση του προβλήματος του κοινωνικού αποκλεισμού (Βεργίδης, Καραλής & Κουλαουζίδης, 2010).

Ο οικονομικός και τεχνολογικός εκσυγχρονισμός, που επιβάλλεται από τις ραγδαίες διεθνείς εξελίξεις, διαφοροποιεί τις ανάγκες της οικονομίας σε εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό και καθιστά ανεπαρκείς τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που περιορίζονται στα όρια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η διεθνοποίηση της οικονομίας, η όξυνση του διεθνούς ανταγωνισμού και η ανάγκη ανταγωνιστικότητας της ελληνικής οικονομίας στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, ανατρέπουν τα δεδομένα τόσο στις διαδικασίες παραγωγής και προώθησης προϊόντων, όσο και στη δημιουργία θέσεων απασχόλησης (Karalis & Vergidis, 2004, Ματθαίου, 2000, Μαγουλά, 1998).

Η διεύρυνση του τριτογενούς τομέα παραγωγής, η ραγδαία είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας και η αύξηση του μέσου όρου ηλικίας του οικονομικά ενεργού πληθυσμού (συνέπεια της υπογεννητικότητας) είναι παράγοντες που καθιστούν αναγκαία την προσαρμογή των εργαζομένων σε νέα επαγγελματικά πλαίσια και προϋποθέτουν συνεχή βελτίωση δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Μέσα σ' αυτή τη νέα πραγματικότητα αναπτύχθηκε το πρόταγμα της δια βίου εκπαίδευσης και μάθησης (Ωρολογιά, 2002 & Ψαχαρόπουλος, 2000).

Στις μέρες μας η δια βίου εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων τόσο σε επιστημονικό επίπεδο, όσο και στις συζητήσεις μεταξύ απλών πολιτών. Τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία της στις σύγχρονες κοινωνίες τόσο αναφορικά με τους σκοπούς και τους στόχους της, όσο και με το περιεχόμενό της. Έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί, επιχειρώντας να περιγράψουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, στις οποίες συμμετέχουν ενήλικοι. Έχει επικρατήσει να αναφέρεται σε όλους τους τύπους

της εκπαίδευσης (τυπική, μη τυπική και άτυπη), ταυτόχρονα, όμως, παραπέμπει και σε μία φιλοσοφική έννοια, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση θεωρείται ως μία μακροχρόνια διαδικασία που αρχίζει κατά τη γέννηση και διαρκεί καθόλη τη διάρκεια της ζωής (Τητήρου, 2017).

Με τον όρο δια βίου εκπαίδευση εννοούμε τις οργανωτικές και διδακτικές δομές και στρατηγικές, οι οποίες επιτρέπουν ή βοηθούν να λάβει χώρα η μάθηση από τη νηπιακή ηλικία μέχρι τη γεροντική. Το κύριο στοιχείο της δια βίου εκπαίδευσης είναι ότι χαρακτηρίζεται από ευκαμψία ως προς τον χρόνο, τον χώρο, το περιεχόμενο, τις τεχνικές διδασκαλίας κ.α. (Δημητριάδου, 2008).

Ήδη στις αρχές της δεκαετίας του 1970, η επιτροπή Faure της ΟΥΝΕΣΚΟ διατύπωσε ένα πλέγμα αρχών, θέσεων και συστάσεων για τη δια βίου εκπαίδευση (UNESCO, 1972). Στη 19η σύνοδο της UNESCO, που πραγματοποιήθηκε στο Ναϊρόμπι το 1976, υιοθετήθηκε ο παρακάτω ορισμός:

*«Ο όρος δια βίου εκπαίδευση και μάθηση δηλώνει ένα χωρίς όρια σχήμα που αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος κα στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού έξω απ' αυτό...» (ΟΥΝΕΣΚΟ, 1976, σ. 9).* Συγκεκριμένα, υπογραμμίσθηκε ότι:

*«Η εκπαίδευση και η μάθηση δεν περιορίζονται στη σχολική φοίτηση, πρέπει να επεκτείνονται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, να περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και όλους τους κλάδους της γνώσης, να χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά μέσα και να δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους ανθρώπους για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικές και οι σχετικές με τη μάθηση διαδικασίες, στις οποίες τα παιδιά, οι νέοι άνθρωποι και οι ενήλικοι όλων των ηλικιών εμπλέκονται στη διάρκεια της ζωής τους, σε οποιαδήποτε μορφή, πρέπει να θεωρηθούν ως ένα σύνολο».*

Οι πρόσφατες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις έχουν αλλάξει σε μεγάλο βαθμό την ελληνική πραγματικότητα. Οι αλλαγές αυτές σχετίζονται άμεσα με την παγκόσμια οικονομική κατάσταση και ιδιαίτερα με την οικονομική κατάσταση στην Ελλάδα, όσο και με τις επακόλουθες αλλαγές που έχουν επέλθει σε κοινωνικό επίπεδο. Το κλίμα αστάθειας της αγοράς έχει σαν αποτέλεσμα οι πολίτες να αισθάνονται σε μεγάλο βαθμό ανασφαλείς και απαισιόδοξοι σχετικά με το μέλλον τους (Τητήρου, 2017).

Ιδιαίτερα στις μέρες μας που η οικονομική κρίση μαστίζει τις περισσότερες σύγχρονες κοινωνίες, η εκπαίδευση ενηλίκων καθίσταται αναγκαία εφόσον θεωρείται ένα από τα κύρια μέσα για την οικονομική ανάπτυξη και τη βελτίωση της

ανταγωνιστικότητας, παραγωγικότητας, καινοτομίας και επιχειρηματικότητας. Ειδικότερα, η εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται ότι συμβάλλει ουσιαστικά στην εξειδίκευση και την αναβάθμιση του ανθρώπινου εργατικού δυναμικού, ενώ αποτελεί μία πολύ σημαντική δυνατότητα αξιοποίησης της εργασιακής εμπειρίας. Έχουμε τη δυνατότητα να ισχυριστούμε ότι η αρχική εκπαίδευση δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες, αφήνοντας έναν σημαντικό αριθμό νέων χωρίς την εκπαίδευση και την κατάρτιση που απαιτούνται για τη μετάβαση στην επαγγελματική ζωή. Συνεπώς, η εκπαίδευση ενηλίκων προσφέρει τη δυνατότητα για την απόκτηση δεξιοτήτων, την επικαιροποίηση και την αναβάθμισή τους σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Επομένως, αποτελεί μέσο για την αναβάθμιση των δεξιοτήτων ή την επανειδίκευση όσων πλήττονται από την ανεργία ή βρίσκονται σε μεταβατική περίοδο στη σταδιοδρομία τους και δημιουργεί ένα ευέλικτο εργατικό δυναμικό. Ταυτόχρονα, παρέχει τη δυνατότητα - ιδίως στους εργαζομένους με λίγα προσόντα ή μεγαλύτερης ηλικίας - να βελτιώσουν την ικανότητα προσαρμογής τους στις αλλαγές που επέρχονται στην αγορά εργασίας, να καλυτερεύσουν τις συνθήκες εργασίας τους και ίσως να αποκομίσουν υψηλότερες απολαβές (Στυλιανίδου, 2015).

Η εκπαίδευση ενηλίκων σκοπεύει στο να εφοδιάσει τα άτομα με όλες εκείνες τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες προκειμένου να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις νέες εξελίξεις, να είναι ανταγωνιστικότεροι στον εργασιακό τους χώρο προκειμένου να επιτευχθεί η προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη, αλλά και να συμβάλλουν στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας τους (Σίμου, 2015).

Ο μεγάλος ανταγωνισμός που παρατηρείται όσον αφορά την πρόσβαση στην αγορά εργασίας έχει μετατρέψει τελικά την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη δια βίου μάθηση σε μία ατομική ευθύνη του ίδιου του εργαζομένου παρά του εργοδότη. Στο πλαίσιο αυτό, η δημιουργία του αποτελεσματικού κατόχου γνώσεων – εργαζομένου απαιτεί συντονισμό και σύμπλευση της εκπαίδευσης, της αξιολόγησης και του επαγγελματικού χώρου, ούτως ώστε να βελτιωθεί η απασχολησιμότητα και να διασφαλιστεί η δια βίου πρόσβαση στη γνώση και την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την καλύτερη προσαρμογή στις συνεχείς παγκόσμιες αλλαγές και τον μεταβαλλόμενο εργασιακό χώρο (European Communities, 2007, Reid & Fitzgerald, 2011).

Το 2014 τα επίπεδα ανεργίας στις χώρες της Ευρώπης κυμαίνονταν κατά μέσο όρο περίπου στο 10,4% και οι μακροχρόνια άνεργοι στο 5,1% του συνολικού πληθυσμού. Ο ρόλος που διαδραματίζει εδώ η εκπαίδευση ενηλίκων έχει να κάνει με το γεγονός

πως η συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση μπορεί να μειώσει τα επίπεδα ανεργίας καθώς η επανεκπαίδευση του ατόμου θα το εφοδιάσει με νέες δεξιότητες προκειμένου να βρει εργασία και να αποφευχθεί με αυτόν τον τρόπο ο κοινωνικός του αποκλεισμός. Προκύπτει, δηλαδή, το τρίγωνο εκπαίδευση – εργασία – κοινωνία, αφού η εκπαίδευση αποτελεί το μέσο για την είσοδο στην αγορά εργασίας και την ένταξη στην κοινωνία (Σίμου, 2015).

Άλλη μία πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει η εκπαίδευση ενηλίκων είναι οι δημογραφικές αλλαγές που παρατηρούνται στον ευρωπαϊκό πληθυσμό. Στην Ευρώπη παρατηρείται αύξηση του ποσοστού των ατόμων ηλικίας 65 και άνω (18,5% του συνολικού πληθυσμού) και μείωση του αριθμού των γεννήσεων. Προβλέπεται πως τα επόμενα χρόνια ο αριθμός των νέων έως 24 ετών θα έχει μειωθεί κατά 15%, με αποτέλεσμα να μειωθούν και τα νεαρά άτομα που εργάζονται, ενώ, ταυτόχρονα, ολοένα και περισσότερα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας θα έχουν μία αμειβόμενη εργασία. Αυτές οι μεταβολές επηρεάζουν την αγορά εργασίας, καθιστώντας αναγκαία την εκπαίδευση και κατάρτιση. Σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να ενταχθούν περισσότεροι νέοι και ηλικιωμένοι στη αγορά εργασίας. Αυτό θα επιτευχθεί με την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, ώστε όλοι να είναι εφοδιασμένοι με τις βασικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες και επιπλέον τα ηλικιωμένα άτομα να καταρτίζονται συνεχώς σε νέες δεξιότητες με αποτέλεσμα να επιτευχθεί η ομαλή τους ένταξη στις νέες συνθήκες που επικρατούν στον εργασιακό τομέα (Σίμου, 2015).

Παράλληλα με την αύξηση του μέσου όρου ζωής παρατηρείται και αύξηση των μεταναστών, οι οποίοι καταφθάνουν από τις δυτικές χώρες. Υπολογίζεται πως σήμερα στην Ευρώπη κατοικούν 72 εκατομμύρια μετανάστες. Μέσα από τα συστήματα δια βίου μάθησης μπορεί να δοθεί η δυνατότητα στους μετανάστες να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η κοινωνική τους ένταξη και παράλληλα να αναγνωριστούν οι δεξιότητες που κατέχουν, ώστε να εργαστούν και να συμμετέχουν ενεργά στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας που τους φιλοξενεί (Σίμου, 2015).

Η χώρα μας ακολουθεί τις εξελίξεις σε Ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, επενδύοντας στην αναβάθμιση της ποιότητας των υπηρεσιών παροχής εκπαίδευσης ενηλίκων μέσα από τη συστηματοποίηση δράσεων και προγραμμάτων και την ανάπτυξη επιστημονικού διαλόγου γύρω από τις δράσεις αυτές. Η υιοθέτηση οργανωμένων δράσεων διεύρυνσης της εκπαίδευσης ενηλίκων με απώτερο στόχο την

αύξηση του ποσοστού των Ελλήνων πολιτών που συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί βασική προτεραιότητα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής (Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2006).

Υπηρεσίες δια βίου εκπαίδευσης στη χώρα μας παρέχουν:

1. τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ)
2. τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (εφεξής, βάσει του Ν. 4093/2012, Κέντρα Διά Βίου Μάθησης επιπέδου ΙΙ)
3. τα Κέντρα Μεταλυκειακής Εκπαίδευσης και τα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών (εφεξής, βάσει του Ν.4093/2012, Κέντρα Διά Βίου Μάθησης επιπέδου Ι)
4. οι λοιπές δημόσιες και ιδιωτικές σχολές επαγγελματικής κατάρτισης
5. το Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ)
6. οι φορείς παροχής υπηρεσιών γενικής (τυπικής και μη τυπικής) εκπαίδευσης ενηλίκων, στους οποίους περιλαμβάνονται κοινωνικοί, θρησκευτικοί και πολιτιστικοί φορείς, καθώς και δομές παροχής υπηρεσιών γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και οι Σχολές Γονέων
7. οι φορείς παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών ή και υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού
8. τα Κέντρα Προώθησης στην Απασχόληση (ΚΠΑ) κατά το μέρος που παρέχουν υπηρεσίες διά βίου συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού
9. οι φορείς του δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα που παρέχουν Μη Τυπική Εκπαίδευση στο ανθρώπινο δυναμικό του δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα, όπως είναι το ΕΚΔΔΑ, καθώς και οι φορείς που συνιστώνται από τις επαγγελματικές ενώσεις και τα επιμελητήρια και παρέχουν Μη Τυπική Εκπαίδευση στα μέλη τους
10. οι φορείς παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ, τους οποίους συνιστούν οι τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις εργαζομένων και εργοδοτών που συνυπογράφουν την εθνική συλλογική σύμβαση εργασία
11. οι φορείς άτυπης μάθησης (Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς, 2013).

Πέρα, όμως, από τις νομοθετικές παρεμβάσεις, αυτό που καθιστά σε μεγάλο βαθμό επιτυχημένη ή όχι την όποια παρέμβαση της πολιτείας, είναι η διασφάλιση της



ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και η θετική στάση των πολιτών απέναντι στη δια βίου μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων. Πράγματι, τα τελευταία χρόνια καταγράφεται αυξημένη συμμετοχή πολιτών όλων των ηλικιών, των κοινωνικοοικονομικών κατηγοριών και των εκπαιδευτικών επιπέδων σε διαδικασίες δια βίου εκπαίδευσης (Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2006).

Η εξασφάλιση της ποιότητας των προσφερόμενων προγραμμάτων αποτελεί θέμα ζωτικής σημασίας για τη μελλοντική εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αν και η οικονομική και πολιτισμική παγκοσμιοποίηση και η διείσδυση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας αποτελούν τις κυρίαρχες ορίζουσες της δια βίου μάθησης, θέματα όπως η προσωπική ολοκλήρωση, η προώθηση της ενεργούς συμμετοχής των πολιτών και η κοινωνική ένταξη ασκούν σημαντική επίδραση στα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων, προκειμένου να ανταποκριθεί στη διπλή πρόκληση της οικονομικής αναζωογόνησης και της κοινωνικής συνοχής (Tippelt, 2001 & Κόκκος, 2005).

Εν κατακλείδι, ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων στη σύγχρονη κοινωνία καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός, αφού η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την απασχολησιμότητα, την παραγωγικότητα, καθώς και την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητη η διαμόρφωση της ανάλογης πολιτικής, ώστε να αποφευχθεί η ασυμφωνία καλλιέργειας δεξιοτήτων και εργασιακών αναγκών. Αυτό βέβαια πρέπει να γίνει με ιδιαίτερη προσοχή, προκειμένου να αρθούν οι ανισότητες αφενός και αφετέρου η πολιτική να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες πολιτισμικές και πολιτικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε χώρα και έτσι να συνεπάγεται δια βίου μάθηση και κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη για όλους ανεξαιρέτως, σε ένα συγκείμενο ίσων ευκαιριών και απρόσκοπτης πρόσβασης (Riddell & Weedon, 2014, Boden & Nedeva, 2010).

### **3.2. Οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών και η αποτελεσματικότητά τους**

Στις μέρες μας, με τη ραγδαία επιστημονική πρόοδο και τις αλληπάλληλες κοινωνικοοικονομικές μεταβολές, ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται και καθίσταται πολυδιάστατος και απαιτητικός ως προς τον απαραίτητο για το επάγγελμα επιστημονικό και παιδαγωγικό εξοπλισμό. Το παλαιό πρότυπο του παντογνώστη εκπαιδευτικού με το έμφυτο παιδαγωγικό ταλέντο θεωρείται παρωχημένος τρόπος αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού έργου, αφού ο σύγχρονος εκπαιδευτικός

προβληματισμός επιβάλλει τη θεώρηση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, που κατέχει ή πρέπει να κατέχει εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις και άρτια ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση (Φιλοκώστα, 2010).

Στην προσπάθεια να εντοπιστεί ένας ακριβής, εύχρηστος και έγκυρος ορισμός του όρου «επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», αν καταφύγουμε σε μία αξιόπιστη πηγή ορισμών σχετικών με τις επιστήμες της Αγωγής, την Παιδαγωγική -Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια -Λεξικό, διαπιστώνουμε την παραπομπή σε συγγενικές έννοιες, όπως ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, ή συγγενικούς όρους, όπως μετεκπαίδευση. Ο όρος, επομένως, επιμόρφωση χρησιμοποιείται ολιστικά και περιγραφικά δίχως αυστηρά προσδιορισμένο περιεχόμενο. Συχνά αντικαθίσταται από αυτόν της «συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης» των εκπαιδευτικών (Παιδαγωγική - Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, 1990).

Στα λεξικά γενικής χρήσης ο όρος «επιμόρφωση» συνδέεται με έναν γενικότερο σκοπό, δε γίνεται αναφορά στον χρόνο που απαιτείται για την υλοποίησή της, και συνοδεύεται, με την ολοκλήρωσή της, από πιστοποιητικά επαγγελματικών ικανοτήτων, αξιοποιήσιμα κάθε στιγμή για την ατομική εξέλιξη (Καραγιάννης, Στάγια & Τσιρίκου, 2005).

Θεωρείται, ακόμη, πως λειτουργεί και ως βελτίωση, ανανέωση ή αντικατάσταση των περιεχομένων της αρχικής εκπαίδευσης έτσι, ώστε να αξιοποιεί τα νεότερα δεδομένα που παρέχει η παιδαγωγική θεωρία και έρευνα καθώς και τη νεότερη γνώση σε θέματα ειδικότητας. Η επιμόρφωση θεωρείται συμπλήρωση της βασικής εκπαίδευσης αφού η τελευταία δε θεωρείται επαρκής με την έννοια ότι παρουσιάζει κενά στην επιστημονική προετοιμασία του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 1991 & Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Επιχειρώντας, λοιπόν, έναν ακριβέστερο και σαφέστερο ορισμό της έννοιας «επιμόρφωση» των εκπαιδευτικών θα υποστηρίξαμε ότι αποτελεί μία μορφή τυπικής, κατά βάση, εκπαίδευσης ενηλίκων, που προϋποθέτει ήδη ένα συγκεκριμένο επίπεδο σπουδών στα υποκείμενα που απευθύνεται, παρέχεται από ποικίλους φορείς (όχι απαραίτητα εκπαιδευτικούς) ή είναι προϊόν αυτενέργειας μέσα από την καθημερινή επαγγελματική πρακτική (αυτοεπιμόρφωση), οδηγεί σε τίτλους επαγγελματικά αξιοποιήσιμους και αναγνωρίσιμους ως προς την επαγγελματική ικανότητα και ως δείκτης αναβαθμισμένης ποιότητας του συστήματος εντός του οποίου δραστηριοποιούνται τα επιμορφωμένα υποκείμενα. Παρέχεται, κατά κύριο λόγο, κατά την άσκηση του επαγγέλματος σε τακτά, ή μη, χρονικά διαστήματα και

αποβλέπει στη βελτίωση των επαγγελματικών και επιστημονικών γνώσεων των υποκειμένων και των πρακτικών τους (Νικολακάκη, 2003).

Φαίνεται ότι οι προπτυχιακές σπουδές δεν επαρκούν στην αποτελεσματική άσκηση αυτού του τόσο σύνθετου ρόλου, δεδομένου ότι οι λεγόμενες «καθηγητικές» σχολές υπολείπονται σε αυτού του είδους την προετοιμασία. Όπως έχουν σήμερα οι σπουδές στη χώρα μας, το πιο σημαντικό πρόβλημα για το διδακτικό προσωπικό της Μέσης Εκπαίδευσης είναι η έλλειψη κάθε προετοιμασίας του στη διδακτική μεθοδολογία. Η απόκτηση ενός πτυχίου δε φαίνεται να αποτελεί επαρκή προϋπόθεση επιτυχίας του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός τις περισσότερες φορές φτάνει στη σχολική πράξη χωρίς την αναγκαία εμπειρία, εφοδιασμένος με μία κατάρτιση που αποκτήθηκε μακριά και έξω από το σχολείο. Αυτό που ονομάζουμε βασική μόρφωση είναι στην πραγματικότητα μία μόρφωση προκαταρκτική, προεπαγγελματική (Μαυροειδής & Τύπας, 2001, Σακκάς, 1988).

Επιπλέον, στην ανεπάρκεια της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έρχεται να προστεθεί και η ανομοιογένεια των προγραμμάτων σπουδών των υποψηφίων εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να εμφανίζουν διαφορετικές ανάγκες κατά τη διάρκεια άσκησης των καθηκόντων τους. Οι εκπαιδευτικοί, παρά τις πρόσφατες νομοθετικές προσπάθειες για ανωτατοποίηση και αναβάθμιση των σπουδών τους, έχουν χαμηλό επίπεδο προπαρασκευαστικής ετοιμότητας, γεγονός που, όπως ήδη αναφέρθηκε, επιβάλλει τη λειτουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων ως αντίβαρο στην περιορισμένη, από άποψη αποτελεσματικότητας, βασική εκπαίδευση (Βαλανίδης, 1992 & Χατζηδήμου, 2003).

Η σημασία και η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών είναι μεγάλη από τη μία πλευρά, εξαιτίας των ταχύτατων κοινωνικών μεταβολών και των ραγδαίων επιστημονικών εξελίξεων και από την άλλη, λόγω των ευθυνών που απορρέουν από την επαγγελματική τους θέση. Πιο συγκεκριμένα, οι τεχνολογικές, οικονομικές και επιστημονικές εξελίξεις προκαλούν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα και την εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία. Συνεπώς, η επιμόρφωση κρίνεται απαραίτητη με σκοπό να μπορεί το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα να ακολουθεί τις κοινωνικές και πολιτισμικές εξελίξεις της μεταβιομηχανικής εποχής. Για να μπορέσει η εκπαίδευση να ανταποκριθεί στις νέες αυτές συνθήκες, οφείλει να προσαρμόζει κάθε φορά τις μεθόδους και τους στόχους της (Κωστίκα, 2004).

Συνεπώς, στην κοινωνία της γνώσης όπου η γνώση, η δημιουργικότητα, η επινοητικότητα και η πρωτοτυπία κατέχουν υψηλή θέση, αποστολή των εκπαιδευτικών θεωρείται τόσο το να μάθουν στους μαθητές πώς να μαθαίνουν, όσο και να τους προετοιμάσουν γνωστικά, ηθικοπνευματικά και κοινωνικά προκειμένου να διαδραματίσουν τον δικό τους ρόλο σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών προκλήσεων (Χρονοπούλου, 1982).

Προκειμένου να μετέχει ένας επαγγελματίας στην κοινωνία της γνώσης, η διαρκής του επιμόρφωση κρίνεται επιβεβλημένη. Ειδικά σε περιπτώσεις μετάδοσης της γνώσης, όπως σε αυτήν του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, η συνεχής τους επιμόρφωση είναι απαραίτητη, ώστε να μεταδώσουν τη γνώση με τρόπο αποτελεσματικό. Σε μία εποχή που χαρακτηρίζεται από την επανάσταση της γνώσης και της τεχνολογίας, των ταχύτατων αλλαγών σε παγκόσμια κλίμακα, των αναδιαρθρώσεων στην οικονομία, την παραγωγική διαδικασία, την αγορά εργασίας, των σημαντικών βημάτων για την ευρωπαϊκή ενοποίηση και της αυξανόμενης αξιοποίησης στις τεχνολογίες της πληροφορικής και επικοινωνίας σε κάθε πτυχή της ανθρώπινης δραστηριότητας, η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους τομείς αιχμής των αναπτυγμένων χωρών (Σαλπγιγίδης, 2011).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι θεσμός στρατηγικής σημασίας τόσο για τη συνεχή επαγγελματική ανέλιξη και εξέλιξή τους, όσο και για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, δεδομένου ότι δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εμπλουτίσει και να εκσυγχρονίσει τις γνώσεις του, αλλά και να βελτιώσει τις πρακτικές του κατά τον καλύτερο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις νέες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, με κύριο σκοπό την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Σαλπγιγίδης, 2011).

Δεν είναι καθόλου τυχαίο, άλλωστε, ότι είναι μέριμνα της Ε.Ε η καταγραφή της προεπαγγελματικής ή αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ώστε να αποτελέσει μία αφορμή για εσωτερικό διάλογο και προφανώς μία βάση για ενιαιοποίηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε αυτό τον τομέα. Δεν είναι όμως η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε) που ενδιαφέρεται για την επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση. Διεθνείς οργανισμοί όπως η Unesco, ο Ο.Η.Ε και ο Ο.Ο.Σ.Α ασχολούνται σε μόνιμη βάση με το θέμα, συσχετίζοντάς το με τη δια βίου εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη, επιχειρώντας τομείς και προτάσεις που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτές οι τομές και

προτάσεις δεν μπορεί να παραγνωρίζονται από τις εθνικές κυβερνήσεις στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής τους (Eurgydice, 2004).

Για την εννοιολογική αποσαφήνιση της έννοιας «επιμόρφωση» κρίνεται σκόπιμη η τριμερής διάκρισή της στην άτυπη, τη μη τυπική και την τυπική επιμόρφωση (Σαλτερής, 2006).

Η άτυπη επιμόρφωση σχετίζεται με τη γνώση και την εμπειρία που αποκτά ο εκπαιδευτικός σε καθημερινά, μέσω ενός δικτύου επιδράσεων και συνεργασιών, που του εξασφαλίζει το άμεσο επαγγελματικό του περιβάλλον. Η επίδραση της άτυπης επιμόρφωσης διαπιστώνεται στην αλλαγή των προσωπικών στάσεων απέναντι στην εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό ρόλο και στην απόκτηση μίας φαρέτρας ατομικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που συμβάλλουν στην ανανέωση των προσωπικών παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών. Συνεπώς, μπορεί να νοηθεί ως διδακτική κουλτούρα μη θεσμικά προσδιορισμένη που μεταλαμπαδεύεται στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών από τις παρελθούσες στις επερχόμενες γενιές των εκπαιδευτικών (Κανακουσάκη, 2005).

Η μη τυπική επιμόρφωση συνδέεται με κάθε οργανωμένη μορφή επιμόρφωσης, που εξασφαλίζεται από το εξωσχολικό τυπικό σύστημα με ποικιλία θεματολογίας και προσδοκώμενων στόχων. Συλλογικότητες, για παράδειγμα, όπως ενώσεις, σύλλογοι, ΜΚΟ κ.ά., με κοινούς στόχους (πχ. την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, την εισαγωγή στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης) εκπονούν επιμορφωτικές δράσεις με ελεύθερη και προαιρετική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, που αφουγκράζονται και επιδιώκουν να δεξιωθούν στον επαγγελματικό τους βίο τους συγκεκριμένους στόχους και την απόκτηση των σχετικών δεξιοτήτων (Coombs & Ahmed, 1974).

Η τυπική επιμόρφωση είναι αυτήν που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς από επίσημα θεσμοθετημένους επιμορφωτικούς φορείς, διαπιστευμένους από την κεντρική εξουσία (π.χ. ΠΕΚ), και αποσκοπεί κυρίως στη στήριξή τους ως επαγγελματιών. Οι ανάγκες, που ευαγγελίζεται να καλύψει, οριοθετούνται πλήρως από τον θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό υπεύθυνο (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων) και μόνο περιστασιακά συνδιαμορφώνονται με τους εκπαιδευτικούς (Ξωχέλλης, 2005).

Λαμβάνοντας, επίσης, υπόψη τις διαπιστώσεις σχετικά με την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τόσο πριν από την εισαγωγή τους στο επάγγελμα, όσο και καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου, διακρίνουμε την

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε εισαγωγική και ενδοϋπηρεσιακή (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Η εισαγωγική επιμόρφωση (pre-service training) απευθύνεται σε νεοδιόριστους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και πραγματοποιείται, πριν από την ανάληψη των διδακτικών τους καθηκόντων. Βασικός σκοπός της είναι να διευκολύνει την ομαλή ένταξη των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση, προσφέροντάς τους τα απαραίτητα εφόδια που αφορούν στο επιστημονικό αντικείμενο, τη διδακτική μεθοδολογία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και τις οργανωτικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (in-service training) απευθύνεται στους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης και στοχεύει στη διεύρυνση των επαγγελματικών και προσωπικών τους ενδιαφερόντων, την ανανέωση των ακαδημαϊκών θεωρητικών γνώσεών τους, αλλά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους. Διακρίνεται σε υποχρεωτική και προαιρετική. Η υποχρεωτική επιμόρφωση απευθύνεται σε όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και διακρίνεται σε περιοδική και ταχύρρυθμη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Η υποχρεωτική περιοδική επιμόρφωση επαναλαμβάνεται κατά διαστήματα για κάθε εκπαιδευτικό στη διάρκεια της υπηρεσίας του. Η θεματολογία της μπορεί να περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

- a. Ενημέρωση σε διάφορα αντικείμενα (π.χ. εξελίξεις σε θέματα της παιδαγωγικής επιστήμης και των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, Προγραμμάτων Σπουδών, διδακτικών βιβλίων και υποστηρικτικού υλικού, καινοτομιών που εισάγονται στην εκπαίδευση κ.λπ.)
- b. Ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων σε σχέση με τη διδακτική πρακτική των επιμέρους αντικειμένων, τη διαχείριση μαθησιακών δυσκολιών, τη στήριξη των μαθητών, την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. ή άλλου τύπου καινοτομιών δράσεων
- c. Ενίσχυση της δυνατότητας ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στις ανάγκες και τις ραγδαίες μεταβολές της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας κ.ά.

Η υποχρεωτική ταχύρρυθμη επιμόρφωση περιλαμβάνει προγράμματα βραχείας διάρκειας που υλοποιούνται σε έκτακτες περιπτώσεις και απευθύνονται είτε στο σύνολο των εκπαιδευτικών, είτε σε συγκεκριμένες ομάδες, όταν διαπιστώνεται από

την Πολιτεία η ανάγκη για επιμόρφωση σε συγκεκριμένα θέματα (π.χ. στην εφαρμογή νέων Προγραμμάτων Σπουδών, στην εισαγωγή νέων βιβλίων, καινοτομιών κ.λπ.) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Η προαιρετική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση απευθύνεται σε όσους εκπαιδευτικούς επιθυμούν να συμμετάσχουν σε σχετικά προγράμματα. Αφορά αφενός σε προγράμματα μακράς διάρκειας (π.χ. μετεκπαίδευση με απαλλαγή των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών από τα διδακτικά τους καθήκοντα), αφετέρου σε προγράμματα βραχείας διάρκειας, τα οποία παρακολουθούν οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί στον ελεύθερο χρόνο τους. Στα μακράς διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν η επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ετήσια βάση με την αξιοποίηση της δυνατότητας της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και της εξ αποστάσεως συγχρονικής και ασύγχρονης εκπαίδευσης, η παρακολούθηση προγράμματος μετεκπαίδευσης μακράς διάρκειας σε συνδυασμό με την αναδιάρθρωση του θεσμού των Διδασκαλείων, η παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων, σχετικών με εκπαιδευτικά θέματα ή με το γνωστικό αντικείμενο, σε ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης κ.λπ. Στα βραχείας διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν σεμινάρια για ειδικά θέματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς (π.χ. νέες τεχνολογίες, διαχείριση της σχολικής τάξης κ.λπ.).

Επιπλέον, προτείνεται η θεσμοθέτηση της δυνατότητας: α). Επιμόρφωσης στελεχών της εκπαίδευσης και στο εξωτερικό με παροχή υποτροφιών και εκπαιδευτικών αδειών· β). Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ή στελεχών της εκπαίδευσης από χώρες του εξωτερικού στην Ελλάδα. Σε κάθε περίπτωση, προτείνεται η μέγιστη δυνατό αξιοποίηση μεθόδων συγχρονικής και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η χρήση νέων τεχνολογιών, οι οποίες παρέχουν τη δυνατότητα επικοινωνίας με τον επιμορφωτή, αλλά και με τα μέλη της ομάδας των επιμορφουμένων, ανεξάρτητα από την απόσταση που τους χωρίζει (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Παρά τον μεγάλο αριθμό επιμορφωτικών προγραμμάτων και γενικότερα τη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως μέσου βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών, πολλές μελέτες σε διεθνές επίπεδο δείχνουν ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν είναι αποτελεσματικά, αλλά και στον Ελλαδικό χώρο, από την αξιολόγηση ανάλογων προγραμμάτων, φαίνεται ότι ο αριθμός αυτών

που κρίθηκαν ως αποτελεσματικά είναι περιορισμένος (Μαυρογιώργος, 1996 & Νικολακάκη, 2003).

Στα πλαίσια της επιμορφωτικής πολιτικής που χαράσσει κάθε χώρα, σχεδιάζονται και υλοποιούνται επιμορφωτικά προγράμματα η επιτυχία των οποίων δεν πρέπει να στηρίζεται σε ηθικολογικές επιταγές και στην προσωπική ορθοφροσύνη κάποιων ειδικών, αλλά σε στοιχεία, όπως η συστηματικότητα, ο προγραμματισμός και ο σχεδιασμός. Επιπλέον, όσον αφορά τη διαμόρφωση και τη χάραξη μίας ενιαίας επιμορφωτικής πολιτικής θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ζητήματα όπως α) ο εννοιολογικός προσδιορισμός, η στοχοθεσία και ο χαρακτήρας της επιμόρφωσης, β) η σχέση βασικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού, η οποία κρίνεται επιβεβλημένη και προκειμένου να επιτευχθεί η σύνδεση θεωρίας και πράξης, και γ) η μορφή και οι φορείς οργάνωσης, διαχείρισης και υλοποίησης των προγραμμάτων (Ανδρέου, 1991 & Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Σωστός σχεδιασμός και οργάνωση κάθε επιμορφωτικής πολιτικής δεν είναι δυνατόν να υπάρξει χωρίς συστηματική προσπάθεια καταγραφής, αξιολόγησης και ιεράρχησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Η συνεχής επιμόρφωση των τελευταίων αποτελεί μία διαδικασία που αφορά διαλεκτικά τις ανάγκες, από τη μία πλευρά, ενός εξελισσόμενου εκπαιδευτικού συστήματος, και από την άλλη, τις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάζονται και αναπτύσσονται σε αυτό (Φιλοκώστα, 2010).

Ο προγραμματισμός συνιστά μία προϋπόθεση που σχετίζεται με τη θεμελίωση ενός επιμορφωτικού δικτύου που θα συντονίζει σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο την επιμορφωτική πολιτική. Μία πολιτική, που θα εμπνέεται από την εθνική εκπαιδευτική στρατηγική και θα αποσκοπεί στη βελτίωση και αναδιοργάνωση της σχολικής μονάδας. Είναι, κατά συνέπεια, έκδηλη η ανάγκη για ευελιξία και αποκέντρωση, ώστε να ενθαρρύνονται επιμορφωτικές δραστηριότητες, οι οποίες να καλύπτουν τις κατά τόπους ανάγκες και να επιλύουν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προβλήματα (Ξωχέλλης, 2000 & Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Ο σχεδιασμός, εν τέλει, των επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει τη διευθέτηση της διεξαγωγής τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (φορέας, συμμετέχοντες, μεθόδευση), τη διαχείριση πρακτικών θεμάτων όπως ο χρόνος, ο τόπος και το εκπαιδευτικό υλικό και την ανάπτυξη του πλάνου δράσης με τις επιμέρους ενέργειες σε δεδομένα χρονικά πλαίσια με επιστημονικό τρόπο. Ο σχεδιασμός ως διαδικασία επιτρέπει πέρα από την πραγματοποίηση βελτιωτικών



στόχων, τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης τόσο από παιδαγωγική, όσο και από χρηματοοικονομική σκοπιά (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Παράλληλα, η παροχή υπολογίσιμων και αξιόλογων κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς δεν πρέπει να διαφεύγει ενός αποτελεσματικού σχεδιασμού και μίας πλήρους οργάνωσης των επιμορφωτικών πρακτικών (Παντίδης, 1998).

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στις απόψεις σχετικά με την επιμόρφωση, όπως έχουν διατυπωθεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, επειδή κρίνεται χρήσιμη η εστίαση στην αποτελεσματική επιμόρφωση από την οπτική γωνία αυτών ως τελικών αποδεκτών των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Τέτοιες τοποθετήσεις αφορούν τις εξής αρχές:

1. Η επιμόρφωση δεν πρέπει να γίνεται μόνο μία φορά, αλλά καθ' όλη τη διάρκεια του εργασιακού βίου
2. Χρειάζεται να είναι καθολική και όχι επιλεκτική
3. Απαιτείται η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, το ανάλογο διδακτικό προσωπικό και το κατάλληλο επίπεδο επιμόρφωσης
4. Είναι απαραίτητη η σύνδεσή της με την επιστήμη, ώστε να αντεπεξέρχεται ο εκπαιδευτικός στις επιστημονικοτεχνικές εξελίξεις
5. Να συμβάλλει στη δημιουργία εκπαιδευτικών με κριτικό και δημιουργικό πνεύμα
6. Να ευαισθητοποιεί τον εκπαιδευτικό στη σημασία του κοινωνικού του ρόλου και του σχολείου γενικότερα
7. Να είναι δυναμική και ευέλικτη
8. Να δίνει μεγάλη σημασία στον ρόλο του εκπαιδευτικού σε σχέση με την υλοποίηση των σκοπών του εκπαιδευτικού συστήματος
9. Να είναι συνδεδεμένη και προσαρμοσμένη στη σχολική πράξη (Δημακόπουλος, 2008).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή σε θέματα που είναι συνδεδεμένα με την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Άλλωστε είναι εμφανές ότι κάθε πρόγραμμα έχει τα δικά του θέματα, εμπόδια και εντάσεις και, επομένως, ο σχεδιασμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών πρέπει να εξετάζεται υπό το φως των διαφόρων πλαισιωμένων διαστάσεων, όσον αφορά στο συγκεκριμένο πρόγραμμα (Νικολακάκη, 2003).

Ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης πρέπει να προσφέρει λιγότερο «συνταγές» και περισσότερο να δίνει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να ενεργούν και να

σκέφτονται. Τέλος, επειδή οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αποστολή τους με διαφορετικούς τρόπους και προσεγγίζουν τα προγράμματα επιμόρφωσης προσωπικού με διαφορετικά κίνητρα, το περιεχόμενο και η δομή των προγραμμάτων πρέπει να λαμβάνει υπόψη αυτήν την ποικιλία (Νικολακάκη, 2003).

### **3.3. Οι συνθήκες που επιτείνουν την ανάγκη για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών**

Η επαγγελματική εξέλιξη συντίθεται από όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και από εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου, και οι οποίες συμβάλλουν, μέσω αυτών, στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας μόνοι ή μαζί με άλλους, οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως φορείς αλλαγής, στους ηθικούς στόχους της διδασκαλίας. Είναι επίσης η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για τον σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, τον σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής (Day, 2003).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών βρίσκεται από καιρό στο επίκεντρο της προσοχής του εκπαιδευτικού κόσμου και χρησιμεύει ως κύριος μοχλός πολιτικής. Τα τελευταία χρόνια, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ως σημαντικό μέρος της εκπαίδευσής τους αναγνωρίστηκε σαν ένα από τα αποτελεσματικότερα μέσα για την ενίσχυση των επαγγελματικών δεξιοτήτων και των στάσεων των εκπαιδευτικών, τη δημιουργία καλύτερων σχολείων και τελικά τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας καθώς και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η αποτελεσματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι το κλειδί για την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές και να χειρίζονται τις διάφορες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες εντός και εκτός σχολείου. Επιπλέον, η αρχική εκπαίδευση παρέχει μία σημαντική βάση για την επαγγελματική εκμάθηση των εκπαιδευτικών, αλλά απαιτείται πιο επαγγελματική μάθηση καθ' όλη τη σταδιοδρομία ενός εκπαιδευτικού, καθώς προκύπτουν διαφορετικές επαγγελματικές ανάγκες και αλλάζουν οι περιβαλλοντικές συνθήκες (Qi, 2012).

Ο εκπαιδευτικός, έρχεται αντιμέτωπος με συνεχώς αναδυόμενες προκλήσεις, όπως οι πιέσεις λόγω των τοπικών και διεθνών οικονομικών και κοινωνικών εξελίξεων, της συντελούμενης, σε παγκόσμιο επίπεδο, τεχνολογικής και επιστημονικής ανάπτυξης και της αυξανόμενης επικαιροποίησης της γνώσης. Η διαρκής προώθηση της καινοτομίας στους οργανισμούς, η παγκοσμιοποίηση και η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, αλλά και η πολυπολιτισμικότητα καθιστούν τη διδασκαλία ως απρόβλεπτη διαδικασία σε μεγάλο βαθμό. Ως αποτέλεσμα, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζεται ως επαγγελματίας πρώτης γραμμής, αφού θεωρείται υπεύθυνος για τα ατομικά (των μαθητών), οικονομικά και κοινωνικά (απέναντι στην κοινωνία) αποτελέσματα της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζεται. Την ευθύνη αυτή την επωμίζεται ως πρόσωπο ξεχωριστά, αλλά και ως μέλος της ομάδας των εκπαιδευτικών, που απαρτίζει μία σχολική μονάδα και διεκπεραιώνει ένα συλλογικό έργο. Συγχρόνως, ανήκει και σε έναν επαγγελματικό κλάδο που, αν και καλείται να παράγει έργο υψίστης σημασίας, με ποικίλους αποδέκτες, όπως μαθητές, γονείς, αλλά και το στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, παρόλα αυτά δεν τού παρέχεται επαρκής αυτονομία και δικαιοδοσία για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων επάνω στο έργο αυτό. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, έχει να αντιμετωπίσει μία πληθώρα προκλήσεων προερχόμενες από τους ραγδαίους ρυθμούς ανάπτυξης και αλλαγής σε όλους τους τομείς και σε όλες τις εκφάνσεις της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, στην οποία καλείται να βελτιωθεί και να αναπτυχθεί ως άνθρωπος και ως επαγγελματίας (Σοφού & Διερωνίτου, 2015).

Σε πολλές χώρες, ο ρόλος και η λειτουργία των σχολείων αλλάζουν και αυτό είναι κάτι που αναμένεται και από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάσκουν στις όλο και πιο πολυπολιτισμικές αίθουσες διδασκαλίας, να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στις τάξεις τους, να αξιοποιούν πιο αποτελεσματικά τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στη διδασκαλία τους, να συμμετέχουν περισσότερο στον προγραμματισμό εντός του πλαισίου της αξιολόγησης και της λογοδοσίας και, τέλος, να ενθαρρύνουν περισσότερο τη συμμετοχή και παρουσία των γονέων στα σχολεία (OECD, 2009).

Τα περιβάλλοντα, στα οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και οι απαιτήσεις που τους θέτει η κοινωνία είναι όλο και πιο πολύπλοκες. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εξοπλίσουν τους εκπαιδευόμενους με ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που θα χρειαστούν προκειμένου να διεκδικήσουν τη θέση τους σε έναν κόσμο που βρίσκεται σε διαρκή

εξέλιξη. Αυτό επιταχύνει την ανάγκη για ανάπτυξη προσεγγίσεων στη διδασκαλία που βασίζονται περισσότερο στις ικανότητες, καθώς και μεγαλύτερη έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι μαθητές αναμένεται όλο και περισσότερο να γίνουν πιο αυτόνομοι και να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη δική τους μάθηση (Scheerens, 2010).

Σε αυτό το πλαίσιο, ακόμη και η υψηλότερης ποιότητας αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη διδακτική ζωή. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται όχι μόνο να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και να τις αναπτύξουν συνεχώς. Η εκπαίδευση και η επαγγελματική εξέλιξη κάθε εκπαιδευτικού πρέπει να θεωρηθεί ως καθήκον δια βίου και να διαρθρωθεί και να διατεθεί η κατάλληλη χρηματοδότηση για αυτόν τον σκοπό. Προκειμένου να εξοπλιστεί το διδακτικό προσωπικό με τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται για τους νέους ρόλους του, είναι απαραίτητο να υπάρχει τόσο ποιοτική αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση, όσο και συνεκτική διαδικασία συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται για τις δεξιότητες που απαιτούνται σε μία κοινωνία βασισμένη στη γνώση (Scheerens, 2010).

Την αναγκαιότητα της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών καταδεικνύουν πολλοί δείκτες:

- Η ανάπτυξη των εργαζομένων σ' έναν οργανισμό αποτελεί μία πολύ αποδοτική επένδυση τόσο για τον οργανισμό, όσο και για κάθε εργαζόμενο ξεχωριστά.
- Η βασική εκπαίδευση από μόνη της δεν είναι δυνατόν να καλύψει όλο το φάσμα των θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, των ενδιαφερόντων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια της θητείας τους για την άσκηση του παιδαγωγικού και διδακτικού τους έργου.
- Η ταχύτητα παλαίωσης της γνώσης, η ένταση και έκταση των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και τεχνολογικών αλλαγών, η μετανάστευση σχολικών πληθυσμών, η μαζικοποίηση και ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης επηρεάζουν την καθημερινότητα του σχολείου, τη διδακτική μεθοδολογία, την παιδαγωγική σχέση, το κλίμα της τάξης.

- Οι αλληπάλληλες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, τις εξετάσεις, τη διδακτική μεθοδολογία, τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, την αγωγή υγείας και τόσο άλλα, καθιστούν την επαγγελματική εξέλιξη ως θεσμό υποστήριξης και αποτελεσματικής προώθησης αλλαγών και μεταρρυθμίσεων (Παπασάββας, 2005).

Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών έχει αποκτήσει κακή φήμη, αλλά για καλό λόγο. Όλοι ανεξαιρέτως και από όλες τις πλευρές της συζήτησης γύρω από τη μεταρρύθμιση και τη βελτίωση της εκπαίδευσης συμφωνούν ότι αυτό που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν ως επαγγελματικές ευκαιρίες μάθησης είναι ισχνό, σποραδικό και ελάχιστα χρήσιμο, όταν πρόκειται για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Ένας πιθανός λόγος για την επικράτηση αυτής της άποψης είναι η εξάρτηση των εκπαιδευτικών από τη βραχυπρόθεσμη, περιστασιακή και αποσυνδεδεμένη από την πράξη επαγγελματική μάθηση. Τα είδη των προγραμμάτων κατάρτισης θεωρείται απίθανο να επηρεάσουν θετικά τη διδασκαλία και να βελτιώσουν τα επιτεύγματα των μαθητών. Απαιτείται συνεχής επένδυση χρόνου στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση των αποτελεσμάτων της τάξης (DeMonte, 2013).

Η αποτελεσματική επαγγελματική εξέλιξη περιλαμβάνει εκπαίδευση, πρακτική και ανάδραση και προϋποθέτει επαρκή χρόνο και υποστήριξη. Τα επιτυχημένα προγράμματα περιλαμβάνουν εκπαιδευτικούς σε μαθησιακές δραστηριότητες παρόμοιες με εκείνες που θα χρησιμοποιήσουν με τους μαθητές τους και ενθάρρυνση της ανάπτυξης των μαθησιακών κοινοτήτων των εκπαιδευτικών. Υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη των σχολείων ως εκπαιδευτικών οργανισμών και για τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μοιραστούν συστηματικότερα την εξειδίκευση και την εμπειρία τους (OECD, 2009).

Η αποτελεσματική επαγγελματική εξέλιξη έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Διαθέτει μία ισχυρή εστίαση στο περιεχόμενο, ενσωματώνει την ενεργητική μάθηση, χρησιμοποιώντας τη θεωρία της εκπαίδευσης των ενηλίκων, υποστηρίζει τη συνεργασία, συνήθως σε περιβάλλοντα ενσωματωμένα στην εργασία, χρησιμοποιεί μοντέλα αποτελεσματικών πρακτικών, παρέχει καθοδήγηση και υποστήριξη εμπειρογνομόνων, προσφέρει ευκαιρίες για ανατροφοδότηση και προβληματισμό και, τέλος, είναι παρατεταμένης διάρκειας (Darling-Hammond, Hyley & Gardner, 2017).

Όλα τα σχολεία πρέπει να αποτελούν μέρη όπου τόσο οι ενήλικες, όσο και οι μαθητές μαθαίνουν. Οι εκπαιδευτικοί και το διοικητικό προσωπικό που αναπτύσσουν συστηματικά το δικό τους μοντέλο γνώσεων και δεξιοτήτων μεταδίδουν στους μαθητές την πεποίθηση ότι η μάθηση είναι σημαντική και χρήσιμη. Η συνεχιζόμενη ανάπτυξή τους προωθεί μία κουλτούρα μάθησης σε όλο το σχολείο και ενθαρρύνει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να προσελκύσουν τους μαθητές στη μάθηση. Ένα σχολείο που οργανώνει την ομαδική επαγγελματική εξέλιξη και αναμένει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι διοικητικοί υπάλληλοι θα συμμετάσχουν με συνέπεια - αν και για διαφορετικούς σκοπούς, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, με διαφορετικούς τρόπους - καταδεικνύει ότι είναι σπουδαίο για όλους τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε υψηλότερα επίπεδα. Ως αποτέλεσμα, ολόκληρο το σχολείο είναι περισσότερο εστιασμένο και αποτελεσματικό (Mizell, 2010).

Η καλή διδασκαλία δεν είναι κάτι που απλώς τυχαίνει. Παρόλο που ορισμένοι εκπαιδευτικοί είναι πιο «προικισμένοι» από άλλους, η αποτελεσματική διδασκαλία είναι αποτέλεσμα μελέτης, προβληματισμού, πρακτικής και σκληρής δουλειάς. Ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί ποτέ να ξέρει αρκετά για το πώς μαθαίνει ένας μαθητής, τι εμποδίζει τη μάθηση του μαθητή και πώς η διδασκαλία του μπορεί να προωθήσει τη μάθηση του μαθητή. Η επαγγελματική εξέλιξη είναι ο μόνος τρόπος για τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν αυτές τις γνώσεις. Ανεξάρτητα από το αν οι μαθητές είναι καλοί, ή κακοί, θα μάθουν περισσότερα, αν οι εκπαιδευτικοί τους συμμετέχουν τακτικά σε υψηλής ποιότητας επαγγελματική εξέλιξη (Mizell, 2010).

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων βελτιώνονται επίσης με τη μελέτη, την πρακτική και τη σκληρή δουλειά. Η μάθησή τους υποστηρίζει όχι μόνο τη μάθηση των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών. Όταν οι διευθυντές γνωρίζουν πώς να εμπλέξουν τους εκπαιδευτικούς, το προσωπικό και τους μαθητές στην αποτελεσματική μάθηση, το σχολείο μετατρέπεται σε κέντρο μάθησης για όλους τους ενήλικες και τους μαθητές (Mizell, 2010).

Οι γονείς και οι πολίτες πρέπει να απαιτούν και να υποστηρίζουν την εντατική και ποιοτική επαγγελματική εξέλιξη που έχει ως αποτέλεσμα την καλύτερη διδασκαλία, τη βελτίωση της ηγεσίας του σχολείου και την υψηλότερη απόδοση των μαθητών. Τα σχολικά συμβούλια πρέπει να αναπτύσσουν πολιτικές που καθιστούν σαφές ότι ο σκοπός της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι να αυξηθεί η εκμάθηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών τους και τα διοικητικά συμβούλια πρέπει να φέρουν τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με τις ευθύνες τους όσον αφορά την

επίτευξη ή μη των επιθυμητών αποτελεσμάτων. Οι διαχειριστές του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν κάθε σχολείο να αναλαμβάνει την ευθύνη για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του. Τέλος, καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, οι δάσκαλοι και οι διοικητικοί υπάλληλοι πρέπει να συμμετέχουν ευσυνείδητα στην επαγγελματική εκμάθηση, ώστε να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες για τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών (Mizell, 2010).

## ΜΕΡΟΣ Β: ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ (ΕΡΕΥΝΑ)

### Σκοπός

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η επιμόρφωση είναι μια διαδικασία ιδιαίτερα σημαντική για το εκπαιδευτικό έργο και την αποτελεσματικότητά του. Έχει αποδειχτεί ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα της σύγχρονης εποχής επενδύουν είτε βραχυπρόθεσμα είτε μακροπρόθεσμα στις πολιτικές επιμόρφωσης ώστε να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τις κατάλληλες γνώσεις και την απαραίτητη κατάρτιση, ενισχύοντας έτσι την ποιότητά τους και την πορεία τους προς την αριστεία τους στον εκπαιδευτικό τομέα.

Στην Ελλάδα, παρά τις έρευνες που έχουν προκύψει σχετικά με τη σπουδαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι πολιτικές επιμόρφωσης που υιοθετήθηκαν μπορούν να χαρακτηριστούν ως “πρόχειρες” και ανεπαρκείς, έχοντας συνήθως ως στόχο την απορρόφηση κονδυλίων. Συχνά, διάφοροι εκπαιδευτικοί φορείς προσπαθούν να πραγματοποιήσουν διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ωστόσο, τις περισσότερες φορές πρόκειται για βεβιασμένα προγράμματα, τα οποία δεν αντικατοπτρίζουν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επίσης, σημαντικό είναι και το γεγονός ότι με βάση το θεσμικό πλαίσιο και τις πρακτικές του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με την επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, συμπεραίνουμε ότι το ενδιαφέρον του για το συγκεκριμένο θέμα είναι ιδιαίτερα περιορισμένο.

Η οικονομική κρίση, που άρχισε να γίνεται ιδιαίτερα εμφανής στη χώρα μας από το 2010, είχε πολλές αρνητικές συνέπειες σε διάφορους τομείς. Μία από τις σημαντικές αρνητικές τις επιδράσεις ήταν και η ιδιαίτερα σημαντική μείωση στους κρατικούς πόρους για την Παιδεία. Ένας ακόμα τομέας ο οποίος επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από την οικονομική κρίση είναι και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αυτό συμβαίνει γιατί, έχοντας ως στόχο τον περιορισμό των δαπανών, τα επιμορφωτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται είναι περιορισμένα, και όσα πραγματοποιούνται γίνονται κυρίως με κονδύλια από ευρωπαϊκά προγράμματα. Ωστόσο, οι απαιτήσεις ως προς τις γνώσεις και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών συνεχώς αυξάνονται και συχνά επιδέχονται αξιολογήσεις, με στόχο την πίεσή τους για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Αυτό σημαίνει, ότι λόγω της αξιολόγησης, πολλοί εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα με ιδιωτικό κόστος, ώστε να διευρύνουν τους



επαγγελματικούς τους ορίζοντες. Πρέπει να αναφερθεί, όμως, ότι πολλά από τα προγράμματα αυτά δεν χαρακτηρίζονται από υψηλή ποιότητα. Αντίθετα, το κοινό τους χαρακτηριστικό είναι το υψηλό τους κόστος, το οποίο αναγκάζονται να διαθέσουν οι εκπαιδευτικοί λόγω των συνθηκών στη σημερινή εποχή, για την μισθολογική τους εξέλιξη ή την ενδεχόμενη απόλυσή τους μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης. Στόχος, λοιπόν, της ελληνικής κυβέρνησης μέσω της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ήταν η αξιολόγηση των προσόντων τους και οι προσπάθειες ενίσχυσής τους. Ωστόσο, με την εφαρμογή του νέου μισθολογίου και τη μεγάλη μείωση που δέχτηκαν οι αποδοχές των εκπαιδευτικών, όπως και όλων των Ελλήνων, αναγκαστικά μειώθηκε η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία απαιτούσαν ιδιωτικό κόστος. Λόγω των μειώσεων που δέχτηκαν οι αποδοχές των εκπαιδευτικών, δηλαδή, ήταν αδύνατη η δαπάνη χρημάτων σε επιμορφωτικά προγράμματα. Ωστόσο, μετά την αναστολή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, πολλοί εκπαιδευτικοί, θεωρώντας ότι δεν θα υπάρξει καμία μεταβολή στον εργασιακό τους τομέα, μείωσαν το ενδιαφέρον τους για τα επιμορφωτικά προγράμματα.

Πέρα, όμως, από τις ενέργειες του κράτους σχετικά με τα επιμορφωτικά προγράμματα και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτά, εξίσου σημαντική είναι και η επίδραση της οικονομικής κρίσης σε αυτά, με βάση το κόστος τους, το οποίο τις περισσότερες φορές επιβαρύνει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Για το λόγο αυτό, στην παρούσα εργασία ερευνάται η επίδραση, και ειδικότερα το αν η μείωση των αποδοχών των εκπαιδευτικών μείωσε και το ενδιαφέρον τους για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη συμμετοχή τους σε αυτά, με δεδομένη την αναστολή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα έρευνα αφορά την οικονομική κρίση και τα επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών της Α'βάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας. Ειδικότερα, σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι να διερευνηθεί η γνώμη των εκπαιδευτικών για τα επιμορφωτικά προγράμματα και τη σημασία τους για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Παράλληλα, μελετάται ο βαθμός κατά τον οποίο η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς (είτε πρόκειται για ιδιωτικό κόστος είτε για δημόσια δαπάνη), τη συχνότητα συμμετοχής τους σε επιμορφωτικές δράσεις στη σύγχρονη εποχή και γενικά, να προκύψουν συμπεράσματα για το αν η οικονομική κρίση που μαστίζει την Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει επηρεάσει αρνητικά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

## **Μεθοδολογία**

Η έρευνα στηρίχθηκε στη μέθοδο της επισκόπησης, καθώς στόχος της ήταν η καταγραφή, η επεξεργασία, αλλά και η ερμηνεία των απαντήσεων του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε και αφορά την προσωπική τους άποψη. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων δημιουργήθηκε κατάλληλο ερωτηματολόγιο (το οποίο παρατίθεται στο τέλος της εργασίας) με ερωτήσεις κλειστού τύπου και ερωτήθηκαν συνολικά 119 εκπαιδευτικοί διαφόρων ηλικιών και μορφωτικού επιπέδου.

Έγινε προσπάθεια ώστε τα ερωτηματολόγια να είναι μοιρασμένα ως προς τις κατηγορίες "φύλο" και "ηλικία". Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν συνολικά από 30 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αφορούσαν τόσο γενικά στοιχεία για τη γνώμη των ερωτηθέντων για τη σημασία της επιμόρφωσης, όσο και ειδικότερα στοιχεία για την οικονομική κρίση και τις επιδράσεις της στην εκπαίδευση, εστιάζοντας στο αν η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την επιμόρφωση και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Η ερευνητική διαδικασία ξεκίνησε τον Μάρτιο του 2018 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του ίδιου έτους. Η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων και η γραφική τους απεικόνιση πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS 20.0.

## Αποτελέσματα έρευνας

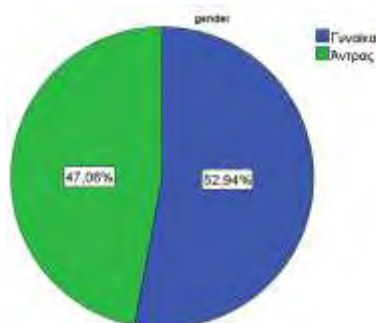
### Δημογραφικά Δεδομένα

#### 1. Φύλο

Το δείγμα στο οποίο στηρίχτηκε η έρευνα αποτελούνταν συνολικά από 119 εκπαιδευτικούς της Α/βάθμιας του Ν. Λάρισας, εκ των οποίων οι 63 ήταν γυναίκες (52.9%) και οι 56 άντρες (47.1%). Έγινε σημαντική προσπάθεια ώστε το δείγμα να αποτελείται από σχεδόν όμοιο αριθμό αντρών και γυναικών, ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να είναι ορθά και να αντιπροσωπεύουν και τα δύο φύλα (Σχήμα 1).

Πίνακας1: Συχνότητες για το φύλο του δείγματος

Gender				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γυναίκα	63	52,9	52,9
	Αντρας	56	47,1	100,0
Total		119	100,0	



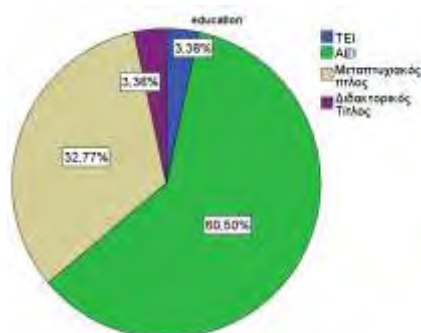
Σχήμα1: Φύλο δείγματος

#### 2. Επίπεδο εκπαίδευσης

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ (72 άτομα με ποσοστό 60.5%). Εξίσου σημαντικός είναι και ο αριθμός των ατόμων που δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου (39 άτομα με ποσοστό 32.8%). Επίσης, το 3.4% ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ. Ανάλογο ήταν και το ποσοστό των κατόχων Διδακτορικού τίτλου (3.4%) (Σχήμα 2).

**Πίνακας 2: Το μορφωτικό επίπεδο των ερωτηθέντων**

Education				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
TEI	4	3,4	3,4	3,4
AEI	72	60,5	60,5	63,9
Valid Μεταπτυχιακός τίτλος	39	32,8	32,8	96,6
Διδακτορικός Τίτλος	4	3,4	3,4	100,0
Total	119	100,0	100,0	



**Σχήμα 2: Μορφωτικό επίπεδο**

### 3. Ειδικότητα

Όσον αφορά την ειδικότητα κάθε εκπαιδευτικού που συμμετείχε στην έρευνα, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα, το υψηλότερο ποσοστό των γυναικών ήταν δασκάλες (30.3%) και το υψηλότερο ποσοστό των αντρών ήταν δάσκαλοι (33%). Με μικρότερα ποσοστά ακολουθούν οι νηπιαγωγοί, οι εκπαιδευτικοί αγγλικής φιλολογίας, μουσικής, οι ειδικοί παιδαγωγοί, οι εκπαιδευτικοί πληροφορικής, γερμανικής φιλολογίας και τέλος, οι εκπαιδευτικοί κοινωνικής ανθρωπολογίας. Πάντως, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα καλύπτουν όλη σχεδόν την περιοχή των ειδικοτήτων που σχετίζονται με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

**Πίνακας 3: Το μορφωτικό επίπεδο του δείγματος**

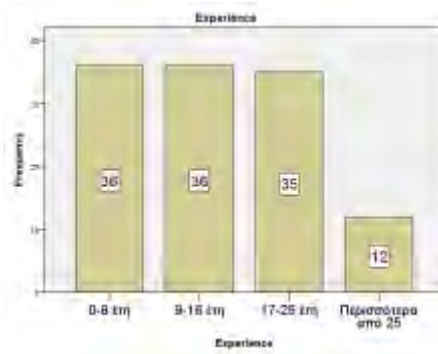
		Speciality			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγγλική Φιλολογία	8	6,7	6,7	6,7
	Γερμανικής Φιλολογία	1	,8	,8	7,6
	Δασκάλα	36	30,3	30,3	37,8
	Δάσκαλος	33	27,7	27,7	65,5
	Ειδικός παιδαγωγός	5	4,2	4,2	69,7
	κοινωνική ανθρωπολογία	1	,8	,8	70,6
	Μουσικής	8	6,7	6,7	77,3
	Νηπιαγωγός	17	14,3	14,3	91,6
	Πληροφορική	4	3,4	3,4	95,0
	Φυσικής Αγωγής	6	5	5	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

#### 4. Έτη εργασιακής εμπειρίας

Όπως παρατηρείται στο ακόλουθο σχήμα, βλέπουμε ότι τα ποσοστά στις κατηγορίες “0-8 έτη” και “9-16 έτη” είναι ίσα (30.3%). Επίσης, υψηλό είναι και το ποσοστό όσων εργάζονται 17-25 έτη (29.4%). Τέλος, το 10.1% εργαζόταν πάνω από 25 έτη (Σχήμα 3).

**Πίνακας 4: Τα έτη εργασιακής εμπειρίας των εκπαιδευτικών**

		Experience			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-8 έτη	36	30,3	30,3	30,3
	9-16 έτη	36	30,3	30,3	60,5
	17-25 έτη	35	29,4	29,4	89,9
	Περισσότερα από 25	12	10,1	10,1	100,0
	Total	119	100,0	100,0	



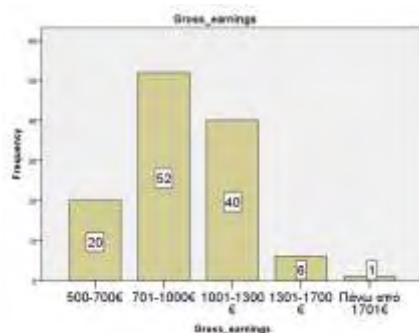
Σχήμα 3: Έτη υπηρεσίας

### 5. Μηνιαίες μεικτές αποδοχές

Όπως βλέπουμε παρακάτω, το υψηλότερο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι μηνιαίες μεικτές αποδοχές του είναι 701-1000€ (43.7 %). Επίσης, υψηλό είναι και το ποσοστό εκείνων με μεικτές αποδοχές 1001-1300€ (33.6%). Σε μικρότερα ποσοστά κυμαίνονται εκείνοι με αποδοχές 500-700€ (16.8%), 1301-1700€ (5%) και πάνω από 1700€ (0.8%) (Σχήμα 4). Το ερώτημα αυτό στόχο είχε να συσχετίσει τις μηνιαίες αποδοχές των εκπαιδευτικών με την επιμόρφωσή τους με ιδιωτικό κόστος, αν δηλαδή οι υψηλές ή οι χαμηλές μηνιαίες αποδοχές εξωθούν ή παρεμποδίζουν τα υποκείμενα να επιμορφώνονται, αν επομένως λειτουργούν ως κίνητρα για επιμόρφωση ή ως ανασχετικοί παράγοντες αυτής.

Πίνακας 5: Τα επίπεδα μέσω μηνιαίων αποδοχών των εκπαιδευτικών

Gross earnings				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 500-700€	20	16,8	16,8	16,8
701-1000€	52	43,7	43,7	60,5
1001-1300€	40	33,6	33,6	94,1
1301-1700€	6	5,0	5,0	99,2
Πάνω από 1701€	1	,8	,8	100,0
Total	119	100,0	100,0	



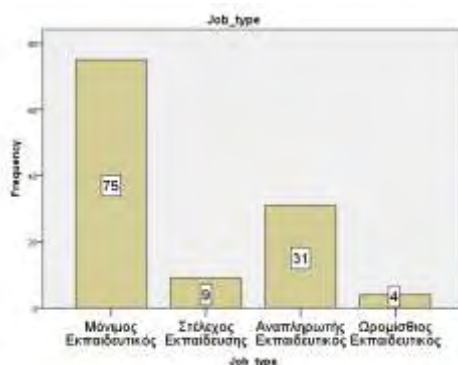
Σχήμα 4: Μεικτές Μηνιαίες Αποδοχές

## 6. Σχέση Εργασίας

Όπως βλέπουμε στο ακόλουθο σχήμα, το 63% του δείγματος ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Εν συνεχεία, ακολουθούν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (26.1%), τα στελέχη εκπαίδευσης (7.6%) και οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί (3.4%) (Σχήμα 5).

Πίνακας 6: Η σχέση εργασίας του δείγματος

		Job_type			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνιμος Εκπαιδευτικός	75	63,0	63,0	63,0
	Στέλεχος Εκπαίδευσης	9	7,6	7,6	70,6
	Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός	31	26,1	26,1	96,6
	Ωρομίσθιος Εκπαιδευτικός	4	3,4	3,4	100,0
	Total	119	100,0	100,0	



Σχήμα 5: Σχέση Εργασίας

## 7. Ηλικία

Όσον αφορά την ηλικία του δείγματος, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, κυμάνθηκαν από 30 έως 61 ετών. Ειδικότερα, περίπου το 62% ήταν μέχρι 50 ετών και το 38% από 51-61. Με τον τρόπο αυτό επιχειρήθηκε να καλυφθεί ένα μεγάλο εύρος ηλικιών ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να είναι πιο αντιπροσωπευτικά.

## 8. Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών οδηγούν στην επιτυχέστερη υλοποίηση των καθηκόντων τους.

Με βάση το ακόλουθο σχήμα, συμπεραίνουμε ότι το 42% του δείγματος θεωρεί ότι η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική για την επιτυχέστερη υλοποίηση των καθηκόντων τους. Γενικά, παρατηρείται μια θετική άποψη για τη συμβολή της επιμόρφωσης και της κατάρτισης στην επιτυχέστερη πραγματοποίηση των καθηκόντων του, αφού συνολικά το 93.3% απάντησε από “Αρκετά” έως “Πάρα πολύ”. Αντίθετα, μόνο 6.7% φαίνεται να έχει αντίθετη άποψη (Σχήμα 6). Εντύπωση ωστόσο προκαλεί και η μία αρνητική απάντηση που δόθηκε. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αρνητική άποψη ως προς τη συμβολή της επιμόρφωσης στο εκπαιδευτικό έργο.

**Πίνακας 7: Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών οδηγούν στην επιτυχέστερη υλοποίηση των καθηκόντων τους.**

Question1				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	1	,8	,8	,8
Λίγο	7	5,9	5,9	6,7
Αρκετά	31	26,1	26,1	32,8
Πολύ	50	42,0	42,0	74,8
Πάρα πολύ	30	25,2	25,2	100,0
Total	119	100,0	100,0	





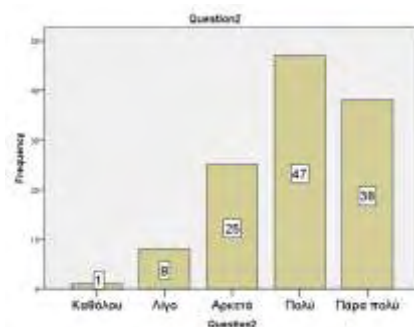
**Σχήμα 6: Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών οδηγούν στην επιτυχήστερη υλοποίηση των στόχων τους.**

9. Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών λειτουργεί συμπληρωματικά και επικουρικά στις αρχικές τους γνώσεις.

Όπως παρατηρούμε και στο παρακάτω σχήμα, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος θεωρεί ότι η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών λειτουργεί σε πολύ μεγάλο βαθμό συμπληρωματικά και επικουρικά στις αρχικές τους γνώσεις (39.5%). Γενικά, βλέπουμε ότι υπάρχει μια θετική άποψη ως τον παραπάνω ισχυρισμό, αφού συνολικά το 92.4% του δείγματος απάντησε από “Αρκετά” έως “Πάρα πολύ”. Επίσης, το 7.6% φαίνεται να έχει αντίθετη άποψη (Σχήμα 7). Με το ερώτημα αυτό έγινε προσπάθεια ώστε να μελετηθεί η κατανόηση της αξίας της επιμόρφωσης στον εκπαιδευτικό κλάδο, στον οποίο οι αρχικές γνώσεις των ατόμων, δεν επαρκούν για την και επιτυχή επιτέλεση των διδακτικών και παιδαγωγικών τους ρόλων.

**Πίνακας 8: Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών λειτουργεί συμπληρωματικά και επικουρικά στις αρχικές τους γνώσεις.**

Question2				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	1	,8	,8	,8
Λίγο	8	6,7	6,7	7,6
Αρκετά	25	21,0	21,0	28,6
Πολύ	47	39,5	39,5	68,1
Πάρα πολύ	38	31,9	31,9	100,0
Total	119	100,0	100,0	



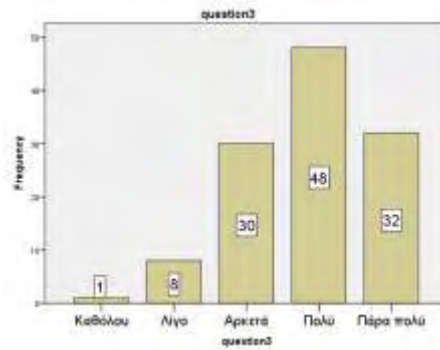
**Σχήμα 7: Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών λειτουργεί συμπληρωματικά και επικουρικά στις αρχικές τους γνώσεις.**

10. Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί συνέπεια των διαρκώς μεταβαλλόμενων εκπαιδευτικών, οικονομικών, κοινωνικών, επιστημονικών και τεχνολογικών μεταβολών.

Στο παρακάτω σχήμα φαίνεται η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό κατά τον οποίο η επιμόρφωση και η κατάρτισή του οφείλεται στις διαρκείς εκπαιδευτικές, οικονομικές, κοινωνικές, επιστημονικές και τεχνολογικές μεταβολές. Όπως βλέπουμε, οι απαντήσεις των περισσότερων κυμαίνονται από “Αρκετά” έως “Πάρα πολύ” (92.4%). Έτσι παρατηρείται μια γενικότερη θετική γνώμη ως προς το πόσο οι διαρκείς εκπαιδευτικές, οικονομικές, κοινωνικές, επιστημονικές και τεχνολογικές μεταβολές καθορίζει την επιμόρφωση και την κατάρτισή τους (Σχήμα 8).

**Πίνακας 9: Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί συνέπεια των διαρκώς μεταβαλλόμενων εκπαιδευτικών, οικονομικών, κοινωνικών, επιστημονικών και τεχνολογικών μεταβολών.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	1	,8	,8	,8
Λίγο	8	6,7	6,7	7,6
Αρκετά	30	25,2	25,2	32,8
Πολύ	48	40,3	40,3	73,1
Πάρα πολύ	32	26,9	26,9	100,0
Total	119	100,0	100,0	



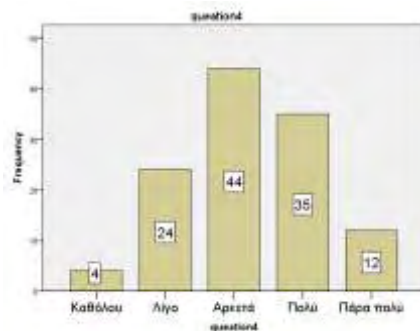
**Σχήμα 8:** Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί συνέπεια των διαρκώς μεταβαλλόμενων εκπαιδευτικών, οικονομικών, κοινωνικών, επιστημονικών και τεχνολογικών μεταβολών.

11. Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι αποτελεί εγγύηση για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος, η επιμόρφωση και η κατάρτισή τους θεωρείται σε πολύ μεγάλο βαθμό ως εγγύηση για την αποτελεσματικότητά τους. Ειδικότερα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν από “Αρκετά” έως “Πάρα πολύ” (67.5%). Ωστόσο, αρκετά υψηλό ήταν και το ποσοστό όσων είχαν αντίθετη άποψη (32.5%) (Σχήμα 9). Με το ερώτημα αυτό διερευνήθηκε η στάση των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης σε σχέση με το εκπαιδευτικό έργο.

**Πίνακας 10:** Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι αποτελεί εγγύηση για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	4	3,4	3,4	3,4
Λίγο	24	20,2	20,2	23,5
Αρκετά	44	37,0	37,0	60,5
Πολύ	35	29,4	29,4	89,9
Πάρα πολύ	12	10,1	10,1	100,0
Total	119	100,0	100,0	



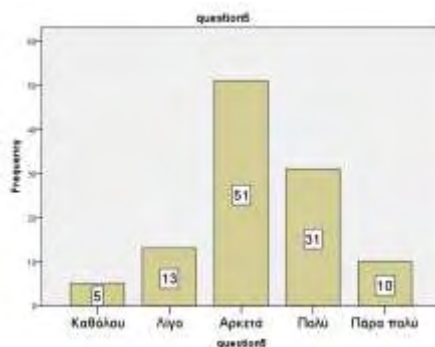
**Σχήμα 9: Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι αποτελεί εγγύηση για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.**

12. Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι συνεπάγονται την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Στο ακόλουθο σχήμα παρουσιάζεται η άποψη του δείγματος σχετικά με το αν η επιμόρφωση και η κατάρτισή τους οδηγεί απαραίτητα στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ειδικότερα, το 83.7% έναντι του συνόλου των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε από “Αρκετά” έως “Πάρα πολύ”, σε αντίθεση με το 6.3% που έχει αντίθετη άποψη. Έτσι, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η επιμόρφωση και η κατάρτισή τους οδηγεί σε πολύ μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξή τους στον επαγγελματικό τους τομέα (Σχήμα 10). Με το συγκεκριμένο ερώτημα, δηλαδή, διερευνήθηκε η σχέση της επιμόρφωσης με την ανέλιξη των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες.

**Πίνακας 11: Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι συνεπάγονται την επαγγελματική τους ανάπτυξη.**

question5				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	5	4,5	4,5	4,5
Λίγο	13	11,8	11,8	16,4
Αρκετά	51	46,4	46,4	62,7
Πολύ	31	28,2	28,2	90,9
Πάρα πολύ	10	9,1	9,1	100,0
Total	110	100,0	100,0	



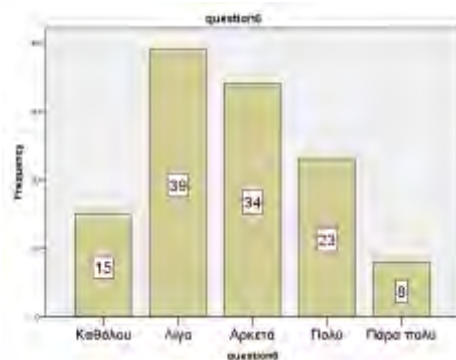
**Σχήμα 10: Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι συνεπάγονται την επαγγελματική τους ανάπτυξη.**

13. Ο βαθμός κατά τον οποίο θεωρείται ότι η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών επιφέρουν την προαγωγή τους (μισθολογική και διοικητική) στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Όπως παρατηρούμε στο παρακάτω σχήμα, το 54.5% δήλωσε από “Αρκετά” έως “Πάρα πολύ” στην υπόθεση ότι η επιμόρφωση και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συμβάλει στην μισθολογική ή διοικητική προαγωγή τους στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Ωστόσο, παρατηρείται ένας διχασμός ως προς το αν αυτό ισχύει ή όχι, αφού περίπου ανάλογο ήταν και το ποσοστό εκείνων που είχαν αντίθετη άποψη (45.5%) (Σχήμα 11).

**Πίνακας 12: Ο βαθμός κατά τον οποίο θεωρείται ότι η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών επιφέρουν την προαγωγή τους (μισθολογική και διοικητική) στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	15	12,6	12,6	12,6
Λίγο	39	32,8	32,8	45,4
Αρκετά	34	28,6	28,6	73,9
Πολύ	23	19,3	19,3	93,3
Πάρα πολύ	8	6,7	6,7	100,0
Total	119	100,0	100,0	



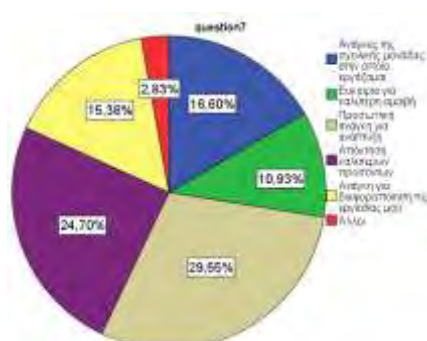
**Σχήμα 11: Ο βαθμός κατά τον οποίο θεωρείται ότι η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών επιφέρουν την προαγωγή τους (μισθολογική και διοικητική) στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.**

*14. Οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των ερωτηθέντων ώστε να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.*

Όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των εκπαιδευτικών ώστε να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, ο σημαντικότερος είναι η προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη (29.6%). Στη συνέχεια ακολουθεί η απόκτηση καλύτερων προσόντων (24.7%), η ανάγκες της σχολικής μονάδας που εργάζεται ο καθένας (16.6%), η ανάγκη για διαφοροποίηση της εργασίας (15.4%), η ευκαιρία για καλύτερη αμοιβή (10.9%) και τέλος, το 2.8% ανέφερε πως υπάρχουν και άλλοι παράγοντες, οι οποίοι είναι οι ευκαιρίες που προσφέρονται για γνωριμία και ανταλλαγές απόψεων με άλλους συναδέλφους σχετικά με διάφορα εκπαιδευτικά θέματα και οι εισηγήσεις του/της διευθυντή/τριας για την παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος (Σχήμα 12).

**Πίνακας 13: Οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των ερωτηθέντων ώστε να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.**

question7				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζομαι	41	16,6	16,6	16,6
Ευκαιρία για καλύτερη αμοιβή	27	10,9	10,9	27,5
Προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη	73	29,6	29,6	57,1
Απόκτηση καλύτερων προσόντων	61	24,7	24,7	81,8
Ανάγκη για διαφοροποίηση της εργασίας μου	38	15,4	15,4	97,2
Άλλοι	7	2,8	2,8	100,0
Total	247	100,0	100,0	



**Σχήμα 12: Οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των ερωτηθέντων ώστε να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα**

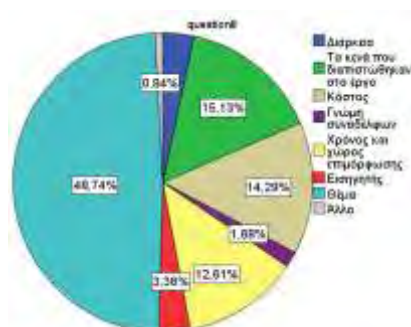
15. Τα χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος που θεωρούνται σημαντικότερα ώστε να αποφασίσουν οι εκπαιδευτικοί να το παρακολουθήσουν.

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος στα οποία δίνουν έμφαση οι εκπαιδευτικοί ώστε να αποφασίσουν να το παρακολουθήσουν, το υψηλότερο ποσοστό καταλαμβάνει το θέμα του προγράμματος (48.7%). Στη συνέχεια ακολουθούν τα κενά που διαπιστώθηκαν στο έργο των εκπαιδευτικών (15.1%), το κόστος (14.3%) και ο χρόνος και ο χώρος επιμόρφωσης (12.6%). Τέλος, με πολύ

μικρότερα ποσοστά ακολουθούν η διάρκεια του προγράμματος (3.4%), ο εισηγητής (3.4%), η γνώμη των συναδέλφων (1.7%) και ο συνδυασμός όλων των παραπάνω (0.8%) (Σχήμα 13).

**Πίνακας 14: Τα χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος που θεωρούνται σημαντικότερα ώστε να αποφασίσουν οι εκπαιδευτικοί να το παρακολουθήσουν.**

question8				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διάρκεια	4	3,4	3,4	3,4
Τα κενά που διαπιστώθηκαν στο έργο	18	15,1	15,1	18,5
Κόστος	17	14,3	14,3	32,8
Γνώμη συναδέλφων	2	1,7	1,7	34,5
Valid Χρόνος και χώρος επιμόρφωσης	15	12,6	12,6	47,1
Εισηγητής	4	3,4	3,4	50,4
Θέμα	58	48,7	48,7	99,2
Άλλο	1	,8	,8	100,0
Total	119	100,0	100,0	



**Σχήμα 13: Τα χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος που θεωρούνται σημαντικότερα ώστε να αποφασίσουν οι εκπαιδευτικοί να το παρακολουθήσουν**

16. Η άποψη των ερωτηθέντων σχετικά με το αν πρέπει να δίνονται στους εκπαιδευτικούς τα ακόλουθα κίνητρα, ώστε να αυξηθεί η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

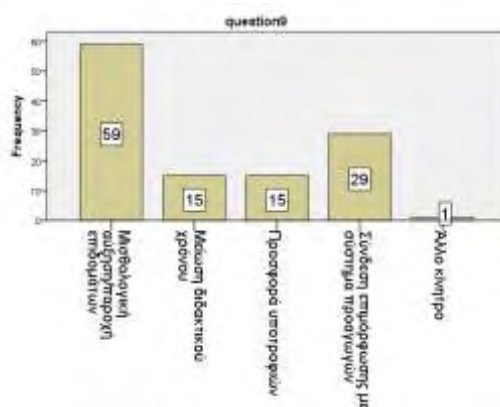
Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου, ρωτήθηκε η άποψη των ερωτηθέντων σχετικά με το αν πρέπει να δίνονται τα κριτήρια που αναφέρονται, ώστε να αυξηθεί η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Από τα κριτήρια



που αποτελούσαν τις επιλογές των ερωτηθέντων, το υψηλότερο ποσοστό κατείχε η μισθολογική αύξηση/παροχή επιδομάτων (49.6%). Ένα ακόμα κίνητρο ήταν και η σύνδεση της επιμόρφωσης με το σύστημα προαγωγών (24.4%). Τέλος, μικρότερα ποσοστά καταλάμβαναν η μείωση του διδακτικού χρόνου (12.6%), η προσφορά υποτροφιών (12.6%) και το γεγονός ότι η επιμόρφωση πρέπει να αποτελεί στόχο του ίδιου του εκπαιδευτικού (0.8%) (Σχήμα 14).

**Πίνακας 15: Η άποψη των ερωτηθέντων σχετικά με το αν πρέπει να δίνονται στους εκπαιδευτικούς τα ακόλουθα κίνητρα, ώστε να αυξηθεί η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.**

question9				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μισθολογική αύξηση/παροχή επιδομάτων	59	49,6	49,6
	Μείωση διδακτικού χρόνου	15	12,6	62,2
	Προσφορά υποτροφιών	15	12,6	74,8
	Σύνδεση επιμόρφωσης με σύστημα προαγωγών	29	24,4	99,2
	Άλλο κίνητρο	1	,8	100,0
	Total	119	100,0	100,0



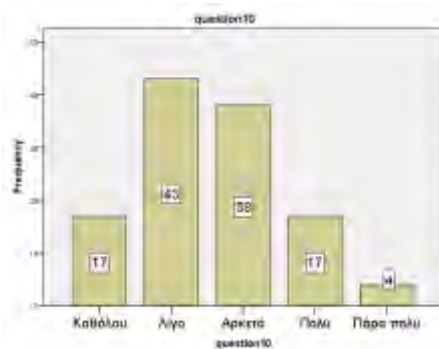
**Σχήμα 14: Η άποψη των ερωτηθέντων σχετικά με το αν πρέπει να δίνονται στους εκπαιδευτικούς τα ακόλουθα κίνητρα, ώστε να αυξηθεί η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.**

17. Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων που είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μέχρι σήμερα.

Όπως παρατηρούμε, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων που είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μέχρι σήμερα (43 άτομα). Παράλληλα, αρκετοί ήταν και όσοι δήλωσαν αρκετά ικανοποιημένοι (38 άτομα). Γενικά, συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχει μεγάλη ικανοποίηση ως προς τον αριθμό προγραμμάτων επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθηθεί (Σχήμα 15).

**Πίνακας 16: Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων που είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μέχρι σήμερα.**

question10				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	17	14,3	14,3	14,3
Λίγο	43	36,1	36,1	50,4
Αρκετά	38	31,9	31,9	82,4
Πολύ	17	14,3	14,3	96,6
Πάρα πολύ	4	3,4	3,4	100,0
Total	119	100,0	100,0	



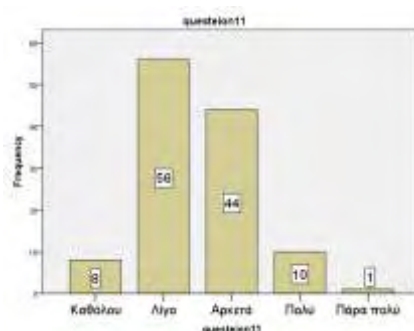
**Σχήμα 15: Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων που είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μέχρι σήμερα.**

18. Ο βαθμός κατά τον οποίο τα επιμορφωτικά προγράμματα που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς είναι επαρκή, με αποτέλεσμα να έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ποιο/ποια θα παρακολουθήσουν.

Όσον αφορά την επάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων, γενικά υπάρχει μια αρνητική άποψη. Ειδικότερα, το 53.8% του συνόλου του δείγματος θεωρεί τα εκπαιδευτικά προγράμματα από “Καθόλου” έως “Λίγο” επαρκή. Ωστόσο, το 46.2% έχει αντίθετη άποψη, αφού απάντησαν από “Αρκετά” έως “Πολύ” (Σχήμα 16).

**Πίνακας 17: Ο βαθμός κατά τον οποίο τα επιμορφωτικά προγράμματα που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς είναι επαρκή, με αποτέλεσμα να έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ποιο/ποια θα παρακολουθήσουν.**

questeion11				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	8	6,7	6,7	6,7
Λίγο	56	47,1	47,1	53,8
Valid Αρκετά	44	37,0	37,0	90,8
Πολύ	10	8,4	8,4	99,2
Πάρα πολύ	1	,8	,8	100,0
Total	119	100,0	100,0	



**Σχήμα 16: Ο βαθμός κατά τον οποίο τα επιμορφωτικά προγράμματα που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς είναι επαρκή, με αποτέλεσμα να έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ποιο/ποια θα παρακολουθήσουν.**

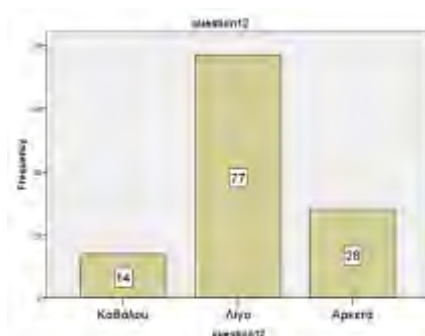
19. Ο βαθμός κατά τον οποίο το Υπουργείο Παιδείας εκπονεί συχνά επιμορφωτικά προγράμματα.

Στο ερώτημα αυτό αξιολογείται από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα το πόσο συχνά εκπονούνται από το Υπουργείο Παιδείας επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία δεν απαιτούν οικονομική επιβάρυνση των εκπαιδευτικών.

Όπως φαίνεται παρακάτω, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι το Υπουργείο Παιδείας δεν εκπονεί συχνά επιμορφωτικά προγράμματα (76.5%). Ωστόσο, το 23.5% έχει αντίθετη άποψη, αφού θεωρεί ότι το Υπουργείο Παιδείας πραγματοποιεί αρκετά συχνά τέτοιου είδους προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς (Σχήμα 17).

**Πίνακας 18: Ο βαθμός κατά τον οποίο το Υπουργείο Παιδείας εκπονεί συχνά επιμορφωτικά προγράμματα.**

question12				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	14	11,8	11,8
	Λίγο	77	64,7	76,5
	Αρκετά	28	23,5	100,0
	Total	119	100,0	100,0



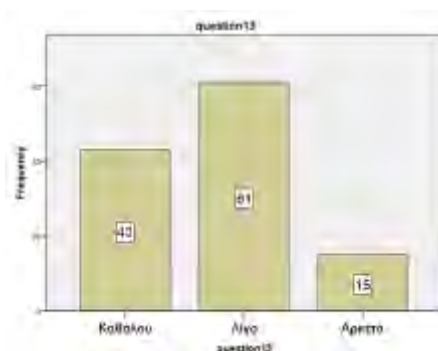
**Σχήμα 17: Ο βαθμός κατά τον οποίο το Υπουργείο Παιδείας εκπονεί συχνά επιμορφωτικά προγράμματα.**

20. Ο βαθμός κατά τον οποίο οι δημόσιοι πόροι που δαπανήθηκαν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών την τελευταία πενταετία επαρκούν για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Όπως παρατηρούμε, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνονται δυσαρεστημένοι από τους δημόσιους πόρους που δαπανήθηκαν την τελευταία πενταετία για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες (87.4%) (Σχήμα 18).

**Πίνακας 19: Ο βαθμός κατά τον οποίο οι δημόσιοι πόροι που δαπανήθηκαν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών την τελευταία πενταετία επαρκούν για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.**

question13				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	43	36,1	36,1
	Λίγο	61	51,3	87,4
	Αρκετά	15	12,6	100,0
	Total	119	100,0	100,0



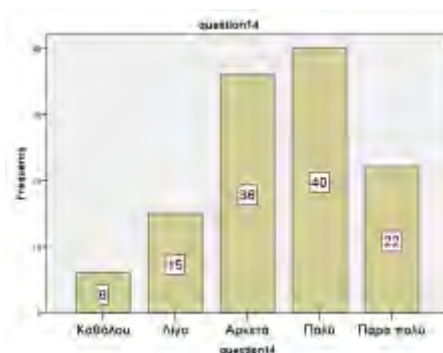
**Σχήμα 18: Ο βαθμός κατά τον οποίο οι δημόσιοι πόροι που δαπανήθηκαν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών την τελευταία πενταετία επαρκούν για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.**

21. Ο βαθμός κατά τον οποίο οι δημόσιες δαπάνες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι επιτακτική ανάγκη για την επαγγελματική ανάπτυξή τους.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι δημόσιες δαπάνες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι επιτακτική ανάγκη για την επαγγελματική ανάπτυξή τους, αφού το 82.4% απάντησε από “Αρκετά” έως “Πάρα πολύ”. Αντίθετα, το 17.6% του δείγματος έχει αντίθετη άποψη (Σχήμα 19).

**Πίνακας 20: Ο βαθμός κατά τον οποίο οι δημόσιες δαπάνες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι επιτακτική ανάγκη για την επαγγελματική ανάπτυξή τους.**

question14				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	6	5,0	5,0	5,0
Λίγο	15	12,6	12,6	17,6
Αρκετά	36	30,3	30,3	47,9
Πολύ	40	33,6	33,6	81,5
Πάρα πολύ	22	18,5	18,5	100,0
Total	119	100,0	100,0	



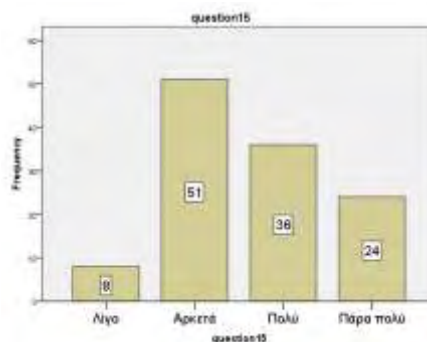
**Σχήμα 19: Ο βαθμός κατά τον οποίο οι δημόσιες δαπάνες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι επιτακτική ανάγκη για την επαγγελματική ανάπτυξή τους.**

21. Ο βαθμός κατά τον οποίο η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που γίνεται με δημόσια δαπάνη όσον αφορά στον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρονται.

Όπως παρατηρούμε, όσον αφορά τον βαθμό κατά τον οποίο η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που γίνεται με δημόσια δαπάνη σχετικά με τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρονται, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν θετικές. Ειδικότερα, μόνο το 6.7% θεωρεί μικρή την επίδραση της οικονομικής κρίσης στον τομέα αυτό (Σχήμα 20).

**Πίνακας 21: Ο βαθμός κατά τον οποίο η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που γίνεται με δημόσια δαπάνη όσον αφορά στον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρονται.**

question15				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	8	6,7	6,7
	Αρκετά	51	42,9	49,6
	Πολύ	36	30,3	79,8
	Πάρα πολύ	24	20,2	100,0
	Total	119	100,0	100,0



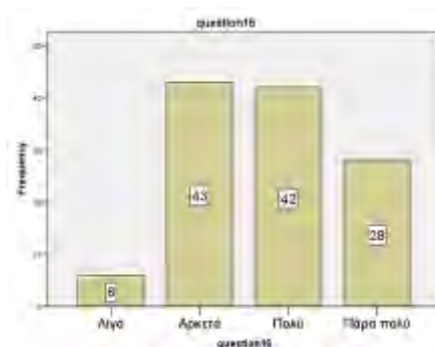
**Σχήμα 20: Ο βαθμός κατά τον οποίο η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που γίνεται με δημόσια δαπάνη όσον αφορά στον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρονται.**

22. Το ποσοστό κατά το οποίο οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που γίνεται με δημόσια δαπάνη όσον αφορά τα ποσά που διατίθενται για την υλοποίησή τους.

Όπως βλέπουμε παρακάτω, η οικονομική κρίση σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς έχει επηρεάσει σε πολύ μεγάλο βαθμό την επιμόρφωσή τους με δημόσια δαπάνη. Αντίθετη άποψη φαίνεται να έχει μόνο το 5% του δείγματος (Σχήμα 21). Αυτό είναι απόλυτα λογικό, αφού η οικονομική κρίση στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει επιφέρει πολλές δυσμενείς καταστάσεις.

**Πίνακας 22: Το ποσοστό κατά το οποίο οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που γίνεται με δημόσια δαπάνη σχετικά με τα ποσά που διατίθενται για την υλοποίησή τους.**

question16				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Λίγο	6	5,0	5,0	5,0
Αρκετά	43	36,1	36,1	41,2
Valid Πολύ	42	35,3	35,3	76,5
Πάρα πολύ	28	23,5	23,5	100,0
Total	119	100,0	100,0	



**Σχήμα 21: Το ποσοστό κατά το οποίο οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που γίνεται με δημόσια δαπάνη σχετικά με τα ποσά που διατίθενται για την υλοποίησή τους.**

23. Το ποσοστό κατά το οποίο θεωρείται επαρκής και άρτια σχεδιασμένη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που γίνεται με δημόσια δαπάνη.

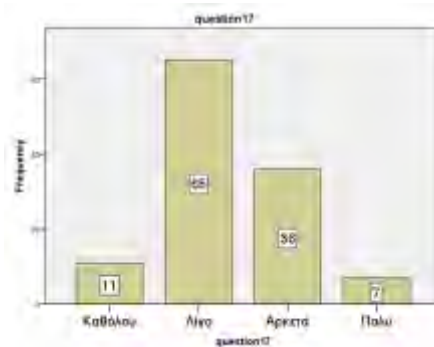
Η πλειοψηφία του δείγματος (54.6%) θεωρεί σε μικρό βαθμό επαρκή και άρτια σχεδιασμένη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που γίνεται με δημόσια δαπάνη. Παράλληλα, το 9.2% τη θεωρεί εντελώς ανεπαρκή. Τέλος, το 36.1% έχει θετική άποψη για ως προς την επάρκεια της επιμόρφωσης με δημόσια δαπάνη (Σχήμα 22).



**Πίνακας 23: Το ποσοστό κατά το οποίο θεωρείται επαρκής και άρτια σχεδιασμένη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που γίνεται με δημόσια δαπάνη.**

**question17**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	11	9,2	9,2	9,2
Λίγο	65	54,6	54,6	63,9
Valid Αρκετά	36	30,3	30,3	94,1
Πολύ	7	5,9	5,9	100,0
Total	119	100,0	100,0	



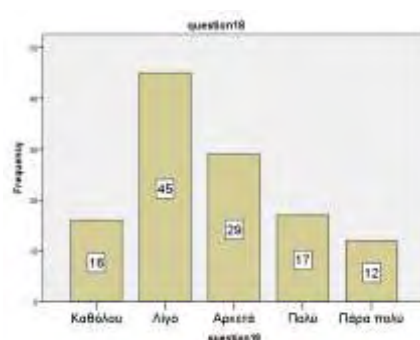
**Σχήμα 22: Το ποσοστό κατά το οποίο θεωρείται επαρκής και άρτια σχεδιασμένη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που γίνεται με δημόσια δαπάνη.**

24. Ο βαθμός κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να επιμορφώνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα με ιδιωτικό κόστος (Αυτοχρηματοδότηση).

Το ερώτημα έχει ως στόχο να μελετήσει τη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωσή τους, ώστε να διαπιστωθεί αν αυτή (η επιμόρφωση) εξαρτάται από την παρούσα οικονομική κατάσταση. Από την έρευνα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να επιμορφώνονται σε μικρό βαθμό ανά τακτά χρονικά διαστήματα (37.8%). Παράλληλα, το 13.4% έχει τελείως αρνητική άποψη. Τέλος, το 48.4% έχει θετική άποψη, αφού απάντηση από “Αρκετά” έως “Πολύ” (Σχήμα 23).

**Πίνακας 24: Ο βαθμός κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να επιμορφώνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα με ιδιωτικό κόστος (Αυτοχρηματοδότηση).**

		question18			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	16	13,4	13,4	13,4
	Λίγο	45	37,8	37,8	51,3
	Αρκετά	29	24,4	24,4	75,6
	Πολύ	17	14,3	14,3	89,9
	Πάρα πολύ	12	10,1	10,1	100,0
	Total	119	100,0	100,0	



**Σχήμα 23: Ο βαθμός κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να επιμορφώνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα με ιδιωτικό κόστος.**

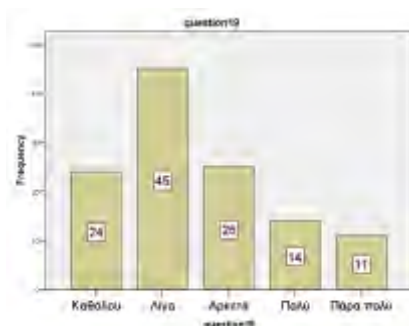
25. Ο βαθμός κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δαπανούν χρήματα από τις μηνιαίες ή ετήσιες αποδοχές τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Με βάση το ερώτημα αυτό γίνεται προσπάθεια ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχει επιμορφωτική κουλτούρα από τους εκπαιδευτικούς, χρηματοδοτούμενη από τους ίδιους. Όπως φαίνεται παρακάτω, βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συνηθίζουν να δαπανούν χρήματα από τον μηνιαίο ή ετήσιο μισθό τους, αφού το 63.9% απάντησε από “Λίγο” έως “Αρκετά”. Αυτό ασφαλώς είναι ακόμα μία απόρροια της οικονομικής κρίσης και των περικοπών στις αποδοχές των εκπαιδευτικών (Σχήμα 24).

**Πίνακας 25: Οι συχνότητες σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί δαπανούν χρήματα από τις μηνιαίες ή ετήσιες αποδοχές τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.**

**question19**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	24	20,2	20,2	20,2
Λίγο	52	43,7	43,7	63,9
Αρκετά	19	16,0	16,0	79,8
Πολύ	13	10,9	10,9	90,8
Πάρα πολύ	11	9,2	9,2	100,0
Total	119	100,0	100,0	



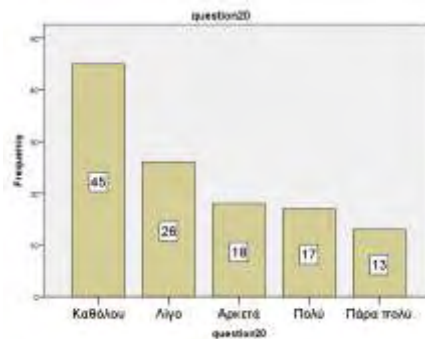
**Σχήμα 24: Ο βαθμός κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δαπανούν χρήματα από τις μηνιαίες ή ετήσιες αποδοχές τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.**

26. Το ποσοστό κατά το οποίο το τελευταίο εξάμηνο οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με ιδιωτικό κόστος.

Όπως βλέπουμε, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς δεν προσπάθησαν να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με ιδιωτικό κόστος το τελευταίο εξάμηνο (59.6%). Αντίθετα, το 40.4% απάντησε από “Αρκετά” έως “Πάρα πολύ” (Σχήμα 25).

**Πίνακας 26: Οι συχνότητες σχετικά με το κατά πόσο το τελευταίο εξάμηνο οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με ιδιωτικό κόστος.**

question20				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	45	37,8	37,8	37,8
Λίγο	26	21,8	21,8	59,7
Αρκετά	18	15,1	15,1	74,8
Πολύ	17	14,3	14,3	89,1
Πάρα πολύ	13	10,9	10,9	100,0
Total	119	100,0	100,0	



**Σχήμα 25: Το ποσοστό κατά το οποίο το τελευταίο εξάμηνο οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με ιδιωτικό κόστος.**

27. Ο βαθμός κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιμόρφωση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως επένδυση που εξασφαλίζει την επαγγελματική εξέλιξη και την αναρρίχηση σε υψηλές διοικητικές θέσεις εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Το ερώτημα αυτό έχει ως στόχο τη μελέτη της πιθανότητας η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα να έχει άμεση σχέση με την επαγγελματική τους εξέλιξη και την αναρρίχησή τους ε υψηλές διοικητικές θέσεις. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, υπάρχει μια θετική άποψη σχετικά με τον ισχυρισμό ότι η επιμόρφωση και η κατάρτισή τους αποτελεί επένδυση που εξασφαλίζει την επαγγελματική εξέλιξη και την αναρρίχηση σε υψηλές διοικητικές θέσεις εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών (το 74% του δείγματος απάντησε από “Αρκετά” έως “Πάρα πολύ”) (Σχήμα 26).

**Πίνακας 27: Ο βαθμός κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιμόρφωση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως επένδυση που εξασφαλίζει την επαγγελματική εξέλιξη και την αναρρίχηση σε υψηλές διοικητικές θέσεις εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών.**

question21				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	6,7	6,7
	Λίγο	23	19,3	26,1
	Αρκετά	46	38,7	64,7
	Πολύ	29	24,4	89,1
	Πάρα πολύ	13	10,9	100,0
	Total	119	100,0	100,0



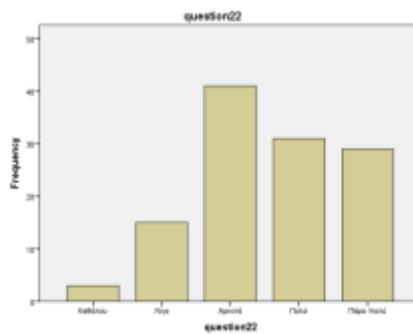
**Σχήμα 26: Ο βαθμός κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επιμόρφωση και η κατάρτισή τους αποτελεί επένδυση που εξασφαλίζει την επαγγελματική εξέλιξη και την αναρρίχηση σε υψηλές διοικητικές θέσεις εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών.**

28. Το ποσοστό κατά το οποίο οι μισθολογικές περικοπές εξαιτίας της οικονομικής κρίσης των τελευταίων ετών επηρέασαν τις δαπάνες σας για επιμόρφωση και κατάρτιση, σύμφωνα με τη γνώμη των ερωτηθέντων.

Το συγκεκριμένο ερώτημα ασχολείται με τις μισθολογικές περικοπές στον εκπαιδευτικό κλάδο και στην επίδρασή τους στο ζήτημα της επιμόρφωσης, ώστε να μελετηθεί και να δικαιολογηθεί η ενδεχόμενη μείωση της επιμορφωτικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ιδιωτική δαπάνη εν μέσω της οικονομικής κρίσης ή να διαπιστωθεί η ανεξαρτησία ανάμεσα στις αποδοχές και στις επιμορφωτικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με το παρακάτω σχήμα, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι περικοπές στους μισθούς λόγω της οικονομικής κρίσης επηρέασαν σημαντικά τις δαπάνες τους για επιμόρφωση και κατάρτιση (85%) (Σχήμα 27).

**Πίνακας 28: Το ποσοστό κατά το οποίο οι μισθολογικές περικοπές εξαιτίας της οικονομικής κρίσης των τελευταίων ετών επηρέασαν τις δαπάνες σας για επιμόρφωση και κατάρτιση, σύμφωνα με τη γνώμη των ερωτηθέντων.**

question22				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	3	2,5	2,5	2,5
Λίγο	15	12,6	12,6	15,1
Αρκετά	41	34,5	34,5	49,6
Πολύ	31	26,1	26,1	75,6
Πάρα πολύ	29	24,4	24,4	100,0
Total	119	100,0	100,0	



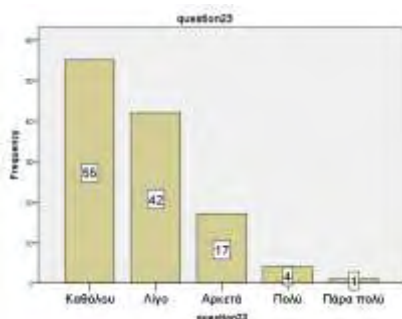
**Σχήμα 27: Το ποσοστό κατά το οποίο οι μισθολογικές περικοπές εξαιτίας της οικονομικής κρίσης των τελευταίων ετών επηρέασαν τις δαπάνες σας για επιμόρφωση και κατάρτιση, σύμφωνα με τη γνώμη των ερωτηθέντων.**

29. Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση θεωρείται ότι λειτουργεί ανταποδοτικά στη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Όπως παρατηρείται στο ακόλουθο σχήμα, το 81,5% του δείγματος πιστεύει ότι η επιμόρφωση δεν λειτουργεί αποδοτικά στη μισθολογική του εξέλιξη (αφού το ποσοστό αυτό επέλεξε από “Καθόλου” έως “Λίγο” (Σχήμα 28)).

**Πίνακας 29: Οι συχνότητες σχετικά με το βαθμό που η επιμόρφωση θεωρείται ότι λειτουργεί ανταποδοτικά στη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.**

question23					
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Καθόλου	55	46,2	46,2	46,2
	Λίγο	42	35,3	35,3	81,5
	Αρκετά	17	14,3	14,3	95,8
	Πολύ	4	3,4	3,4	99,2
	Πάρα πολύ	1	,8	,8	100,0
	Total	119	100,0	100,0	



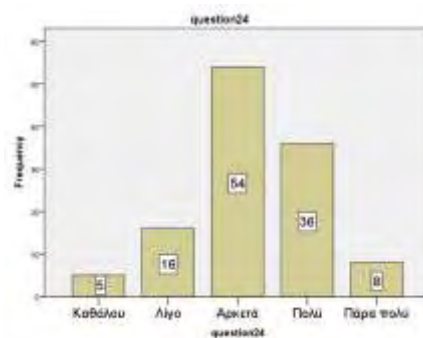
**Σχήμα 28: Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση θεωρείται ότι λειτουργεί ανταποδοτικά στη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.**

30. Συχνότητα συμμετοχής σε επιμορφωτικές δραστηριότητες που δεν προϋποθέτουν την οικονομική επιβάρυνση των εκπαιδευτικών.

Το συγκεκριμένο ερώτημα ερευνά το βαθμό που η ιδιωτική δαπάνη για ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα. Με βάση το παρακάτω σχήμα, παρατηρείται μια θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δραστηριότητες χωρίς την οικονομική τους επιβάρυνση. Ειδικότερα, το 82.4% απάντησε από “Αρκετά” έως “Πάρα πολύ στον παραπάνω ισχυρισμό (Σχήμα 29).

**Πίνακας 30: Συχνότητα συμμετοχής σε επιμορφωτικές δραστηριότητες που δεν προϋποθέτουν την οικονομική επιβάρυνση των εκπαιδευτικών.**

question24				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	5	4,2	4,2	4,2
Λίγο	16	13,4	13,4	17,6
Valid Αρκετά	54	45,4	45,4	63,0
Πολύ	36	30,3	30,3	93,3
Πάρα πολύ	8	6,7	6,7	100,0
Total	119	100,0	100,0	



**Σχήμα 29: Συχνότητα συμμετοχής σε επιμορφωτικές δραστηριότητες που δεν προϋποθέτουν την οικονομική επιβάρυνση των εκπαιδευτικών.**

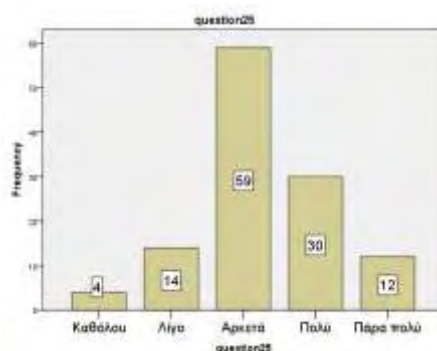
31. Η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν η επιστροφή στα προ του 2010 μισθολογικά δεδομένα συνεπάγεται την αύξηση της επιθυμίας των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση.

Με βάση τη γνώμη 84.9% έναντι του συνόλου του δείγματος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εάν στην εποχή μας επέστρεφαν τα μισθολογικά δεδομένα προ του 2010, θα ενισχυόταν η επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση. Ωστόσο, το 15.1% είχε αντίθετη άποψη (Σχήμα 30).



**Πίνακας 31: Η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν η επιστροφή στα προ του 2010 μισθολογικά δεδομένα συνεπάγεται την αύξηση της επιθυμίας των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση.**

question25				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	3,4	3,4
	Λίγο	14	11,8	15,1
	Αρκετά	59	49,6	64,7
	Πολύ	30	25,2	89,9
	Πάρα πολύ	12	10,1	100,0
	Total	119	100,0	100,0



**Σχήμα 30: Η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν η επιστροφή στα προ του 2010 μισθολογικά δεδομένα συνεπάγεται την αύξηση της επιθυμίας των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση.**

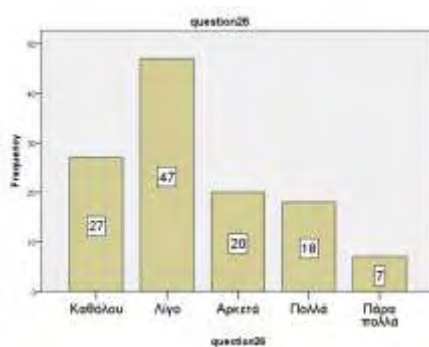
32. Χρήματα που δαπάνησαν οι εκπαιδευτικοί τον τελευταίο χρόνο για την επιμόρφωσή τους.

Όσον αφορά τα χρήματα που ξόδεψαν οι εκπαιδευτικοί σε επιμορφωτικά προγράμματα το τελευταίο έτος, το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνουν όσοι απάντησαν από “Καθόλου” έως “Λίγο” (62.2%) (Σχήμα 31).

**Πίνακας 32: Χρήματα που δαπάνησαν οι εκπαιδευτικοί τον τελευταίο χρόνο για την επιμόρφωσή τους.**

**question26**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	27	22,7	22,7	22,7
Λίγο	47	39,5	39,5	62,2
Αρκετά	20	16,8	16,8	79,0
Πολλά	18	15,1	15,1	94,1
Πάρα πολλά	7	5,9	5,9	100,0
Total	119	100,0	100,0	



**Σχήμα 31: Χρήματα που δαπάνησαν οι εκπαιδευτικοί τον τελευταίο χρόνο για την επιμόρφωσή τους.**

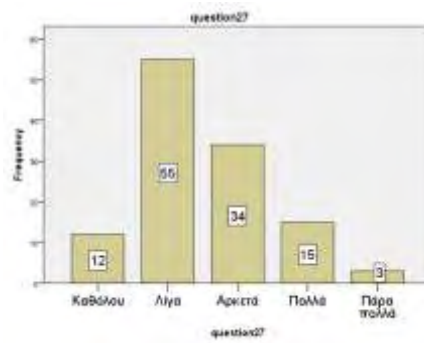
33. *Επιμορφωτικά προγράμματα που συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί τον τελευταίο χρόνο (δημόσια ή με αυτοχρηματοδότηση).*

Σύμφωνα με το ακόλουθο σχήμα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν λίγα σεμινάρια τον τελευταίο χρόνο, είτε με δημόσια δαπάνη είτε αυτοχρηματοδοτούμενα). Επίσης, σεβαστό ήταν και το ποσοστό εκείνων που δήλωσαν “Αρκετά”. Γενικά, παρατηρείται ότι δεν είναι πολλά τα προγράμματα που παρακολουθήθηκαν το προηγούμενο έτος από τους εκπαιδευτικούς για την επιμόρφωσή τους (Σχήμα 32).

**Πίνακας 33: Ο βαθμός κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δαπάνησαν χρήματα τον τελευταίο χρόνο για την επιμόρφωσή τους.**

**question27**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	12	10,1	10,1	10,1
Λίγα	55	46,2	46,2	56,3
Αρκετά	34	28,6	28,6	84,9
Πολλά	15	12,6	12,6	97,5
Πάρα πολλά	3	2,5	2,5	100,0
Total	119	100,0	100,0	



**Σχήμα 32: Επιμορφωτικά προγράμματα στα οποία συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί τον τελευταίο χρόνο (δημόσια ή με αυτοχρηματοδότηση).**

## Συσχετίσεις

### Υποθέσεις:

1. Υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις μέσες μηνιαίες αποδοχές των εκπαιδευτικών και στο βαθμό κατά τον οποίο αυτοί επιδιώκουν να παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα με ιδιωτικό κόστος.

Όπως παρατηρούμε, παρατηρείται η συσχέτιση ανάμεσα στις μηνιαίες αποδοχές και στο βαθμό επιδίωξης παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι ισχυρά θετική ( $\tau=0,868$ ) σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Αυτό σημαίνει ασφαλώς ότι οι αποδοχές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την επιθυμία τους για την πραγματοποίηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.

**Πίνακας 34: Ο δείκτης συσχέτισης Kendall's tau\_b για την ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσ στις μέσες μηνιαίες αποδοχές των εκπαιδευτικών και στο βαθμό κατά τον οποίο αυτοί επιδιώκουν να παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα με ιδιωτικό κόστος.**

Correlations			
		Gross_earnings	question18
Kendall's tau_b	Correlation Coefficient	1,000	,013
	Gross_earnings Sig. (2-tailed)	.	,868
	N	119	119
	Correlation Coefficient	,013	1,000
	question18 Sig. (2-tailed)	,868	.
	N	119	119

2. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μέσες μηνιαίες αποδοχές και στα χρήματα που δαπανούν οι εκπαιδευτικοί σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Όπως βλέπουμε παρακάτω, παρατηρείται ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στις μηνιαίες αποδοχές και στα χρήματα που δαπανούν οι εκπαιδευτικοί σε επιμορφωτικές δραστηριότητες ( $\tau=0,840$ ) σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Αυτό σημαίνει ασφαλώς ότι οι αποδοχές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το ποσό που θα δαπανήσουν για τέτοιου είδους πρόγραμμα την επιθυμία τους για την πραγματοποίηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.

**Πίνακας 35: Ο συντελεστής συσχέτισης Kendall's tau\_b για την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις μέσες μηνιαίες αποδοχές και στα χρήματα που δαπανούν οι εκπαιδευτικοί σε επιμορφωτικά προγράμματα**

Correlations			
		Gross_earnings	question19
Kendall's tau_b	Correlation Coefficient	1,000	,016
	Gross_earnings Sig. (2-tailed)	.	,840
	N	119	119
	Correlation Coefficient	,016	1,000
	question19 Sig. (2-tailed)	,840	.
	N	119	119

3. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μέσες μηνιαίες αποδοχές και στον βαθμό κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα με ιδιωτικό κόστος.

Όπως παρατηρούμε, παρατηρείται ισχυρή θετική συσχέτιση ( $\tau=0,898$ ) ανάμεσα στις μηνιαίες αποδοχές και στο βαθμό κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της Α΄βάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Λάρισας επιδιώκουν να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες με ιδιωτικό κόστος σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Αυτό σημαίνει ασφαλώς ότι οι αποδοχές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την επιθυμία τους να παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα με ιδιωτική δαπάνη.

**Πίνακας 36: Ο δείκτης συσχέτισης Kendall's tau\_b για την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις μέσες μηνιαίες αποδοχές και στον βαθμό κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα με ιδιωτικό κόστος.**

Correlations			
		Gross_earnings	question20
Kendall's tau_b	Correlation Coefficient	1,000	,010
	Gross_earnings Sig. (2-tailed)	.	,898
	N	119	119
	Correlation Coefficient	,010	1,000
	question20 Sig. (2-tailed)	,898	.
	N	119	119

4. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μέσες μηνιαίες αποδοχές και στο βαθμό που επηρεάστηκαν οι δαπάνες για επιμόρφωση και κατάρτιση.

Όπως παρατηρούμε, υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στις μηνιαίες αποδοχές και στο βαθμό που επηρεάστηκαν οι δαπάνες για επιμόρφωση και κατάρτιση ( $\tau=0,895$ ) σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Αυτό σημαίνει ασφαλώς ότι οι αποδοχές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις δαπάνες τους για επιμόρφωση και κατάρτιση.

**Πίνακας 37: Ο δείκτης συσχέτισης Kendall's tau\_b σχετικά με την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις μέσες μηνιαίες αποδοχές και στο βαθμό που επηρεάστηκαν οι δαπάνες για επιμόρφωση και κατάρτιση.**

Correlations			
		Gross_earnings	question22
Kendall's tau_b	Correlation Coefficient	1,000	,010
	Gross_earnings Sig. (2-tailed)	.	,895
	N	119	119
question22	Correlation Coefficient	,010	1,000
	Sig. (2-tailed)	,895	.
	N	119	119

5. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μηνιαίες αποδοχές και στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα που δεν απαιτούν την οικονομική τους επιβάρυνση.

Όπως παρατηρούμε, υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση ( $\tau=0,862$ ) ανάμεσα στις μηνιαίες αποδοχές και στην επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα χωρίς την προσωπική τους οικονομική επιβάρυνση σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Αυτό σημαίνει ασφαλώς ότι οι αποδοχές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την επιθυμία τους για την παρακολούθηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων χωρίς να απαιτείται ιδιωτική δαπάνη.

**Πίνακας 38: Ο συντελεστής συσχέτισης Kendall's tau\_b σχετικά με την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις μηνιαίες αποδοχές και στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα που δεν απαιτούν την οικονομική τους επιβάρυνση.**

<b>Correlations</b>			Gross_earnings	question24
Kendall's tau_b		Correlation Coefficient	1,000	,014
	Gross_earnings	Sig. (2-tailed)	.	,862
		N	119	119
		Correlation Coefficient	,014	1,000
	question24	Sig. (2-tailed)	,862	.
		N	119	119

## Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού προκύπτουν σημαντικά συμπεράσματα ως προς το αν η οικονομική κρίση επιδρά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου. Η πλειοψηφία του δείγματος της παρούσας έρευνας ήταν κυρίως γυναίκες, οι οποίες όπως έχει διαπιστωθεί από σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές, διακατέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες από τη φιλοσοφία της επιμόρφωσης και θεωρούν ιδιαίτερα υψηλή τη συμβολή της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη.

Ένα σημαντικό συμπέρασμα που προκύπτει από την έρευνα είναι ότι μεγάλο ποσοστό του δείγματος κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο. Αυτό ενδεχομένως να συνδέεται με την στροφή των εκπαιδευτικών προς τα πιστοποιημένα προγράμματα επιμόρφωσης, τα οποία μπορούν να ευνοήσουν την επαγγελματική τους εξέλιξη, μέσω της βελτίωσης των προσόντων τους. Ωστόσο υπάρχει και ακόμα μία εκδοχή, η οποία είναι η στροφή προς την ολοκλήρωση ενός μεταπτυχιακού προγράμματος λόγω των διδακτικών και παιδαγωγικών κενών που μπορεί να προέκυψαν κατά την επαγγελματική τους πορεία. Πρέπει όμως να αναφερθεί πως όπως είναι λογικό οι μεταπτυχιακές σπουδές δεν σχετίζονται με την επιθυμία για μονιμοποίηση στην κλάδο της εκπαίδευσης, αφού η μεταπτυχιακή εκπαίδευση στη σημερινή εποχή προσφέρει επιπλέον μοριοδότηση και όχι μονιμότητα. Έτσι, καταλαβαίνουμε ότι μια περαιτέρω έρευνα θα ήταν επιθυμητή, ώστε να διαπιστωθεί ο λόγος απόκτησης μεταπτυχιακού τίτλου τόσο από τους αναπληρωτές όσο και από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά τα έτη εργασιακής εμπειρίας των εκπαιδευτικών της έρευνας, βλέπουμε ότι ένα σημαντικό μέρος του δείγματος εργάζεται στον εκπαιδευτικό τομέα για πάνω από 9 χρόνια. Έτσι, γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται για εκπαιδευτικούς με μεγάλη προϋπηρεσία και εμπειρία στο συγκεκριμένο τομέα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να είναι σε θέση να γνωρίζουν τα στοιχεία στα οποία ενδεχομένως υστερούν και να προσπαθούν να τα περιορίσουν μέσα από τα επιμορφωτικά προγράμματα, ακόμα και με ιδιωτική χρηματοδότηση, όπως φαίνεται και από το υψηλό ποσοστό εκείνων που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο (η απόκτηση του οποίου συνήθως γίνεται με ιδιωτική δαπάνη).



Όσον αφορά την ηλικία του δείγματος, πρόκειται για άτομα από διάφορες κατηγορίες ηλικιών, αφού η ηλικία των ερωτηθέντων είναι 31-61 ετών. Έτσι επιχειρείται να προκύψουν συμπεράσματα για μεγάλο εύρος ηλικιών, κυρίως από άτομα τα οποία έχουν αρκετά χρόνια υπηρεσίας ακόμα μέχρι να συνταξιοδοτηθούν. Έτσι, άτομα μεσαίας ηλικίας, με μία συγκεκριμένη εμπειρία, οι οποίοι έχουν αρκετά χρόνια ακόμα μέχρι τη συνταξιοδότησή τους, λόγω του αυξημένου ανταγωνισμού που καλούνται να αντιμετωπίσουν στη σημερινή εποχή, ενδέχεται στο μέλλον να επιχειρήσουν να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα, ακόμα και με ιδιωτική δαπάνη. Αντίθετα, τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας (κυρίως άνω των 50), ενδεχομένως να μην παρουσιάζουν τόσο μεγάλη επιθυμία για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, αφού η ασφάλειά τους στον επαγγελματικό τους κλάδο εξασφαλίζεται από τη μακροχρόνια εργασιακή εμπειρία τους.

Σχετικά με το ποσοστό των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης το οποίο πιστεύει ότι η επιμόρφωση ενισχύει και οδηγεί στην επιτυχή υλοποίηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, όπως παρατηρείται κυμαίνεται σε ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα. Ακόμα και άτομα τα οποία δεν συμμετέχουν συστηματικά σε τέτοια προγράμματα, κατανοούν τη συμβολή τους προς την υλοποίηση των εκπαιδευτικών καθηκόντων. Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει τη φιλοσοφία της επιμόρφωσης και την αξία της. Παράλληλα, με την επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν τις αρχικές τους γνώσεις, αφού όπως δήλωσαν οι περισσότεροι, οι επιμορφωτικές δραστηριότητες λειτουργούν συμπληρωματικά και επικουρικά στις αρχικές τους γνώσεις.

Ένα ακόμα σημαντικό συμπέρασμα που προκύπτει από την έρευνα είναι το γεγονός ότι η αποτελεσματικότητα συνδέεται άμεσα με την επιμόρφωση, αφού η επιμόρφωση αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες ώστε να ανταποκριθούν κατά το βέλτιστο τρόπο στις διάφορες μεταβολές που πραγματοποιούνται στον εκπαιδευτικό κλάδο, καθώς επίσης και στις ανάγκες που προκύπτουν.

Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο της έρευνας είναι και το γεγονός ότι οι περισσότεροι θεωρούν ότι η επιμόρφωση μπορεί να επιφέρει θετικές αλλαγές στη μισθολογική ή διοικητική τους εξέλιξη. Ωστόσο, εξίσου υψηλό είναι και το ποσοστό εκείνων που έχουν αντίθετη άποψη, με δεδομένη την οικονομική κρίση που επικρατεί τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα. Ασφαλώς, δεν πρέπει να ξεχνάμε και το γεγονός ότι η

μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών δεν εξαρτάται από τα επιμορφωτικά προγράμματα αλλά από την εργασιακή τους εμπειρία. Όμως, υπάρχουν και επιμορφώσεις, όπως τα μεταπτυχιακά και τα διδακτορικά, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν σε μια μικρή μισθολογική ή διοικητική εξέλιξη, γεγονός το οποίο δικαιολογεί το μεγάλο ποσοστό που θεωρεί ότι η επιμόρφωση ενισχύει τις αποδοχές και τη διοικητική ιεραρχία. Ωστόσο, η διοικητική εξέλιξη των εκπαιδευτικών σπάνια εξαρτάται από την επιμόρφωσή τους. Συνήθως συνδέεται με την προϋπηρεσία τους αλλά και με πολιτικά ζητήματα.

Όσον αφορά τη συχνότητα πραγματοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων από το Υπουργείο Παιδείας, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται απογοητευμένοι. Η συχνότητα υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων από το Υπουργείο Παιδείας θεωρείται ιδιαίτερα μικρή και ανεπαρκής. Η κατάσταση αυτή επηρεάζεται αρνητικά και από το γεγονός ότι την τελευταία πενταετία, και με δεδομένη την οικονομική κρίση, οι δημόσιοι πόροι που δαπανήθηκαν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ανεπαρκείς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τις περιορισμένες, πρόχειρες και ανεπιτυχείς επιμορφωτικές δραστηριότητες. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει το σημαντικό ρόλο της επιμόρφωσης για τα διδακτικά και εκπαιδευτικά τους καθήκοντα, με αποτέλεσμα να θεωρούν αναγκαία την αύξηση των δημόσιων δαπανών για επιμορφωτικά προγράμματα, παρά την οικονομική δυσχέρεια, ώστε να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητά τους και η επαγγελματική τους εξέλιξη. Η οικονομική κρίση, επομένως, φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά τις δημόσιες δαπάνες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αφού η ανεπάρκεια πόρων οδηγεί στην έλλειψη χρηματοδότησης από το Υπουργείο Παιδείας, με μόνη χρηματοδότηση τα ευρωπαϊκά προγράμματα. Έτσι, ενισχύεται η αναποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και χαμηλή ποιότητα στην εκπαίδευση.

Ένα ακόμα σημαντικό συμπέρασμα που απορρέει από την έρευνα είναι το γεγονός ότι οι περιορισμένες δημόσιες δαπάνες σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οδηγούν και στον ανεπαρκή σχεδιασμό και υλοποίησή τους. αυτό σημαίνει ότι δεν ερευνούνται οι εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω των περιορισμένων πόρων, με αποτέλεσμα τα επιμορφωτικά προγράμματα να είναι ανεπίκαιρα και πρόχειρα. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί πως παρά το γεγονός ότι σε πολλές χώρες της Ευρώπης η έρευνα στην εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική για την εύρεση των αναγκών που υπάρχουν, στην Ελλάδα δεν θεωρείται ιδιαίτερα σπουδαία.

Ένα επιπλέον σημαντικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς δεν επιθυμούν να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα με ιδιωτικό κόστος. Η κατάσταση αυτή από τη μία πλευρά είναι αποτέλεσμα των περικοπών που δέχτηκαν οι αποδοχές των εκπαιδευτικών, όπως και όλων των Ελλήνων, και από την αδιαφορία του κράτους για ενίσχυση τέτοιων προγραμμάτων. Βλέπουμε έτσι, ότι αν και η επιμόρφωση θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, η απαίτηση ιδιωτικής δαπάνης για επιμορφωτικές δράσεις είναι αποτρεπτικός παράγοντας, αφού λόγω της οικονομικής λιτότητας οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να καλύψουν ένα τέτοιο κόστος. Ειδικότερα, κατά το τελευταίο εξάμηνο πριν τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, οι δαπάνες των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις ήταν ελάχιστες.

Παράλληλα, η επιμόρφωση θεωρείται σε αρκετό βαθμό σημαντική από τους εκπαιδευτικούς για την επαγγελματική τους εξέλιξη και αναρρίχηση σε υψηλές διοικητικές θέσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Ωστόσο, αυτό είναι ένα σημαντικό συμπέρασμα, το οποίο αντικρούεται με τις απόψεις πολλών ερευνητών. Ειδικότερα, έρευνες έδειξαν ότι η επαγγελματική και η διοικητική εξέλιξη των εκπαιδευτικών εξαρτάται κυρίως από την προϋπηρεσία τους και όχι από την επιμόρφωσή τους. Έτσι, κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση του συγκεκριμένου ζητήματος.

Εξίσου σημαντικό συμπέρασμα είναι και το γεγονός ότι η μείωση στις αποδοχές των εκπαιδευτικών επηρέασαν σημαντικά την επιμόρφωσή τους, είτε πρόκειται για πρόγραμμα με ιδιωτική δαπάνη είτε με δημόσια. Από τη μία πλευρά το Υπουργείο Παιδείας με τον χαμηλό προϋπολογισμό αδυνατεί να καλύψει το κόστος τέτοιων προγραμμάτων και από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να καλύψουν οικονομικά επιμορφωτικά προγράμματα λόγω των περικοπών που υπέστησαν οι αποδοχές τους. Αυτό ωστόσο, επιβεβαιώνεται και από την ισχυρή θετική συσχέτιση που διαπιστώθηκε ανάμεσα στις αποδοχές των ερωτηθέντων και στα χρήματα που δαπάνησαν για την επιμόρφωσή τους, καθώς επίσης και στον αριθμό επιμορφωτικών προγραμμάτων που συμμετείχαν είτε με ιδιωτική είτε με δημόσια δαπάνη. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, αν οι απολαβές τους κυμαίνονταν στα ίδια επίπεδα με αυτά πριν το 2010, η επιθυμία τους για επιμόρφωση θα αυξανόταν, ακόμα και με ιδιωτικό κόστος, εφόσον οι αποδοχές τους θα ήταν υψηλότερες. Ωστόσο, θα ήταν προτιμότερο και πιο επιθυμητό, το

Υπουργείο Παιδείας, να διαθέτει τους κατάλληλους οικονομικούς πόρους για την υλοποίηση και χρηματοδότηση (είτε μερικώς είτε εξολοκλήρου) επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Καταλήγοντας, λοιπόν, συμπεραίνουμε ότι η οικονομική κρίση έχει επιφέρει πολλές αρνητικές συνέπειες και στο τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η μείωση των αποδοχών έχει επηρεάσει σημαντικά τη συχνότητα παρακολούθησης επιμορφωτικών δράσεων (είτε με ιδιωτική είτε με δημόσια δαπάνη), με αποτέλεσμα να θεωρείται αμφισβητήσιμη και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Για το λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η λήψη μέτρων για τον περιορισμό αυτής της αρνητικής κατάστασης, αφού από η κρίση επηρεάζει αρνητικά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

1. Aronowitz, S. & Giroux, H. (2010). Η Διδασκαλία και ο ρόλος του Αναμορφωτή Διανοούμενου (μτφρ. Κ. Θεριανός). Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων (σσ. 160-188). Αθήνα: Gutenberg.
2. Day, C. (2003). Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι Προκλήσεις της Διαβίου Μάθησης. (μτφρ. Α. Βακάλη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
3. Toppel, R. (2001). Συστήματα της δια βίου Μάθησης και της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης, στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης και Σ. Νικόδημος, (Επιμ). Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική, Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
4. Ανδρέου, Α. (1991). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: προς την πολυτυπία και πολυμορφία. Λόγος και Πράξη, τχ.46, σ.76-86.
5. Αυγητίδου, Σ., Κομίνια, Ε., Λυκομήτρου, Σ., Αλεξίου, Β., Ανδρούσου, Α., Κακανά, Δ., Τσάφος, Β. & Κουσαξίδης, Κ. (2016). Αντιμετώπιση των επιπτώσεων της κρίσης στην εκπαίδευση: Απόψεις και πρακτικές διευθυντών και προϊσταμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 29 Ιανουαρίου 2018 από τη διεύθυνση: [file:///D:/User/Downloads/10784-22175-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/User/Downloads/10784-22175-1-PB%20(1).pdf)
6. Βαλανίδης, Ν. (1992). Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προβλήματα και προοπτικές. Γλώσσα, τχ.29, σ. 57-69.
7. Βαρουφάκης, Γ., Πατάκος, Γ., Τσερκέζης, Λ., Κουτσοπέτρος, Χ. (2011). Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα και την Ευρώπη το 2011.
8. Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ. & Κουλαουζίδης Γ. (2010). Έκθεση για τη δια βίου μάθηση στην Ελλάδα: υπάρχουσα κατάσταση και προτάσεις μετασχηματισμού. Ανακτήθηκε στις 31 Ιανουαρίου 2018 από τη διεύθυνση:

<http://hcc.edu.gr/download/%CE%95%CE%9A%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%97%CE%93%CE%99%CE%91%CE%A4%CE%97%CE%94%CE%99%CE%91%CE%92%CE%99%CE%9F%CE%A5%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A3%CE%97%202010.pdf>

9. Βικιπαιδεία. (2015). Παγκόσμια οικονομική ύφεση 1929. Ανακτήθηκε στις 16 Ιανουαρίου 2018 από τη διεύθυνση: [https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A0%CE%B1%CE%B3%CE%BA%CF%8C%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%B1%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%8D%CF%86%CE%B5%CF%83%CE%B7\\_1929](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A0%CE%B1%CE%B3%CE%BA%CF%8C%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%B1%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%8D%CF%86%CE%B5%CF%83%CE%B7_1929)
10. Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς (2013). Φορείς Δια Βίου Μάθησης. Ανακτήθηκε στις 05 Φεβρουαρίου 2018 από τη διεύθυνση: <http://www.gsae.edu.gr/el/foreis1>
11. Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (2006). Εκπαίδευση Ενηλίκων: η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 05 Φεβρουαρίου 2018 από τη διεύθυνση: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2532/782.pdf>
12. Δημακόπουλος, Γ. (2008). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα και η αποτελεσματικότητά της. Εμπειρική έρευνα με βάση τις απόψεις των επιμορφωτών. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών – Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.
13. Δημητριάδου, Θ. (2008). Η συμβολή της δια βίου μάθησης στην τοπική ανάπτυξη. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών – Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.
14. Ζιωντάκη, Ζ. (2014). Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την οικονομική κρίση: οι επιπτώσεις της συρρίκνωσης των μισθών και των εκπαιδευτικών πόρων στο εκπαιδευτικό έργο. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Α.Π.Θ. – Φιλοσοφική Σχολή – Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.
15. Καθημερινή. (2016). Ελληνική οικονομία. Ετήσια έκθεση της Τράπεζας της Ελλάδος για την Ελληνική οικονομία. Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου 2018 από τη διεύθυνση:

<http://www.kathimerini.gr/851003/article/oikonomia/ellhnikh-oikonomia/h-ethsia-ek8esh-ths-tte-gia-thn-ellhnikh-oikonomia>

16. Κανακουσάκη, Ε. (2005). Η μετανεότερη όψη της επιμόρφωσης και η ουμανιστική ιδέα της δια βίου μάθησης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 73, σ. 44-46.
17. Καραγιάννης, Γ., Στάγια, Π. & Τσιρίκου, Μ. (2005). Η συμβολή της επιμόρφωσης στην αποσαφήνιση και τον επαναπροσδιορισμό του «ρόλου» του εκπαιδευτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 141, σ. 38-54.
18. Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο.
19. Κουφάρης, Γ.(2010). «Η παγκόσμια οικονομική κρίση και οι χρηματιστηριακές αγορές». *Περιοδικό Χρήμα*, Ιανουάριος-Φεβρουάριος 2009.
20. Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική ιστορία της Ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Βιβλιόραμα.
21. Κωστίκα, Ι. (2004). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
22. Μαγαλιού, Μ. (2015). *Οικονομική κρίση και σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2018 από τη διεύθυνση: <http://tocsin.uth.gr/sites/default/files/bibliography/%CE%9F%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%BA%CF%81%CE%AF%CF%83%CE%B7%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF.%20%CE%9A%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%20%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%2C%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%9C%CE%AC%CF%84%CE%B1%CF%82%20%CE%9C%CE%B1%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CF%8D.pdf>
23. Μαγουλά, Θ. (1998). *Εκπαίδευση και Οικονομική Μεγέθυνση: Η Ελληνική Πραγματικότητα*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή) - Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης, Αθήνα.

24. Ματθαίου, Δ. (2000). Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης και δια Βίου Εκπαίδευση. Οι Νέες Ορίζουσες του Εκπαιδευτικού Έργου. Νέα Παιδεία, 93.
25. Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σύγχρονη εκπαίδευση, 89, σ. 19-26.
26. Μαυροειδής, Γ. & Τύπας, Γ. (2001). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το νόμο 1566/85), Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5, σ. 147-153. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
27. Μπαλή, Κ. (2010). Παγκόσμιες κρίσεις του 1929 και του 2009. Μήπως η ιστορία επαναλαμβάνεται; Ομοιότητες, διαφορές και τακτικές εξόδου. (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). ΑΤΕΙ Ηπείρου – Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας – Τμήμα Χρηματοοικονομικής και Ελεγκτικής, Πρέβεζα.
28. Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μία αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 8, σ. 5-19.
29. Ξωχέλλης, Π. (2000). Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση στην Ελλάδα: μία καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στα Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου με θέμα «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη Σχολείου», Θεσσαλονίκη.
30. Ξωχέλλης, Π. (2005). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του. Αθήνα: Τυπωθήτω.
31. ΟΥΝΕΣΚΟ (1976). Απόφαση για την ανάπτυξη της επιμορφώσεως των ενηλίκων, 19η σύνοδος της ΟΥΝΕΣΚΟ στο Ναϊρόμπι, Αθήνα: Διεύθυνση Επιμορφώσεως Ενηλίκων, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
32. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό (1990). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
33. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε στις 07 Φεβρουαρίου 2018 από τη διεύθυνση: [http://www.pi-schools.gr/paideia\\_dialogos/prot\\_epimorf.pdf](http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf)
34. Παντίδης, Σ. (1998). Προβλήματα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στο παρόν και στο μέλλον. Νέα Παιδεία, τχ. 85, σ. 14-21.
35. Παπασάββας, Α. (2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών - Αρχές, όροι και προϋποθέσεις. Ανακτήθηκε στις 16 Φεβρουαρίου 2018 από



τη

διεύθυνση:

[https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1376/epaggelm\\_anap\\_t\\_t\\_ekpaideyt\\_telis.pdf](https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1376/epaggelm_anap_t_t_ekpaideyt_telis.pdf)

36. Πελεκάνου, Μ. (2017). Η μεγάλη οικονομική κρίση (2008-) στην Ελλάδα : ιστορική αναδρομή μέσω των αναφορών των ΜΜΕ. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών – Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πάτρα.
37. Σακκάς, Δ. (1988). Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Βασική κατάρτιση, επιμόρφωση, μετεκπαίδευση των καθηγητών (σ. 764-773), Πρακτικά Ε΄ Εκπαιδευτικού Συνεδρίου. Αθήνα: Ο.Λ.Μ.Ε
38. Σαλπυγγίδης, Α. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: μία εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας – Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών – Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.
39. Σαλτερής, Ν. (2006). Η πορεία εκσυγχρονισμού στην εκπαίδευση: από τη μεταρρύθμιση στον εκπαιδευτικό νεωτερισμό. Νέα Παιδεία, 110, σ. 15-27.
40. Σερετίδου – Νικολάου, Δ. (2012). Οικονομική Κρίση στην Ελλάδα: Πως φτάσαμε και που πάμε; (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας – Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων, Θεσσαλονίκη.
41. Σίμου, Δ. (2015). Ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων στη σύγχρονη κοινωνία. Ανακτήθηκε στις 31 Ιανουαρίου 2018 από τη διεύθυνση: [http://www.moec.gov.cy/archeia/epale/diagonismos/2015\\_epale\\_diagnosmos\\_simou\\_danai.pdf](http://www.moec.gov.cy/archeia/epale/diagonismos/2015_epale_diagnosmos_simou_danai.pdf)
42. Σκλάβος, Δ. (2014). Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην ελληνική τυπική εκπαίδευση. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών – Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πάτρα.
43. Σοφού, Ε. & Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. Ανακτήθηκε στις 14

Φεβρουαρίου 2018 από τη διεύθυνση:

<http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos1/4.pdf>

44. Στυλιανίδου, Μ. (2015). Ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων στη σύγχρονη κοινωνία. Ανακτήθηκε στις 31 Ιανουαρίου 2018 από τη διεύθυνση: [http://www.moec.gov.cy/archeia/epale/diagonismos/2015\\_diagonismos\\_epale\\_maria\\_stylianidou.pdf](http://www.moec.gov.cy/archeia/epale/diagonismos/2015_diagonismos_epale_maria_stylianidou.pdf)
45. Τητήρου, Χ. (2017). Δια βίου μάθηση και αγορά εργασίας. Η δια βίου μάθηση στον Οργανισμό Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού. Ανακτήθηκε στις 31 Ιανουαρίου 2018 από τη διεύθυνση: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek/article/viewFile/784/814>
46. Γσικαλάκη, Ι. & Κλάδη-Κοκκίνου, Μ. (2016). Οικονομική κρίση και κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση: οι εκπαιδευτικές επιλογές των υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 29 Ιανουαρίου 2018 από τη διεύθυνση: [file:///D:/User/Downloads/2704-4571-1-SM%20\(1\).pdf](file:///D:/User/Downloads/2704-4571-1-SM%20(1).pdf)
47. Φατούρου, Μ. (2010). Εργασία και ανεργία: ψυχολογικές επιπτώσεις. *Εγκέφαλος*, 47(4), 176-180.
48. Φιλοκόστα, Θ. (2010). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους. (Α δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.
49. Χαρδούβελης, Γ. (2009). Η κρίση του 2007-2009: τα αίτια, η αντιμετώπιση και οι προοπτικές. Ανακτήθηκε στις 16 Ιανουαρίου 2018 από τη διεύθυνση: [http://www.hardouvelis.gr/FILES/PROFESSIONAL%20WORK/Economy%20and%20Markets%20IV\\_8\\_DEC2009.pdf](http://www.hardouvelis.gr/FILES/PROFESSIONAL%20WORK/Economy%20and%20Markets%20IV_8_DEC2009.pdf)
50. Χατζηδήμου, Δ. (2003). Σκέψεις και Προτάσεις για την Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
51. Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης. Αθήνα: Δαρδανός.
52. Χρονοπούλου, Α. (1982). Απόψεις για συνεχή και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 9, σ. 59-62.

53. Ψαχαρόπουλος, Γ. (2000). Παιδεία, Κράτος, Ανταγωνιστικότητα: Για μία Βελτίωση της Σχέσης, στο Σ. Μπουζάκης, (επιμ.), Ιστορικο-συγκριτικές Προσεγγίσεις, Αθήνα: Gutenberg.
54. Ωρολογά, Α. (2002). Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση. Συνοπτική Παρουσίαση, Αθήνα: Ε.Ε., ΕΕΤΑΑ & ΚΕΔΚΕ.

## Ξενόγλωσση

1. Boden, R. & Nedeva, M. (2010). Employing discourse: universities and graduates 'employability'. *Journal of Education Policy*, 25(1), 37-54.
2. Boudersa, N. (2016). The Importance of Teachers' Training Programs and Professional Development in the Algerian Educational Context: Toward Informed and Effective Teaching Practices. Ανακτήθηκε στις 22 Μαΐου 2018 από τη διεύθυνση: <file:///C:/Users/User/Downloads/nacera-BOUDERSAENSOran.pdf>
3. Coombs, P. & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
4. DeMonte, J. (2013). High-Quality Professional Development for Teachers: Supporting Teacher Training to Improve Student Learning. Ανακτήθηκε στις 17 Φεβρουαρίου 2018 από τη διεύθυνση: <https://www.americanprogress.org/wp-content/uploads/2013/07/DeMonteLearning4Teachers-1.pdf>
5. Darling-Hammond, L., Hylar, M. E. & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Ανακτήθηκε στις 14 Φεβρουαρίου 2018 από τη διεύθυνση: [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective\\_Teacher\\_Professional\\_Development\\_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf)
6. European Communities (2007). *Key competences for lifelong learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
7. Eurydice (2004). The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Keeping teaching attractive for the 21st century. In the Key topics in education in Europe, volume 3 (pp. 1-99). Brussels. Ανακτήθηκε στις 06 Φεβρουαρίου 2018 από τη διεύθυνση:

[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/Key\\_topics\\_3\\_keeping\\_teaching\\_attractive\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Key_topics_3_keeping_teaching_attractive_EN.pdf)

8. Karalis, T. & Vergidis, D. (2004). Lifelong Education in Greece: Recent Development and Current Trends, *International Journal of Lifelong Learning*, 2/23, 179-189.
9. Κάρπατι, Α. (2008). Teacher training and professional development. Ανακτήθηκε στις 22 Μαΐου 2018 από τη διεύθυνση: <http://econ.core.hu/file/download/greenbook/chapter8.pdf>
10. Mizell, H. (2010). Why professional development matters. Ανακτήθηκε στις 13 Φεβρουαρίου 2018 από τη διεύθυνση: <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2017/08/professional-development-matters.pdf>
11. OECD (2009). The professional development of teachers. Ανακτήθηκε στις 15 Φεβρουαρίου 2018 από τη διεύθυνση: <https://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf>
12. Qi, J. (2012). The Role of Chinese Normal Universities in the Professional Development of Teachers. Ανακτήθηκε στις 16 Φεβρουαρίου 2018 από τη διεύθυνση: [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/32867/6/Qi\\_Jie\\_201206\\_PhD\\_thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/32867/6/Qi_Jie_201206_PhD_thesis.pdf)
13. Reid, C. & Fitzgerald, P. (2011) Assessment and employability. Available at <http://www.health.heacademy.ac.uk/lenses/occasionalpapers/col10002/m10058.html#section-5>
14. Riddell, S. & Weedon, E. (2014). European higher education, the inclusion of students from under-represented groups and the Bologna Process. *International Journal of Lifelong Education*, 33(1), 26-44.
15. Scheerens, J. (2010). Teachers' Professional Development. Ανακτήθηκε στις 15 Φεβρουαρίου 2018 από τη διεύθυνση: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/105/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=157&fileName=Teachers\\_Professional\\_Development.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/105/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=157&fileName=Teachers_Professional_Development.pdf)
16. UNESCO (1972). Learning to be: the world of education today and tomorrow (The Faure Report). Paris: UNESCO.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Παράρτημα I: Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Συχνότητες για το φύλο του δείγματος.....	Σελ. 49
Πίνακας 2: Το μορφωτικό επίπεδο των ερωτηθέντων.....	Σελ. 50
Πίνακας 3: Το μορφωτικό επίπεδο του δείγματος.....	Σελ. 51
Πίνακας 4: Τα έτη εργασιακής εμπειρίας των εκπαιδευτικών.....	Σελ. 51
Πίνακας 5: Τα επίπεδα μέσων μηνιαίων αποδοχών των εκπαιδευτικών.....	Σελ. 52
Πίνακας 6: Η σχέση εργασίας του δείγματος.....	Σελ. 53
Πίνακας 7: Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών οδηγούν στην επιτυχέστερη υλοποίηση των καθηκόντων.....	Σελ. 54
Πίνακας 8: Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση και η κατάρτιση λειτουργεί συμπληρωματικά και επικουρικά στις αρχικές τους γνώσεις.....	Σελ. 55
Πίνακας 9: Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση και η κατάρτιση αποτελεί συνέπεια των διαρκώς μεταβαλλόμενων εκπαιδευτικών, οικονομικών, κοινωνικών, επιστημονικών και τεχνολογικών μεταβολών.....	Σελ. 56
Πίνακας 10: Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι αποτελεί εγγύηση για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	Σελ. 57
Πίνακας 11: Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση και η κατάρτιση θεωρείται ότι συνεπάγονται την επαγγελματική τους ανάπτυξη.....	Σελ. 58
Πίνακας 12: Ο βαθμός κατά τον οποίο θεωρείται ότι η επιμόρφωση και η κατάρτιση επιφέρουν την προαγωγή τους (μισθολογική και διοικητική) στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.....	Σελ. 59
Πίνακας 13: Οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των ερωτηθέντων ώστε να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.....	Σελ. 61
Πίνακας 14: Τα χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος που θεωρούνται σημαντικότερα ώστε να αποφασίσουν οι εκπαιδευτικοί να το παρακολουθήσουν.....	Σελ. 62

Πίνακας 15: Η άποψη των ερωτηθέντων σχετικά με το αν πρέπει να δίνονται στους εκπαιδευτικούς τα ακόλουθα κίνητρα, ώστε να αυξηθεί η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.....	Σελ. 63
Πίνακας 16: Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων που είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μέχρι σήμερα.....	Σελ. 64
Πίνακας 17: Ο βαθμός κατά τον οποίο τα επιμορφωτικά προγράμματα που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς είναι επαρκή, με αποτέλεσμα να έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ποιοι/ποια θα παρακολουθήσουν.....	Σελ. 65
Πίνακας 18: Ο βαθμός κατά τον οποίο το Υπουργείο Παιδείας εκπονεί συχνά επιμορφωτικά προγράμματα.....	Σελ. 66
Πίνακας 19: Ο βαθμός κατά τον οποίο οι δημόσιοι πόροι που δαπανήθηκαν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών την τελευταία πενταετία επαρκούν για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.....	Σελ. 67
Πίνακας 20: Ο βαθμός κατά τον οποίο οι δημόσιες δαπάνες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι επιτακτική ανάγκη για την επαγγελματική ανάπτυξή τους.....	Σελ. 68
Πίνακας 21: Ο βαθμός κατά τον οποίο η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που γίνεται με δημόσια δαπάνη όσον αφορά στον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρονται.....	Σελ. 69
Πίνακας 22: Το ποσοστό κατά το οποίο οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που γίνεται με δημόσια δαπάνη σχετικά με τα ποσά που διατίθενται για την υλοποίησή τους.....	Σελ. 70
Πίνακας 23: Το ποσοστό κατά το οποίο θεωρείται επαρκής και άρτια σχεδιασμένη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που γίνεται με δημόσια δαπάνη.....	Σελ. 71
Πίνακας 24: Ο βαθμός κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να επιμορφώνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα με ιδιωτικό κόστος (Αυτοχρηματοδότηση).....	Σελ. 72
Πίνακας 25: Οι συχνότητες σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί δαπανούν χρήματα από τις μηνιαίες ή ετήσιες αποδοχές τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.....	Σελ. 73

- Πίνακας 26: Οι συχνότητες σχετικά με το κατά πόσο το τελευταίο εξάμηνο οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με ιδιωτικό κόστος..... Σελ. 74
- Πίνακας 27: Ο βαθμός κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιμόρφωση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως επένδυση που εξασφαλίζει την επαγγελματική εξέλιξη και την αναρρίχηση σε υψηλές διοικητικές θέσεις εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών..... Σελ. 75
- Πίνακας 28: Το ποσοστό κατά το οποίο οι μισθολογικές περικοπές εξαιτίας της οικονομικής κρίσης των τελευταίων ετών επηρέασαν τις δαπάνες σας για επιμόρφωση και κατάρτιση, σύμφωνα με τη γνώμη των ερωτηθέντων..... Σελ. 76
- Πίνακας 29: Οι συχνότητες σχετικά με το βαθμό που η επιμόρφωση θεωρείται ότι λειτουργεί ανταποδοτικά στη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών..... Σελ. 77
- Πίνακας 30: Συχνότητα συμμετοχής σε επιμορφωτικές δραστηριότητες που δεν προϋποθέτουν την οικονομική επιβάρυνση των εκπαιδευτικών..... Σελ. 78
- Πίνακας 31: Η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν η επιστροφή στα προ του 2010 μισθολογικά δεδομένα συνεπάγεται την αύξηση της επιθυμίας των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση..... Σελ. 79
- Πίνακας 32: Χρήματα που δαπάνησαν οι εκπαιδευτικοί τον τελευταίο χρόνο για την επιμόρφωσή τους..... Σελ. 80
- Πίνακας 33: Ο βαθμός κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δαπάνησαν χρήματα τον τελευταίο χρόνο για την επιμόρφωσή τους..... Σελ. 81
- Πίνακας 34: Ο δείκτης συσχέτισης Kendall's tau<sub>b</sub> για την ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στις μέσες μηνιαίες αποδοχές των εκπαιδευτικών και στο βαθμό κατά τον οποίο αυτοί επιδιώκουν να παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα με ιδιωτικό κόστος..... Σελ. 82
- Πίνακας 35: Ο συντελεστής συσχέτισης Kendall's tau<sub>b</sub> για την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις μέσες μηνιαίες αποδοχές και στα χρήματα που δαπανούν οι εκπαιδευτικοί σε επιμορφωτικά προγράμματα..... Σελ. 83
- Πίνακας 36: Ο δείκτης συσχέτισης Kendall's tau<sub>b</sub> για την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις μέσες μηνιαίες αποδοχές και στον βαθμό κατά τον οποίο οι

εκπαιδευτικοί προσπαθούν να παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα με ιδιωτικό κόστος..... Σελ. 84

Πίνακας 37: Ο δείκτης συσχέτισης Kendall's tau\_b σχετικά με την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις μέσες μηνιαίες αποδοχές και στο βαθμό που επηρεάστηκαν οι δαπάνες για επιμόρφωση και κατάρτιση..... Σελ. 84

Πίνακας 38: Ο συντελεστής συσχέτισης Kendall's tau\_b σχετικά με την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις μηνιαίες αποδοχές και στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα που δεν απαιτούν την οικονομική τους επιβάρυνση..... Σελ. 85



## **Παράρτημα II: Κατάλογος Σχημάτων**

Σχήμα 1: Φύλο δείγματος.....	Σελ. 49
Σχήμα 2: Μορφωτικό επίπεδο.....	Σελ. 50
Σχήμα 3: Έτη υπηρεσίας.....	Σελ. 52
Σχήμα 4:Μεικτές Μηνιαίες Αποδοχές.....	Σελ. 53
Σχήμα 5: Σχέση Εργασίας.....	Σελ. 53
Σχήμα 6: Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών οδηγούν στην επιτυχέστερη υλοποίηση των στόχων τους.....	Σελ. 55
Σχήμα 7: Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών λειτουργεί συμπληρωματικά και επικουρικά στις αρχικές τους γνώσεις.....	Σελ. 56
Σχήμα 8: Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί συνέπεια των διαρκώς μεταβαλλόμενων εκπαιδευτικών, οικονομικών, κοινωνικών, επιστημονικών και τεχνολογικών μεταβολών.....	Σελ. 57
Σχήμα 9: Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι αποτελεί εγγύηση για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	Σελ. 58
Σχήμα 10: Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι συνεπάγονται την επαγγελματική τους ανάπτυξη.....	Σελ. 59
Σχήμα 10: Ο βαθμός κατά τον οποίο θεωρείται ότι η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών επιφέρουν την προαγωγή τους (μισθολογική και διοικητική) στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.....	Σελ. 60
Σχήμα 11: Οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των ερωτηθέντων ώστε να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.....	Σελ. 62

- Σχήμα 12: Τα χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος που θεωρούνται σημαντικότερα ώστε να αποφασίσουν οι εκπαιδευτικοί να το παρακολουθήσουν..... Σελ. 63
- Σχήμα 13: Η άποψη των ερωτηθέντων σχετικά με το αν πρέπει να δίνονται στους εκπαιδευτικούς τα ακόλουθα κίνητρα, ώστε να αυξηθεί η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης..... Σελ. 64
- Σχήμα 14: Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων που είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μέχρι σήμερα..... Σελ. 65
- Σχήμα 15: Ο βαθμός κατά τον οποίο τα επιμορφωτικά προγράμματα που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς είναι επαρκή, με αποτέλεσμα να έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ποιοι/ποια θα παρακολουθήσουν..... Σελ. 66
- Σχήμα 16: Ο βαθμός κατά τον οποίο το Υπουργείο Παιδείας εκπονεί συχνά επιμορφωτικά προγράμματα..... Σελ. 67
- Σχήμα 17: Ο βαθμός κατά τον οποίο οι δημόσιοι πόροι που δαπανήθηκαν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών την τελευταία πενταετία επαρκούν για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες..... Σελ. 68
- Σχήμα 18: Ο βαθμός κατά τον οποίο οι δημόσιες δαπάνες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι επιτακτική ανάγκη για την επαγγελματική ανάπτυξή τους..... Σελ. 69
- Σχήμα 19: Ο βαθμός κατά τον οποίο η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που γίνεται με δημόσια δαπάνη όσον αφορά στον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρονται..... Σελ. 70
- Σχήμα 20: Το ποσοστό κατά το οποίο οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που γίνεται με δημόσια δαπάνη όσον αφορά τα ποσά που διατίθενται για την υλοποίησή τους..... Σελ. 71
- Σχήμα 22: Το ποσοστό κατά το οποίο θεωρείται επαρκής και άρτια σχεδιασμένη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που γίνεται με δημόσια δαπάνη..... Σελ. 72
- Σχήμα 23: Ο βαθμός κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να επιμορφώνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα με ιδιωτικό κόστος..... Σελ. 73

- Σχήμα 24: Ο βαθμός κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δαπανούν χρήματα από τις μηνιαίες ή ετήσιες αποδοχές τους σε επιμορφωτικά προγράμματα..... Σελ. 74
- Σχήμα 25: Το ποσοστό κατά το οποίο το τελευταίο εξάμηνο οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με ιδιωτικό κόστος..... Σελ. 75
- Σχήμα 26: Ο βαθμός κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επιμόρφωση και η κατάρτισή τους αποτελεί επένδυση που εξασφαλίζει την επαγγελματική εξέλιξη και την αναρρίχηση σε υψηλές διοικητικές θέσεις εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών..... Σελ. 76
- Σχήμα 27: Το ποσοστό κατά το οποίο οι μισθολογικές περικοπές εξαιτίας της οικονομικής κρίσης των τελευταίων ετών επηρέασαν τις δαπάνες σας για επιμόρφωση και κατάρτιση, σύμφωνα με τη γνώμη των ερωτηθέντων..... Σελ. 77
- Σχήμα 28: Ο βαθμός κατά τον οποίο η επιμόρφωση θεωρείται ότι λειτουργεί ανταποδοτικά στη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών..... Σελ.78
- Σχήμα 29: Συχνότητα συμμετοχής σε επιμορφωτικές δραστηριότητες που δεν προϋποθέτουν την οικονομική επιβάρυνση των εκπαιδευτικών..... Σελ. 79
- Σχήμα 30: Η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν η επιστροφή στα προ του 2010 μισθολογικά δεδομένα συνεπάγεται την αύξηση της επιθυμίας των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση..... Σελ. 80
- Σχήμα 31: Χρήματα που δαπάνησαν οι εκπαιδευτικοί τον τελευταίο χρόνο για την επιμόρφωσή τους..... Σελ. 81
- Σχήμα 32: Επιμορφωτικά προγράμματα στα οποία συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί τον τελευταίο χρόνο (δημόσια ή με αυτοχρηματοδότηση)..... Σελ. 82

## Παράρτημα III Ερωτηματολόγιο

### A. Δημογραφικά δεδομένα

Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

Επίπεδο Εκπαίδευσης

- ΤΕΙ
- ΑΕΙ
- ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ
- ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ

Ειδικότητα \_\_\_\_\_

Έτη Υπηρεσίας

- 0-8
- 9-16
- 17-25
- Περισσότερα από 25

Σύνολο μηνιαίων μικτών αποδοχών

- 500-700 Ευρώ
- 701-1000 Ευρώ
- 1001-1300 Ευρώ
- 1301-1700 Ευρώ
- Πάνω από 1701 Ευρώ

Σχέση εργασίας

- Μόνιμος εκπαιδευτικός
- Στέλεχος εκπαίδευσης
- Αναπληρωτής εκπαιδευτικός
- Ωρομίσθιος εκπαιδευτικός

Ηλικία \_\_\_\_\_

### B. Στάσεις των υποκειμένων για την επιμόρφωση

Η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών διευκολύνει την επιτυχέστερη υλοποίηση των καθηκόντων τους.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών λειτουργεί συμπληρωματικά και επικουρικά στις αρχικές τους γνώσεις.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί συνέπεια των διαρκώς μεταβαλλόμενων εκπαιδευτικών, οικονομικών, κοινωνικών, επιστημονικών και τεχνολογικών μεταβολών.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί εγγύηση για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

- Καθόλου
- Αρκετά
- Λίγο
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών συνεπάγονται την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

- Καθόλου
- Αρκετά
- Λίγο
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών επιφέρουν την προαγωγή τους (μισθολογική και διοικητική) στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

- Καθόλου
- Αρκετά
- Λίγο
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφασή σας να παρακολουθήσετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. (Επιλέξτε μία ή περισσότερες απαντήσεις)

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Ανάγκες της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζομαι
- Ευκαιρία για καλύτερη αμοιβή
- Εισηγήσεις του Διευθυντή/τριας
- Προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη
- Απόκτηση καλύτερων προσόντων
- Ανάγκη για διαφοροποίηση της εργασίας μου
- Άλλοι (προσδιορίστε)

αν στην προηγούμενη ερώτηση, η απάντησή σας ήταν " άλλο ", προσδιορίστε Ποια χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος είναι για εσάς τα σημαντικότερα, για να πάρετε την απόφαση να το παρακολουθήσετε.

- Διάρκεια
- Τα κενά που διαπιστώσατε στο έργο σας
- Κόστος
- Γνώμη συναδέλφων
- Χρόνος και χώρος επιμόρφωσης
- Εισηγητής
- Θέμα
- Άλλα (προσδιορίστε)

αν στην προηγούμενη ερώτηση, η απάντησή σας ήταν " άλλο ", προσδιορίστε Πιστεύετε ότι πρέπει να δίνονται στους εκπαιδευτικούς τα ακόλουθα κίνητρα, για να αυξηθεί η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης: Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Μισθολογική αύξηση/παροχή επιδομάτων
- Μείωση διδακτικού χρόνου
- Προσφορά υποτροφιών
- Σύνδεση επιμόρφωσης με σύστημα προαγωγών
- Άλλο κίνητρο (προσδιορίστε)

αν στην προηγούμενη ερώτηση, η απάντησή σας ήταν " άλλο ", προσδιορίστε  
Είστε ικανοποιημένοι από τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων που  
είχατε τη δυνατότητα να παρακολουθήσετε:

- Καθόλου
- Αρκετά
- Λίγο
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Σας προσφέρονται αρκετά επιμορφωτικά προγράμματα, ώστε να μπορείτε να  
επιλέξετε ποια θα παρακολουθήσετε;

- Καθόλου
- Αρκετά
- Λίγο
- Πολύ
- Πάρα πολύ

### Γ. Επιμόρφωση με δημόσια δαπάνη

Το Υπουργείο Παιδείας εκπονεί συχνά επιμορφωτικά προγράμματα.

- Καθόλου
- Αρκετά
- Λίγο
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Οι δημόσιοι πόροι που δαπανήθηκαν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών την  
τελευταία πενταετία επαρκούν για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

- Καθόλου
- Αρκετά
- Λίγο
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Οι δημόσιες δαπάνες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι επιτακτική  
ανάγκη για την επαγγελματική ανάπτυξή τους.

- Καθόλου
- Αρκετά
- Λίγο
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που γίνεται  
με δημόσια δαπάνη όσον αφορά στον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων  
που προσφέρονται.

- Καθόλου
- Αρκετά
- Λίγο
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που γίνεται  
με δημόσια δαπάνη όσον αφορά τα ποσά που διατίθενται για την υλοποίησή τους.

- Καθόλου
- Αρκετά
- Λίγο
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Είναι επαρκής και άρτια σχεδιασμένη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που  
γίνεται με δημόσια δαπάνη.

- Καθόλου
- Αρκετά
- Λίγο
- Πολύ
- Πάρα πολύ

### Επιμόρφωση με ιδιωτικό κόστος

Επιδιώκετε να επιμορφώνεστε σε τακτά χρονικά διαστήματα με ιδιωτικό κόστος  
(Αυτοχρηματοδότηση).

- Καθόλου
- Λίγο

- • Αρκετά
- • Πολύ
- • Πάρα πολύ

Δαπανάτε ένα σημαντικό χρηματικό ποσό από τις μηνιαίες (ή τις ετήσιες) αποδοχές σας σε επιμορφωτικά προγράμματα.

- • Καθόλου
- • Αρκετά
- • Λίγο
- • Πολύ
- • Πάρα πολύ

Το τελευταίο εξάμηνο επιδιώξατε να παρακολουθήσετε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με ιδιωτικό κόστος.

- • Καθόλου
- • Αρκετά
- • Λίγο
- • Πολύ
- • Πάρα πολύ

Θεωρείτε την επιμόρφωση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως επένδυση που εξασφαλίζει την επαγγελματική εξέλιξη και την αναρρίχηση σε υψηλές διοικητικές θέσεις εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών.

- • Καθόλου
- • Αρκετά
- • Λίγο
- • Πολύ
- • Πάρα πολύ

Οι μισθολογικές περικοπές εξαιτίας της οικονομικής κρίσης των τελευταίων ετών επηρέασαν τις δαπάνες σας για επιμόρφωση και κατάρτιση.

- • Καθόλου
- • Αρκετά
- • Λίγο
- • Πολύ
- • Πάρα πολύ

Η επιμόρφωση λειτουργεί ανταποδοτικά στη μισθολογική σας εξέλιξη.

- • Καθόλου
- • Αρκετά
- • Λίγο
- • Πολύ
- • Πάρα πολύ

Συμμετέχετε συχνά σε επιμορφωτικές δραστηριότητες που δεν προϋποθέτουν την οικονομική σας επιβάρυνση.

- • Καθόλου
- • Αρκετά
- • Λίγο
- • Πολύ
- • Πάρα πολύ

Η επιστροφή στα προ του 2010 μισθολογικά δεδομένα συνεπάγεται την αύξηση της επιθυμίας των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση.

- • Καθόλου
- • Αρκετά
- • Λίγο
- • Πολύ
- • Πάρα πολύ

Πόσα χρήματα έχετε δαπανήσει τον τελευταίο χρόνο για την επιμόρφωσή σας.

- • Καθόλου
- • Αρκετά
- • Λίγα
- • Πολλά
- • Πάρα πολλά

Σε πόσα επιμορφωτικά προγράμματα συμμετείχατε τον τελευταίο χρόνο (δημόσια ή με αυτοχρηματοδότηση).

- • Καθόλου
- • Αρκετά
- • Λίγα
- • Πολλά
- • Πάρα πολλά