



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
«Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση»  
Ειδίκευση: «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό  
(Συμβατικές και e-Μορφές): Πολιτικές και Πρακτικές»

Διπλωματική Εργασία

**Ο «πληθωρισμός προσόντων» στην εκπαίδευση:  
Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων εκπαιδευτικών  
πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Μαρία Ντρέλια

A.M. : 3032202001116

Επιβλέπων καθηγητής: Νικόλαος Φωτόπουλος



## Μέλη τριμελούς εξεταστικής επιτροπής

**Φωτόπουλος Νικόλαος**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, (Επιβλέπων καθηγητής)

**Τσακίρη Δέσποινα**, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, (Μέλος)

**Καρακατσάνη Δέσποινα**, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, (Μέλος)

## Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «Ο πληθωρισμός προσόντων στην εκπαίδευση: διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό (Συμβατικές και e-Μορφές): Πολιτικές και Πρακτικές» του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τους ανθρώπους που συνέβαλαν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο στην περάτωση αυτής της εργασίας.

Αρχικά, τον επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας μου κ. Νικόλαο Φωτόπουλο και την καθηγήτρια του τμήματος κυρία Δέσποινα Τσακίρη για την καθοδήγηση, αλλά κυρίως για τους νέους δρόμους που άνοιξαν στη σκέψη μου. Η συνάντηση μαζί τους στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος υπήρξε σταθμός στην προσωπική μου πορεία προς τη μάθηση.

Ευχαριστώ, επίσης, τις φίλες και συνοδοιπόρους Άννα Δημητρακοπούλου και Βασιλική Αγγελοπούλου για την αμέριστη συμπαράσταση, την υποστήριξη και το μοίρασμα αυτής της ξεχωριστής εμπειρίας τα τελευταία δύο χρόνια. Στη συνέχεια, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα εκδηλώνοντας μεγάλο ενδιαφέρον, αποδεικνύοντας ότι το κυνήγι των «προσόντων» είναι ένα θέμα που τους «καίει».

Τέλος, το πιο μεγάλο ευχαριστώ το οφείλω στην «ομάδα υποστήριξης», τους πιο κοντινούς μου ανθρώπους, που ήταν αρωγοί σε κάθε βήμα αυτής της προσπάθειας και έδειξαν απίστευτη υπομονή και κατανόηση.

*Στα παιδιά μου,  
με την ευχή οι μαθησιακές τους διαδρομές  
να τα οδηγήσουν στην αυτοπραγμάτωση*



*Δεν βλέπω, συνεπώς, άλλη εναλλακτική λύση για τους εκπαιδευτικούς από την ενότητα μέσα στην ποικιλομορφία των ενδιαφερόντων τους για να υπερασπίσουν τα δικαιώματά τους. Αυτά τα δικαιώματα περιλαμβάνουν το δικαίωμα της ελευθερίας στη διδασκαλία, το δικαίωμα να λένε τη γνώμη τους. Το δικαίωμα για καλύτερες συνθήκες στην άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου, το δικαίωμα να παίρνουν πληρωμένες ετήσιες άδειες για επιμόρφωση, το δικαίωμα να είναι συγκροτημένοι. Το δικαίωμα να κρίνουν τις αρχές χωρίς το φόβο αντίποινων[...] Πρέπει να αγωνιζόμαστε ώστε αυτά τα δικαιώματα όχι μόνο να αναγνωριστούν, αλλά και να γίνουν σεβαστά και να εφαρμοστούν.*

*Οι προοδευτικοί εκπαιδευτικοί πρέπει να πείσουν τον εαυτό τους ότι δεν είναι μόνο δάσκαλοι – κάτι τέτοιο δεν ευσταθεί – δεν είναι μόνο ειδικοί της διδασκαλίας. Είμαστε πολιτικοί αγωνιστές, επειδή είμαστε δάσκαλοι. Η δουλειά μας δεν τελειώνει στη διδασκαλία των μαθηματικών, της γεωγραφίας, του συντακτικού, της ιστορίας. Η δουλειά μας είναι να διδάξουμε αυτά τα πράγματα με σοβαρότητα και επιδεξιότητα, αλλά και να συμμετέχουμε, να αφιερωθούμε στον αγώνα για να νικηθεί η κοινωνική αδικία.*

***Τα προσόντα του προοδευτικού δασκάλου, Paulo Freire***

*Πηγή: [alfavita.gr](http://alfavita.gr)*



## Περίληψη

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό συγκείμενο παρατηρείται μια έντονη κινητικότητα των εκπαιδευτικών στο πεδίο των επιμορφωτικών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων και μια ατέρμονη προσπάθεια συσσώρευσης πιστοποιημένων τίτλων και διπλωμάτων που καταγράφεται ως «πληθωρισμός προσόντων». Σε έναν χώρο που διαρκώς απορρυθμίζεται και κατακερματίζεται διαπιστώνεται μια μεταλλαγή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, καθώς δίνεται μια λανθασμένη έμφαση στην ποσοτική και όχι την ποιοτική διάσταση των εκπαιδευτικών «προσόντων».

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την τάση του «πληθωρισμού προσόντων». Ειδικότερα, εξετάζεται αν ο «πληθωρισμός προσόντων» συνδέεται με ουσιαστικά κίνητρα μάθησης και αποτελεί μια διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής αυτοπραγμάτωσης των εκπαιδευτικών ή πρόκειται για αγχώδη προσπάθεια προσαρμογής στις απαιτήσεις μιας εμπορευματικής οικονομίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 241 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω διαδικτυακού ερωτηματολογίου, που περιελάμβανε κλειστού τύπου ερωτήσεις και μία ερώτηση ιεράρχησης.

Το βασικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν κυρίως την τάση του «πληθωρισμού προσόντων» με την πίεση από την αγορά εργασίας. Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν ως ισχυρότερα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε μαθησιακές διαδικασίες για τη συγκέντρωση πρόσθετων τίτλων σπουδών τα επαγγελματικά κίνητρα, καθώς θεωρείται πως οι τίτλοι οι οποίοι θα αποκτήσουν θα αποτελέσουν τα διαπιστευτήρια που θα τους επιτρέψουν να θωρακίσουν τη θέση τους ή να κινηθούν αποτελεσματικότερα στην αγορά εργασίας. Σημαντικά, επίσης, εμφανίζονται και τα ψυχικά/πνευματικά κίνητρα, όπου αποδίδεται μεγαλύτερη σημασία στην αυτοβελτίωση και την προσωπική ικανοποίηση. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται αρκετά ικανοποιημένοι από την εξέλιξη της επαγγελματικής και προσωπικής τους ζωής μετά την απόκτηση των «προσόντων» και διακατέχονται κυρίως από θετικά συναισθήματα στις εκπαιδευτικές τους διαδρομές, με μοναδική εξαίρεση το άγχος, το οποίο βιώνουν σε μεγάλη ένταση.

Ως προς την επιρροή των δημογραφικών χαρακτηριστικών παρατηρήθηκαν αρκετές διαφοροποιήσεις. Οι σημαντικότερες είναι ότι τα επαγγελματικά κίνητρα αναδεικνύονται ισχυρότερα κυρίως στους νεότερους εκπαιδευτικούς, τους αναπληρωτές ή ωρομίσθιους και τους εκπαιδευτικούς ιδιωτικών σχολείων. Αντίθετα τα ψυχικά/πνευματικά κίνητρα αναδεικνύονται ισχυρότερα στους εκπαιδευτικούς θεωρητικών επιστημών και νηπιαγωγούς, τις γυναίκες και τους κατόχους διδακτορικού, που παράλληλα εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι και συνδέουν την τάση του «πληθωρισμού προσόντων» σε μεγαλύτερο βαθμό με την αυτοπραγμάτωση και την αυτοβελτίωση.

**Λέξεις κλειδιά:** πληθωρισμός προσόντων, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, κίνητρα, επαγγελματική ανάπτυξη, δια βίου μάθηση, βαθμός ικανοποίησης, αυτοπραγμάτωση, πίεση αγοράς εργασίας



## Abstract

In the modern educational context, there is an intense mobility of teachers in the field of training and postgraduate programs and an endless effort to accumulate certified titles and diplomas which is recorded as “overqualification”. In an area that is constantly being deregulated and fragmented, a mutation of the teaching profession can be seen, as a wrong emphasis is placed on the quantitative rather than the qualitative dimension of academic "qualifications".

The purpose of this research study is to investigate the attitudes and perceptions of primary and secondary education teachers about the trend of "overqualification". In particular, it is examined whether the "overqualification" is connected to essential learning motivations and is a process of personal and professional self-realization of teachers, or it is an anxious attempt to adapt to the demands of a commodity economy. 241 primary and secondary school teachers participated in the survey and the data collection was carried out through an online questionnaire, which included closed-ended questions and one ranking question.

The main conclusion that emerges is that teachers associate the trend of "overqualification" mainly with pressure from the labor market. The findings of the research highlight the strongest motivations for the participation of teachers in learning processes for the accumulation of additional diplomas, the professional ones, as it is considered that the diploma they will acquire will be the credentials that will allow them to defend their position or move more effectively in the labor market. Mental/spiritual motivations are also featured prominently, where greater importance is attached to self-improvement and personal satisfaction. Also, the participating teachers appear quite satisfied with the development of their professional and personal lives after obtaining the qualifications and are mainly possessed by positive emotions in their educational paths, with the only exception of stress, which they experience in great intensity.

Regarding the influence of demographic characteristics, several differences were observed. The most important ones are that professional motivations emerge stronger mainly among younger teachers, substitute or hourly teachers and private school teachers. On the contrary, the mental/spiritual motivations emerge more strongly

among teachers of theoretical sciences and kindergarten teachers, PhD holders and women, who at the same time appear more satisfied and associate the trend of "overqualification" to a greater extent with self-actualization and self-improvement.

**Key words:** overqualification, teachers' perceptions, motivation, professional development, lifelong learning, degree of satisfaction, self-actualization, labor market pressure

## Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες .....	iv
Περίληψη .....	vii
Abstract .....	ix
Πίνακας περιεχομένων.....	xi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	xv
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ .....	xviii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....	xix
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή .....	1
1.1. Πλαίσιο της έρευνας .....	1
1.2. Οργάνωση της εργασίας.....	2
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	4
2.1. Παγκόσμιες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική.....	4
2.1.1. Παγκοσμιοποίηση, διεθνοποίηση, ευρωπαϊκοποίηση: Οι νέες ορίζουσες της εκπαιδευτικής πολιτικής .....	4
2.1.2. Ιδεολογικά προτάγματα της παγκοσμιοποίησης .....	5
2.1.3. Οι διεθνείς οργανισμοί στην υπηρεσία της παγκοσμιοποιημένης εκπαιδευτικής πολιτικής .....	7
2.1.4. Ηγεμονία της αγοράς και αποδόμηση του χειραφετητικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης.....	9
2.1.5. Εκπαίδευση προσανατολισμένη στη διαμόρφωση δεξιοτήτων.....	12
2.2. Η ΔβΜ ως πυλώνας της εκπαιδευτικής πολιτικής .....	14
2.2.1. Από τη Δια βίου Εκπαίδευση στη Δια βίου Μάθηση.....	15
2.2.2. Η μεταλλαγή της Διά βίου Μάθησης από δικαίωμα σε καθήκον του πολίτη .....	17
2.2.3. Δια βίου Μάθηση: αντικειμενική ή επίπλαστη ανάγκη; .....	20
2.3. Από τη Διά βίου Μάθηση στον «πληθωρισμό προσόντων».....	21
2.3.1. Πληθωρισμός διπλωμάτων και υποβάθμιση διπλωματούχων.....	22
2.3.2. Μετάβαση στα μαθησιακά αποτελέσματα .....	24
2.3.3. Κατακερματισμός προσόντων και θρυμματισμός του ολιστικού χαρακτήρα της μάθησης.....	25
2.3.4. Όψεις της πιστοποίησης των προσόντων .....	27
2.3.5. «Πληθωρισμός προσόντων»: Αυτοπραγμάτωση ή επαγγελματική ανάγκη;.....	29

2.4. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών .....	32
2.4.1. Υπερεθνικοί Οργανισμοί και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.....	33
2.4.2. Η «ποιότητα» των εκπαιδευτικών με ποσοτικά χαρακτηριστικά.....	35
2.4.3. Ο εκπαιδευτικός ως επιχειρηματίας του εαυτού του .....	37
2.4.4. Ο επαγγελματισμός των εκπ/κών ως εστίαση της εκπαιδευτικής πολιτικής38	
2.4.5. Εκπαιδευτικοί και «πληθωρισμός» προσόντων .....	40
2.5. Τα κίνητρα στην εκπαίδευση ενηλίκων .....	42
2.5.1. Κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ΔβΜ .....	43
2.5.2. Κίνητρα εκπαιδευτικών και κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο .....	44
2.6. Προς μια «Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία».....	46
2.6.1. Καταρτισιμότητα, επιτελεστικότητα και επιχειρηματικός εαυτός, ενοιολογικά σημαίνοντα της ΚΠΚ .....	48
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ .....</b>	<b>51</b>
3.1. Ερευνητικά ευρήματα ανά θεματική διάσταση.....	51
3.1.1. Η επίδραση του «πληθωρισμού προσόντων» στην εργασιακή και προσωπική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών .....	52
3.1.2 Εκπαιδευτικά προσόντα και επαγγελματική ανάπτυξη εκπ/κών.....	55
3.1.3. Κίνητρα εκπαιδευτικών για απόκτηση επιπλέον τίτλων σπουδών.....	56
3.1.4. Εκπαιδευτική πολιτική και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών .....	60
3.2. Συγκριτική και κριτική ανάλυση των ευρημάτων.....	62
3.3. Αναγκαιότητα της έρευνας.....	66
3.4. Σκοπός της έρευνας.....	68
3.5. Ερευνητικά ερωτήματα .....	68
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....</b>	<b>69</b>
4.1. Μέθοδος έρευνας .....	69
4.2. Ερευνητικό εργαλείο .....	70
4.3. Μέθοδος δειγματοληψίας και διαδικασία συλλογής - ανάλυσης δεδομένων ....	71
4.3.1. Πληθυσμός και δείγμα.....	71
4.3.2. Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων .....	72
4.3.3. Εγκυρότητα - αξιοπιστία .....	72
4.4. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος .....	73
4.4.1. Φύλο .....	73
4.4.2. Ηλικία .....	74
4.4.3. Εκπαιδευτική βαθμίδα .....	75

4.4.4. Εκπαιδευτικός κλάδος .....	76
4.4.5. Υπηρεσιακή κατάσταση .....	77
4.4.6. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.....	77
4.4.7. Σχολείο υπηρετήσης .....	78
4.4.8. Πρόσθετα εκπαιδευτικά προσόντα .....	79
4.4.9. Τόπος εργασίας.....	80
4.4.10. Θέση ευθύνης .....	81
4.4.11. Σχέση εκπαιδευτικών διαδρομών .....	81
4.4.12. Επιρροή εκπαιδευτικών διαδρομών .....	82
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....</b>	<b>84</b>
5.1. Συνοπτικά περιγραφικά στατιστικά στοιχεία.....	84
5.1.1. Τα επαγγελματικά -οικονομικά οφέλη ως κίνητρο συγκέντρωσης τίτλων σπουδών.....	85
5.1.2. Τα ψυχικά – πνευματικά οφέλη ως κίνητρο συγκέντρωσης τίτλων σπουδών .....	87
5.1.3. Τα κοινωνικά οφέλη ως κίνητρο συγκέντρωσης τίτλων σπουδών.....	89
5.1.4. Τα εκπαιδευτικά οφέλη ως κίνητρο συγκέντρωσης τίτλων σπουδών .....	91
5.1.5. Σύνδεση του «πληθωρισμού» προσόντων με ουσιαστικά ή μη κίνητρα.....	93
5.1.6. «Πληθωρισμός προσόντων» και βαθμός ικανοποίησης από προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη .....	96
5.1.7. «Πληθωρισμός προσόντων» και ένταση συναισθημάτων.....	97
5.1.8. «Πληθωρισμός» προσόντων και προσωπική βελτίωση .....	99
5.1.9. «Πληθωρισμός» προσόντων και επαγγελματική βελτίωση .....	101
5.2. Ιεράρχηση των οφελών που επιφέρουν οι τίτλοι σπουδών.....	103
5.3. Συσχέτιση ευρημάτων με δημογραφικούς παράγοντες.....	108
5.3.1. Διαφορές ως προς το φύλο .....	109
5.3.2. Διαφορές ως προς την ηλικία .....	112
5.3.3. Διαφορές ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα .....	116
5.3.4. Διαφορές ως προς την υπηρεσία σε ιδιωτικό ή δημόσιο σχολείο .....	120
5.3.5. Διαφορές ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση .....	123
5.3.6. Διαφορές ως προς τη θέση ευθύνης .....	125
5.3.7. Διαφορές ως προς τα έτη υπηρεσίας .....	128
5.3.8. Διαφορές ως προς τον εκπαιδευτικό κλάδο.....	131
5.3.9. Διαφορές ως προς την περιοχή .....	136

5.3.10. Διαφορές ως προς την επιρροή εκπαιδευτικών διαδρομών.....	138
5.3.11. Διαφορές ως προς το διδακτορικό.....	144
5.3.12. Διαφορές ως προς το μεταπτυχιακό .....	146
5.3.13. Διαφορές ως προς τις μοριοδοτούμενες επιμορφώσεις.....	149
5.4. Συσχετισμός 1 <sup>ης</sup> επιλογής και δημογραφικών στοιχείων .....	152
5.4.1. Συσχετισμός 1 <sup>ης</sup> επιλογής και ηλικίας.....	152
5.4.2. Συσχετισμός 1 <sup>ης</sup> επιλογής και ετών υπηρεσίας.....	153
5.4.3. Συσχετισμός 1 <sup>ης</sup> επιλογής και υπηρεσιακής κατάστασης.....	154
5.4.4. Συσχετισμός 1 <sup>ης</sup> επιλογής και εργασίας σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο ..	155
5.4.5. Συσχετισμός 1 <sup>ης</sup> επιλογής και διδακτορικού .....	155
5.4.6. Συσχετισμός 1 <sup>ης</sup> επιλογής και επιρροή εκπαιδευτικών διαδρομών .....	156
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	158
6.1. Κίνητρα εκπαιδευτικών.....	158
6.2. Βαθμός ικανοποίησης και προσωπικής και επαγγελματικής βελτίωσης των υποκειμένων.....	162
6.3. Συσχετισμός με δημογραφικά χαρακτηριστικά .....	164
6.4. Σύνοψη συμπερασμάτων.....	170
6.5. Περιορισμοί της έρευνας.....	171
6.6. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	172
6.7. Προτάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής .....	173
ΑΚΡΟΤΕΛΕΥΤΙΟΙ ΣΤΟΧΑΣΜΟΙ .....	175
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....	178
Παράρτημα Α. Ερωτηματολόγιο .....	202
Παράρτημα Β: Πίνακες συσχετισμών χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφορές.....	209
Παράρτημα Γ: Πίνακας ερευνών .....	222

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 4.2. Σύνδεση ερευνητικών ερωτημάτων & ερωτηματολογίου .....	71
Πίνακας 4.4.1. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το φύλο .....	74
Πίνακας 4.4.2. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την ηλικία .....	74
Πίνακας 4.4.3. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τη βαθμίδα .....	75
Πίνακας 4.4.4. Κατανομή του δείγματος ανά εκπαιδευτικό κλάδο .....	76
Πίνακας 4.4.5. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την υπηρεσιακή κατάσταση .....	77
Πίνακας 4.4.6. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση .....	78
Πίνακας 4.4.7. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το σχολείο υπηρετήσης .....	78
Πίνακας 4.4.8. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τα πρόσθετα τυπικά προσόντα .....	79
Πίνακας 4.4.9. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον τόπο εργασίας .....	80
Πίνακας 4.4.10. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τη θέση ευθύνης .....	81
Πίνακας 4.4.11. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το αν σχετίζονται οι εκπαιδευτικές του διαδρομές.....	82
Πίνακας 4.4.12. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την επιρροή των εκπ/κών διαδρομών	82
Πίνακας 5.1.Α. Συνοπτικά αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής 1 <sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος.....	84
Πίνακας 5.1.Β. Συνοπτικά αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής 2 <sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος.....	85
Πίνακας 5.1.1. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό που τα επαγγελματικά – οικονομικά οφέλη αποτέλεσαν κίνητρο συγκέντρωσης τίτλων σπουδών.....	85
Πίνακας 5.1.2. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό που τα ψυχικά – πνευματικά οφέλη αποτέλεσαν κίνητρο συγκέντρωσης τίτλων σπουδών .....	87
Πίνακας 5.1.3. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό που τα κοινωνικά οφέλη αποτέλεσαν κίνητρο συγκέντρωσης τίτλων σπουδών .....	89
Πίνακας 5.1.4. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό που τα εκπαιδευτικά οφέλη αποτέλεσαν κίνητρο συγκέντρωσης τίτλων σπουδών .....	92
Πίνακας 5.1.5. Σύνδεση του «πληθωρισμού» προσόντων με ουσιαστικά ή μη κίνητρα .....	94
Πίνακας 5.1.6. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό ικανοποίησης από προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη.....	96
Πίνακας 5.1.7. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό έντασης συναισθημάτων...	97
Πίνακας 5.1.8. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό προσωπικής βελτίωσης.....	99
Πίνακας 5.1.9. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό επαγγ/κής βελτίωσης.....	101
Πίνακας 5.2.1. Ιεράρχηση των κινήτρων με βάση τα οφέλη που προσδοκούν οι εκπ/κοί....	103
Πίνακας 5.2.2. Τάσεις ιεράρχησης κινήτρων .....	107
Πίνακας 5.3.1. Διαφορές φύλου και επαγγελματικών/οικονομικών κινήτρων .....	109
Πίνακας 5.3.2. Διαφορές φύλου και ψυχικών/πνευματικών κινήτρων .....	110
Πίνακας 5.3.3. Διαφορές φύλου και κοινωνικών κινήτρων .....	110
Πίνακας 5.3.4. Διαφορές φύλου και εκπαιδευτικών κινήτρων .....	110
Πίνακας 5.3.5. Διαφορές φύλου και αντιλήψεων για την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων .....	111
Πίνακας 5.3.6. Διαφορές φύλου και συναισθημάτων .....	111
Πίνακας 5.3.7. Διαφορές φύλου και προσωπικής βελτίωσης.....	112
Πίνακας 5.3.8. Διαφορές ηλικίας και επαγγελματικών/οικονομικών κινήτρων .....	113

Πίνακας 5.3.9. Διαφορές ηλικίας και ψυχικών/πνευματικών κινήτρων.....	113
Πίνακας 5.3.10. Διαφορές ηλικίας και εκπαιδευτικών κινήτρων.....	114
Πίνακας 5.3.11. Διαφορές ηλικίας και αντιλήψεων για την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων.....	114
Πίνακας 5.3.12. Διαφορές ηλικίας και συναισθημάτων.....	115
Πίνακας 5.3.13. Διαφορές ηλικίας και επαγγελματικής βελτίωσης.....	115
Πίνακας 5.3.14. Διαφορές βαθμίδας και επαγγελματικών/οικονομικών κινήτρων .....	116
Πίνακας 5.3.15. Διαφορές βαθμίδας και ψυχικών/πνευματικών κινήτρων.....	116
Πίνακας 5.3.16. Διαφορές βαθμίδας και κοινωνικών κινήτρων .....	117
Πίνακας 5.3.17. Διαφορές βαθμίδας και εκπαιδευτικών κινήτρων.....	117
Πίνακας 5.3.18. Διαφορές βαθμίδας και αντιλήψεων για την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων.....	118
Πίνακας 5.3.19. Διαφορές βαθμίδας και συναισθημάτων.....	118
Πίνακας 5.3.20. Διαφορές βαθμίδας και προσωπικής βελτίωσης.....	119
Πίνακας 5.3.21. Διαφορές βαθμίδας και επαγγελματικής βελτίωσης.....	119
Πίνακας 5.3.22. Διαφορές σχολείου και επαγγελματικών/οικονομικών κινήτρων.....	120
Πίνακας 5.3.23. Διαφορές σχολείου και ψυχικών/πνευματικών κινήτρων.....	120
Πίνακας 5.3.24. Διαφορές σχολείου και εκπαιδευτικών κινήτρων .....	121
Πίνακας 5.3.25. Διαφορές σχολείου και αντιλήψεων για την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων.....	121
Πίνακας 5.3.26. Διαφορές σχολείου και προσωπικής βελτίωσης.....	122
Πίνακας 5.3.27. Διαφορές σχολείου και επαγγελματικής βελτίωσης.....	122
Πίνακας 5.3.28. Διαφορές υπηρεσιακής κατάστασης και επαγγελματικών/οικονομικών κινήτρων.....	123
Πίνακας 5.3.29. Διαφορές υπηρεσιακής κατάστασης και αντιλήψεων για την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων .....	124
Πίνακας 5.3.30. Διαφορές υπηρεσιακής κατάστασης και συναισθημάτων .....	124
Πίνακας 5.3.31. Διαφορές θέσης ευθύνης και κοινωνικών κινήτρων.....	125
Πίνακας 5.3.32. Κατοχή ή όχι θέσης ευθύνης και εκπαιδευτικά κίνητρα.....	126
Πίνακας 5.3.33. Διαφορές κατοχής ή όχι θέσης ευθύνης και αντιλήψεων για την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων .....	126
Πίνακας 5.3.34. Διαφορές στην κατοχή ή όχι θέσης ευθύνης και συναισθημάτων .....	127
Πίνακας 5.3.35. Διαφορές στην κατοχή ή όχι θέσης ευθύνης και επαγγ/κής βελτίωσης.....	128
Πίνακας 5.3.36. Διαφορές στα έτη υπηρεσίας και τα επαγγελματικά/οικονομικά κίνητρα... ..	128
Πίνακας 5.3.37. Διαφορές ετών υπηρεσίας και εκπαιδευτικών κινήτρων .....	129
Πίνακας 5.3.38. Διαφορές ετών υπηρεσίας και συναισθημάτων .....	130
Πίνακας 5.3.39. Διαφορές ετών υπηρεσίας και προσωπικής βελτίωσης .....	130
Πίνακας 5.3.40. Διαφορές ετών υπηρεσίας και επαγγελματικής βελτίωσης .....	131
Πίνακας 5.3.41. Διαφορές εκπ/κού κλάδου & επαγγελματικών/οικονομικών κινήτρων.....	132
Πίνακας 5.3.42. Διαφορές εκπαιδευτικού κλάδου και ψυχικών/πνευματικών κινήτρων.....	132
Πίνακας 5.3.43. Διαφορές εκπαιδευτικού κλάδου και εκπαιδευτικών κινήτρων.....	133
Πίνακας 5.3.44. Διαφορές εκπαιδευτικού κλάδου και αντιλήψεων για την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων .....	133
Πίνακας 5.3.45. Διαφορές εκπαιδευτικού κλάδου και συναισθημάτων.....	134
Πίνακας 5.3.46. Διαφορές εκπαιδευτικού κλάδου και προσωπικής βελτίωσης.....	135



Πίνακας 5.3.47. Διαφορές εκπαιδευτικού κλάδου και επαγγελματικής βελτίωσης.....	136
Πίνακας 5.3.48. Διαφορές περιοχής και αντιλήψεων για την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων.....	137
Πίνακας 5.3.49. Διαφορές περιοχής και συναισθημάτων .....	137
Πίνακας 5.3.50. Διαφορές επιρροής εκπ/κών διαδρομών και επαγγελματικών/οικονομικών κινήτρων εκπ/κών.....	138
Πίνακας 5.3.51. Διαφορές επιρροής εκπ/κών διαδρομών και ψυχικών/πνευματικών κινήτρων εκπαιδευτικών .....	139
Πίνακας 5.3.52. Διαφορές επιρροής εκπ/κών διαδρομών & κοινωνικών κινήτρων εκπ/κών	140
Πίνακας 5.3.53. Διαφορές επιρροής εκπ/κών διαδρομών & εκπ/κών κινήτρων εκπ/κών.....	140
Πίνακας 5.3.54. Διαφορές επιρροής εκπ/κών διαδρομών και αντιλήψεων για την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων .....	141
Πίνακας 5.3.55. Επιρροή εκπαιδευτικών διαδρομών και συναισθήματα.....	142
Πίνακας 5.3.56. Διαφορές επιρροής εκπαιδευτικών διαδρομών και προσωπικής βελτίωσης	143
Πίνακας 5.3.57. Διαφορές επιρροής εκπ/κών διαδρομών & επαγγελματικής βελτίωσης.....	143
Πίνακας 5.3.58. Διαφορές διδακτορικού και επαγγελματικών/οικονομικών κινήτρων.....	144
Πίνακας 5.3.59. Διαφορές διδακτορικού και ψυχικών/πνευματικών κινήτρων.....	144
Πίνακας 5.3.60. Διαφορές διδακτορικού και συναισθημάτων.....	145
Πίνακας 5.3.61. Διαφορές διδακτορικού και προσωπικής βελτίωσης .....	145
Πίνακας 5.3.62. Διαφορές διδακτορικού και επαγγελματικής βελτίωσης .....	146
Πίνακας 5.3.63. Διαφορές μεταπτυχιακού και επαγγελματικών/οικονομικών κινήτρων .....	147
Πίνακας 5.3.64. Διαφορές μεταπτυχιακού και ψυχικών/πνευματικών κινήτρων .....	147
Πίνακας 5.3.65. Διαφορές μεταπτυχιακού και κοινωνικών κινήτρων .....	147
Πίνακας 5.3.66 Διαφορές μεταπτυχιακού και συναισθημάτων.....	148
Πίνακας 5.3.67. Διαφορές μεταπτυχιακού και προσωπικής βελτίωσης.....	149
Πίνακας 5.3.68. Διαφορές μεταπτυχιακού και επαγγελματικής βελτίωσης.....	149
Πίνακας 5.3.69. Διαφορές μοριοδοτούμενων επιμορφώσεων & επαγγελματικών/οικονομικών κινήτρων.....	150
Πίνακας 5.3.70. Διαφορές μοριοδοτούμενων επιμορφώσεων και εκπαιδευτικών κινήτρων.	150
Πίνακας 5.3.71. Διαφορές μοριοδοτούμενων επιμορφώσεων και αντιλήψεων για την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων .....	151
Πίνακας 5.4.1.1. Ηλικία και 1 <sup>η</sup> επιλογή – Συσχέτιση Pearson.....	152
Πίνακας 5.4.1.2. Συσχετισμός 1 <sup>ης</sup> επιλογής και ηλικίας.....	152
Πίνακας 5.4.2.1. Έτη υπηρεσίας και 1 <sup>η</sup> επιλογή– Συσχέτιση Pearson.....	153
Πίνακας 5.4.2.2. Συσχετισμός 1 <sup>ης</sup> επιλογής και ετών υπηρεσίας .....	153
Πίνακας 5.4.3.1. Υπηρεσιακή κατάσταση και 1 <sup>η</sup> επιλογή - Συσχέτιση Pearson.....	154
Πίνακας 5.4.3.2. Συσχετισμός 1 <sup>ης</sup> επιλογής και υπηρεσιακής κατάστασης .....	154
Πίνακας 5.4.4.1. Δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο και 1 <sup>η</sup> επιλογή - Συσχέτιση Pearson.....	155
Πίνακας 5.4.5.1. Διδακτορικό και 1 <sup>η</sup> επιλογή - Συσχέτιση Pearson .....	155
Πίνακας 5.4.5.2. Συσχετισμός 1 <sup>ης</sup> επιλογής και διδακτορικού.....	156
Πίνακας 5.4.6.1. Επιρροή εκπαιδευτικών διαδρομών και 1 <sup>η</sup> επιλογή- Συσχέτιση Pearson ...	156
Πίνακας 5.4.6.2. Συσχετισμός 1 <sup>ης</sup> επιλογής και επιρροή εκπαιδευτικών διαδρομών.....	157
Πίνακας Γ.1. Συνοπτική παρουσίαση ερευνών βιβλιογραφικής επισκόπησης .....	222

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ**

Γράφημα 1: Φύλο .....	74
Γράφημα 2: Ηλικία.....	75
Γράφημα 3: Βαθμίδα Εκπαίδευσης.....	75
Γράφημα 4: Εκπαιδευτικός κλάδος.....	76
Γράφημα 5: Υπηρεσιακή κατάσταση.....	77
Γράφημα 6: Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση .....	78
Γράφημα 7: Υπηρεσία σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο.....	79
Γράφημα 8: Τίτλοι σπουδών .....	80
Γράφημα 9: Τόπος εργασίας .....	80
Γράφημα 10: Θέση εργασίας.....	81
Γράφημα 11: Συσχετισμός εκπαιδευτικών διαδρομών .....	82
Γράφημα 12: Επιρροή εκπαιδευτικών διαδρομών .....	83
Γράφημα 13: Επαγγελματικά - οικονομικά οφέλη.....	87
Γράφημα 14: Ψυχικά - πνευματικά οφέλη .....	88
Γράφημα 15: Κοινωνικά οφέλη.....	90
Γράφημα 16: Εκπαιδευτικά οφέλη.....	93
Γράφημα 17: Σύνδεση του «πληθωρισμού» προσόντων με ουσιαστικά ή μη κίνητρα μάθησης .....	95
Γράφημα 18: Βαθμός ικανοποίησης από την εξέλιξη προσωπικής & επαγγελματικής ζωής... ..	96
Γράφημα 19: Ένταση συναισθημάτων.....	99
Γράφημα 20: Προσωπική βελτίωση.....	101
Γράφημα 21: Επαγγελματική βελτίωση.....	102
Γράφημα 22: Ιεράρχηση κινήτρων.....	105
Γράφημα 23: Ιεράρχηση εξωγενών κινήτρων.....	106
Γράφημα 24: Ιεράρχηση εγγενών κινήτρων.....	106
Γράφημα 25: Τάσεις ιεράρχησης κινήτρων .....	107
Γράφημα 26: Ιεράρχηση - 1η επιλογή των υποκειμένων .....	108

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ**

Σχήμα 1.: Οι νέες ορίζουσες της εκπαιδευτικής πολιτικής.....	4
Σχήμα 2: Διά Βίου Μάθηση και "πληθωρισμός προσόντων" .....	22

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ**

**CDA:** Critical Discourse Analysis

**CPD:** Continuing Professional Development

**CS:** Career Satisfaction

**ΔΒΜ:** Διά Βίου Μάθηση

**DfE :** Department for Education

**ΕΑΠ:** Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

**EC:** European Commission

**Ε.Ε. :** Ευρωπαϊκή Ένωση

**ELLI:** European Lifelong Learning Indicators

**EQF:** European Qualification Framework

**E.P.S:** Education Participation Scale

**ERIC:** Education Resources Information Center

**ISTP:** International Summit on the Teaching Profession

**JSF:** Job Satisfaction

**ΚΠΚ:** Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία

**OECD:** Organisation for Economic Cooperation and Development

**ΟΟΣΑ:** Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

**ΠΜΣ:** Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**POQ:** Perceived Overqualification

**POS:** Perceived Organizational Support

**PSI:** Professional Self-Identity

**TALIS:** Teaching and Learning International Survey

**TLIF:** Teaching and Leadership Innovation Fund

**UNESCO:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

# Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

## 1.1. Πλαίσιο της έρευνας

Ζούμε σε μια κοινωνία καταναλωτισμού, μια κοινωνία που κυριαρχείται από τη ρητορική της αγοράς και των οικονομικών συναλλαγών. Ο νεοφιλελευθερισμός επιφορώνει σε όλους τους κοινωνικούς χώρους με σκοπό να τους υποτάξει και να τους μετατρέψει σε αγορές, με όλα τα χαρακτηριστικά και τους νόμους που έχει η οικονομία της αγοράς. Απ' αυτή την εισβολή δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος ο χώρος της εκπαίδευσης, στον οποίο ο λόγος της αγοράς έχει αναδειχτεί σε ηγεμονεύουσα ρυθμιστική δύναμη, που μετατρέπει την εκπαίδευση σε επιχείρηση και τη γνώση σε καταναλωτικό αγαθό. Η εκπαίδευση από δημόσια πολιτική γίνεται σταδιακά ιδιωτική μέριμνα, ενώ δίπλα στα επίσημα κρατικά συστήματα εκπαίδευσης αναπτύσσεται μια «σκιώδης» εκπαιδευτική βιομηχανία που ασχολείται με την παραγωγή και την πιστοποίηση προσόντων.

Στο όνομα της δια βίου μάθησης (ΔβΜ) τα υποκείμενα επιδίδονται σε ένα αέναο «κυνήγι προσόντων», επιβεβλημένο από τις συνθήκες της αγοράς εργασίας. Η συγκέντρωση τίτλων σπουδών, πιστοποιητικών και διπλωμάτων δεν αποτελεί συνήθως ενσυνείδητη επιλογή, αλλά ατέρμονη προσπάθεια διεκδίκησης μιας θέσης εργασίας και διατήρησής της. Η διαρκής αναζήτηση προσόντων γίνεται αυτοσκοπός, που τις περισσότερες φορές δε συνοδεύεται από την ικανοποίηση ουσιαστικών κινήτρων και προσωπικών αναγκών, παρά έχει έναν χρηστικό και λειτουργικό προσανατολισμό. Η κατάσταση αυτή προκαλεί στους ανθρώπους μια έντονη πίεση που τους εξοβελίζει από τις αρχές και τη φιλοσοφία της ΔβΜ. Σ' αυτό το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο η εκπαίδευση απομακρύνεται από το ιδεώδες της χειραφέτησης και της απελευθέρωσης, από τη διαμόρφωση στάσεων ζωής και προσαρμόζεται στις απαιτήσεις και τις ανάγκες της αγοράς. Η εκπαιδευτική διαδικασία τυποποιείται και παρατηρείται μια ολοένα αυξανόμενη χρηστική νοηματοδότησή της, αφού καλείται να μορφώσει για ένα περιορισμένο αξιακό πεδίο, όπως είναι η επαγγελματική αποκατάσταση.

Σε αυτό το εκπαιδευτικό συγκείμενο οι όροι άσκησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος έχουν μεταλλαχθεί, καθώς εμφανίζεται μια έντονη πίεση για ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και αύξηση των προσόντων τους μέσα από

διαδικασίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, όπου δίνεται μια λανθασμένη έμφαση στην ποσοτική και όχι την ποιοτική διάσταση των τίτλων σπουδών (Φωτόπουλος, 2021). Τα υποκείμενα στο πλαίσιο της ΔβΜ και της επαγγελματικής τους ανέλιξης, καλούνται σε μια διαρκή επικαιροποίηση των σπουδών τους. Το σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών με γνώμονα το «Προσοντολόγιο» κάνει ακόμα πιο επιτακτική και αναγκαία την κατάρτιση και επανακατάρτισή τους, καθώς τα διπλώματα αποτελούν το «εισιτήριο» για τον διορισμό τους.

Οι παραπάνω εξελίξεις έχουν αναδιαμορφώσει το σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο και οι ανακατατάξεις που αναφέρθηκαν εγείρουν ερωτήματα που δεν έχουν διερευνηθεί και χρήζουν απαντήσεων. Η παρούσα εργασία θα προσπαθήσει να προσεγγίσει ερμηνευτικά την τάση του «πληθωρισμού προσόντων», τη συγκέντρωση δηλαδή διπλωμάτων και πιστοποιημένων τίτλων και να αναδείξει αν η συγκεκριμένη τάση είναι περισσότερο ενσυνείδητη επιλογή των εκπαιδευτικών υποκειμένων και διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής αυτοπραγμάτωσης ή αγχώδης προσπάθεια προσαρμογής στις απαιτήσεις μιας εμπορευματικής οικονομίας.

## **1.2. Οργάνωση της εργασίας**

Το εν λόγω μελέτημα δομείται από 6 κεφάλαια, καθένα από τα οποία χωρίζεται σε περαιτέρω υποενότητες.

Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την εισαγωγή, που παρουσιάζει το πλαίσιο στο οποίο οριοθετείται το θέμα της εργασίας και περιγράφεται η συλλογιστική του πονήματος, ενώ προβάλλεται και η οργάνωση της εργασίας, το πώς δηλαδή είναι δομημένη η μελέτη μας.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά τη θεωρητική αναψηλάφηση ζητημάτων που άπτονται του υπό διερεύνηση θέματος. Ουσιαστικά, τα ζητήματα που τίθενται σχετίζονται με τις νέες ορίζουσες και τις παγκόσμιες τάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, τα προτάγματα των υπερεθνικών οργανισμών, την κατίσχυση της ΔβΜ και τη μεταλλαγή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος με έμφαση σε έννοιες όπως αποδοτικότητα, επαγγελματισμός, «πληθωρισμός» προσόντων, δεξιότητες, εννοιολογικά σημαίνοντα που εμποτίζουν την εκπαιδευτική διακυβέρνηση.

Στο τρίτο κεφάλαιο εντάσσεται η βιβλιογραφική επισκόπηση, όπου προβάλλονται προγενέστερες έρευνες παρόμοιας θεματολογίας ομαδοποιημένες με βάση τον ερευνητικό σκοπό τους. Παράλληλα παρουσιάζεται η συνθετική και κριτική ανάλυση των ευρημάτων αυτών των ερευνών και το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης μας, όπως προέκυψαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση.

Στο τέταρτο κεφάλαιο καταγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας και αναλύεται διεξοδικά το πλαίσιο της, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, καθώς και τα μέσα για την ανάλυση τους. Παράλληλα, παρουσιάζονται συνοπτικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

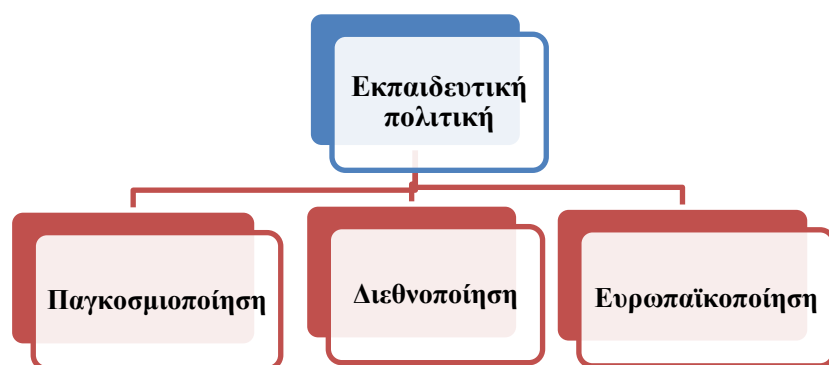
Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που προήλθαν από την ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, οργανωμένα με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα.

Καταληκτικά, το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα βασικά συμπεράσματα τα οποία ομαδοποιούνται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και επιχειρείται κριτική ανάλυση και σύνθεση αυτών, καθώς και η σύγκρισή τους με στοιχεία που έχουν αναδειχθεί στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και ευρήματα προηγούμενων ερευνών. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τους περιορισμούς της έρευνας, προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, αλλά και προτάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 2.1. Παγκόσμιες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική

Τα εκπαιδευτικά συστήματα δεν υπάρχουν σε κοινωνικο-οικονομικό κενό, αλλά η πορεία και η φυσιογνωμία τους είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με κοινωνικο-οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες που σχετίζονται με την κατανομή της εξουσίας, τις διεθνείς εξελίξεις, την ταξική πάλη (Θεριανός, 2013). Σύμφωνα με τον Σταμέλο (2009) από τη δεκαετία του '90 και μετά οι τρεις έννοιες που συγκροτούν τον πυρήνα της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η διεθνοποίηση, η παγκοσμιοποίηση και η ευρωπαϊκοποίηση.



Σχήμα 2.1. Οι νέες ορίζουσες της εκπαιδευτικής πολιτικής

#### 2.1.1. Παγκοσμιοποίηση, διεθνοποίηση, ευρωπαϊκοποίηση: Οι νέες ορίζουσες της εκπαιδευτικής πολιτικής

Η παγκοσμιοποίηση είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο συνυφασμένο με την αντίληψη για την οργάνωση του κόσμου ως ενιαίου συνόλου (Υφαντή, 2001). Παραπέμπει στην οικονομική παγκόσμια ενοποίηση που συντελείται με τη μείωση των εμποδίων του διεθνούς εμπορίου και σκιαγραφεί τη διαδικασία με την οποία περιφερειακές οικονομίες, κοινωνίες και κουλτούρες εισάγονται σε ένα παγκόσμιο σύστημα επικοινωνίας, μεταφοράς και εμπορικών ανταλλαγών (Tilak, 2011) μέσω του οποίου η μεταφορά ανθρώπων, ιδεών και προϊόντων γίνεται με μεγάλη ταχύτητα και ευκολία, ανταποκρινόμενη στις διακυμάνσεις της προσφοράς και της ζήτησης της αγοράς

(Bartlett & Burton, 2019). Όσον αφορά στην εκπαίδευση, η παγκοσμιοποίηση γίνεται κατανοητή ως σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων με βάση μια παγκόσμια λογική σε σχέση με τις κύριες οργανωτικές δομές, τους θεμελιώδεις στόχους, το βασικό μορφωτικό περιεχόμενο (Γρόλλιος, 2004), που διευκολύνει την ελεύθερη κυκλοφορία εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων και καταργεί κάθε είδους εμπόδια που προϋπήρχαν. Με αυτόν τον τρόπο η παγκοσμιοποίηση έρχεται ουσιαστικά να ταυτιστεί με τη διεθνοποίηση. Η διαφορά έγκειται στο ότι η προγενέστερη μορφή της διεθνοποίησης βασιζόταν στη «συνεργασία», ενώ η νέα μορφή βασίζεται στον «ανταγωνισμό» και ενέχει ένα μείζον διακύβευμα: αυτό της μετατροπής της εκπαίδευσης από δημόσιο αγαθό σε εμπορεύσιμο προϊόν (Σταμέλος, 2013).

Αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με τις παραπάνω έννοιες και η ευρωπαϊκοποίηση, που δημιούργησε αποσταθεροποίηση των παραδοσιακών κοινωνικών και πολιτιστικών βεβαιοτήτων, αφού η αυτονομία ως αξία της εκπαίδευσης έχει καταπνιγεί από την οικονομία. Ως εκ τούτου, η ευρωπαϊκοποίηση της εκπαίδευσης δεν επέφερε την αύξηση της διεθνούς κατανόησης και αυτονομίας που αναμενόταν ότι θα προέκυπτε από την υπέρβαση των εθνικών συνόρων, αλλά σηματοδοτήθηκε από τις αναδυόμενες αξίες του «μάνατζμεντ» και της αγοράς και έθεσε ως βασικές στοχεύσεις την αποτελεσματικότητα και την ανταγωνιστικότητα. Γίνεται σαφές, επομένως, πως ο επιδέξιος χειρισμός του εξευρωπαϊσμού αντικατοπτρίζει τη σχέση της Ευρώπης με την παγκοσμιοποίηση και την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση είναι μόνο μια εκπλήρωση από πάνω προς τα κάτω των υπερεθνικών απαιτήσεων (Hummrich, 2018).

### **2.1.2. Ιδεολογικά προτάγματα της παγκοσμιοποίησης**

Η εκπαίδευση συνιστά υπερεπενδυμένο κοινωνικό θεσμό, διότι επωμίζεται την εκκοινωνήση του ατόμου, τη μόρφωση και την επαγγελματική του αποκατάσταση (Τσακίρη, 2018). Στο εκπαιδευτικό συγκείμενο της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης, η έννοια της εκπαίδευσης επανακαθορίζεται, τροποποιείται, προσπαθώντας να εναρμονιστεί με τις εξελίξεις (Γουβιάς & Θεριανός, 2014), ενώ προσανατολίζεται σταδιακά στην παραγωγή ενός ανθρώπινου κεφαλαίου με τα χαρακτηριστικά και τις απαιτήσεις της παγκόσμιας αγοράς (Ματθαίου, 2000). Οι επιδιωκόμενες μεταβολές ερείδονται στον κώδικα των επιχειρηματικών συναλλαγών, με αναφορά «στο νοητικό τρίπτυχο «ιδιωτικοποίηση – παγκοσμιοποίηση – διεθνοποίηση», παραπέμποντας στο



*θεωρητικό σχήμα «κράτος - αγορά - κοινωνία (συνεπώς εκπαίδευση)» της λογικής των κυρίαρχων νέο-φιλελεύθερων πολιτικών» (Σταμέλος, 2013:5).*

Κάτω από την κυριαρχία του νεοφιλελευθερισμού, σχεδιάζεται και υλοποιείται μια εκπαιδευτική πολιτική που διαχωρίζει τη χρηματοδότηση από την παραγωγή εκπαιδευτικών υπηρεσιών, μια πολιτική που διαμορφώνεται από την αγορά η οποία επιδιώκει να «βιομηχανοποιήσει» τα εκπαιδευτικά ιδρύματα προσδίδοντάς τους βασικά χαρακτηριστικά μιας ανταγωνιστικής επιχείρησης (Καββαδίας, 2003). Ένα από τα ιδεολογικά προτάγματα που προωθούνται την εποχή της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης, είναι αυτό της ιδιωτικοποίησης που κερδίζει διαρκώς έδαφος (Carnoy, 1998), καθώς το ηγεμονικό οικονομικό αφήγημα της λιτότητας και των περικοπών των δημόσιων δαπανών συσχετίζεται ευθέως με τις πολιτικές αμφισβήτησης του ρόλου και της αποτελεσματικότητας των δημόσιων πολιτικών σε όλο το κοινωνικό φάσμα, με συνέπεια οι «σκιάδεις» πλευρές της ιδιωτικοποίησης να μετασχηματίζουν ολοένα και περισσότερο τον ρόλο και την αποστολή του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος (Bray, *όπ. αναφ. στο* Καμαριανός, Κυρίδης, Φωτόπουλος & Χαλκιώτης, 2019).

Στην υπάρχουσα συγκυρία η εκπαιδευτική πολιτική εδράζεται στην ηγεμονία της διεθνούς αγοράς, η οποία χειρίζεται και μεταχειρίζεται την εκπαίδευση, την κατάρτιση και γενικότερα τη ΔβΜ με τρόπο εργαλειακό και τεχνοκρατικό. Η οικονομική παραγωγικότητα δεν προέρχεται πια από κρατικές επενδύσεις στην εκπαίδευση, αλλά από τη μετατροπή της εκπαίδευσης σε εμπόρευμα που μπορεί να αγορασθεί και να πωληθεί, όπως οτιδήποτε άλλο (Davies & Bansel, 2007), εμπόρευμα του οποίου η ανταλλαγή επιτρέπει την είσοδο σε μια θεωρητικά αξιοκρατική αγορά εργασίας (Roche, 2017).

Αναμφίβολα, ο Διεθνής Λόγος της εκπαιδευτικής πολιτικής έχει εμπλουτιστεί με επιχειρηματικής προέλευσης έννοιες όπως ανταγωνιστικότητα, απόδοση λόγου, αποτελεσματικότητα, έλεγχος κόστους- κέρδους, αποδοτικότητα και ρυθμιστικότητα. Επιπρόσθετα, διαπιστώνεται ότι τα υπερεθνικά μορφώματα που οικοδομούν διεθνή λόγο όλο και πιο συχνά περιλαμβάνουν στα ιδεολογικά τους σημαίνοντα λέξεις-κλειδιά όπως δεξιότητες, ΔβΜ, κατάρτιση, πιστοποίηση ποιότητας, παραγωγικότητα (Ζμας, 2007), λέξεις που αποτελούν βασικά εννοιολογικά σύμβολα και πρωταρχικούς στόχους της παγκοσμιοποιημένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Μιας πολιτικής που επειδή

δεν είναι πάντοτε συμβατή με το εθνικό συγκείμενο, περιβάλλεται με τον μανδύα του κύρους των επιστημονικά επιβεβαιωμένων τάσεων που εργολαβικά αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν οι διεθνείς οργανισμοί (Ματθαίου, 2007), στους οποίους θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

### **2.1.3. Οι διεθνείς οργανισμοί στην υπηρεσία της παγκοσμιοποιημένης εκπαιδευτικής πολιτικής**

Η πορεία εξέλιξης της παγκοσμιοποίησης μέσω της επιτάχυνσης των οικονομικών συναλλαγών και των συνεχών κοινωνικών μεταβολών συμβάδισε με τη δημιουργία στα μισά του 20<sup>ου</sup> αιώνα τεσσάρων υπερεθνικών οργανισμών (Ευρωπαϊκή Ένωση, ΟΟΣΑ, UNESCO, Παγκόσμια Τράπεζα), οι οποίοι συνέδεσαν τη δράση τους με την οικονομική ανάπτυξη των κρατών μελών τους ασκώντας παρεμβάσεις σε διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής, μεταξύ των οποίων και ο τομέας της εκπαίδευσης (Τσακίρη, 2018).

Η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στην υπάρχουσα συγκυρία άλλαξε προσανατολισμό, αφού από μονοπώλιο του κράτους έγινε *«μια ευρέως διαδεδομένη παγκόσμια-υπερεθνική πραγματικότητα»* (Γούλας & Καλογεράκης, 2020:2). Ο ρόλος των διεθνών οργανισμών ήταν καθοριστικός, μιας και αποτέλεσαν νέους θεσμούς ελέγχου που επηρέασαν τη δομή και το περιεχόμενο της δημόσιας εκπαίδευσης και το εκπαιδευτικό «γίνεσθαι» των κρατών-μελών τους (Καλημερίδης, 2017). Το διεθνές εκπαιδευτικό πεδίο που διαμορφώθηκε μέσω των υπερεθνικών αυτών οργανισμών συγκροτήθηκε στη βάση μετρήσιμων ποσοτικών δεδομένων και προβολής συγκεκριμένων προτύπων. Η Jenny Ozga (2009) διευκρινίζει ότι η διάχυση ποσοτικών δεδομένων, η διαρκής συγκρισιμότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και ο ανταγωνισμός τους με σκοπό τη μεγιστοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων αποτέλεσαν τις κεντρικές όψεις της νέας μορφής ελέγχου, διοίκησης και μεταρρύθμισης της δημόσιας εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο.

Ο εκφερόμενος προταγματικός λόγος των υπερεθνικών θεσμών αποτυπώνει ένα αμάλγαμα ιδεολογικών προτύπων που στρέφονται γύρω από τις αρχές της ανάπτυξης, της ανταγωνιστικότητας, της ποιότητας και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών θεσμών (Τσακίρη, 2018), ενώ διαμορφώνεται κι ένα κοινό

«εκπαιδευτικό λεξιλόγιο» από τους διεθνείς οργανισμούς για τον ορισμό των εκπαιδευτικών προβλημάτων, την κατανόηση και κυρίως τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων (Καλημερίδης, 2012). Εμφατική είναι βάση των προρρηθέντων η αναφορά του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης και η ωφελμιστική διάθεση των υπερεθνικών οργανισμών ως προς την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω της συρρίκνωσης του κράτους – πρόνοιας. Σύμφωνα με τον Jones (όπως αναφ. στο Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015: 53), *«η διαμόρφωση της πολιτικής των διάφορων διεθνικών μορφωμάτων σε σχέση, ειδικά, με την εκπαίδευση δεν πρέπει να γίνεται κατανοητή στη βάση των αρχών που τα συγκροτούν αλλά στη βάση της χρηματοδοτικής τους προέλευσης»*.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο ΟΟΣΑ, εξαιτίας του καίριου ρόλου τους στη δικτυακή αλληλεπίδραση των κρατών στον χώρο της εκπαίδευσης, είναι οι οργανισμοί που κεντρίζουν τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερα το επιστημονικό ενδιαφέρον. Οι εκπαιδευτικές επιδιώξεις των δύο οργανισμών διαπνέονται από οικονομική χρηστικότητα και εργαλειακή ορθολογικότητα (Ζμας, 2007· Gustavsson, 2002 ), ενώ η ιδεολογία της ελεύθερης αγοράς που προασπίζονται καλύπτεται από τον κοινωνικό μανδύα της εκπαίδευσης ως κοινωνικού αγαθού (Ικκου, 2012). Όπως τονίζει ο M. Crossley (2014) στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο τοπίο τα δεδομένα των διεθνών οργανισμών φιλτράρονται με βάση τις εθνικές καπιταλιστικές προτεραιότητες και τα ευρήματά τους αξιοποιούνται για να νομιμοποιήσουν συγκεκριμένες εθνικές αστικές προτεραιότητες. Ο ΟΟΣΑ ως ηγετική φωνή στον παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό λόγο γίνεται ο κύριος πάροχος εκπαιδευτικών στατιστικών, ενεργώντας ως «γλύπτης» των εκπαιδευτικών πολιτικών σε όλο τον κόσμο (Berkovich & Benoliel, 2020).

Τα εθνικά κράτη στο εσωτερικό της επικράτειάς τους συνεχίζουν να διαμορφώνουν την εκπαιδευτική τους πολιτική σε ένα πλαίσιο υπερεθνικών δικτύων, με τους διεθνείς οργανισμούς να αποτελούν κόμβους αυτών των δικτύων (Mahon, & McBride, 2009). Με την καθιέρωση των υπερεθνικών δικτύων ασκήθηκε εμφανής πίεση για μετασχηματισμό των εθνικών κρατών (Ζμας, 2007) και έγινε προσπάθεια πολιτικού συγχρονισμού των νεοφιλελεύθερων ανατροπών στα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης έχασαν τον διακριτό χαρακτήρα τους (Πασιάς, 2012), χωρίς παρόλα αυτά να επιτευχθεί σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό πρότυπο (Καλημερίδης, 2012). Η αδιαμφισβήτητη συνδρομή των υπερεθνικών αρχών στις διαδικασίες ένταξης των

κρατών στην εκπαιδευτική παγκοσμιοποίηση, δε συνεπάγεται την ομοιομορφία και την ομοιογένεια στον τρόπο με τον οποίο παρεμβαίνει κάθε οργανισμός στο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα, ούτε στον τρόπο με τον οποίο επιδιώκει να ενισχύσει την επιρροή του. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά από την Τσακίρη (2018:38) ο βαθμός επιρροής των υπερεθνικών αρχών στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα *«εξαρτάται από τη διαπερατότητα των εθνικών κρατών έναντι ενός παγκοσμιοποιημένου λόγου για την εκπαίδευση που σηματοδοτείται από τις αναδυόμενες αξίες του management και της αγοράς»*.

Εν κατακλείδι, η άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής στο σύγχρονο εκπαιδευτικό συγκείμενο εκφράζει το απαύγασμα ποικίλων διαφοροποιήσεων λιγότερο ή περισσότερο έντονων, ανάλογα με τις κοινωνικές δυναμικές των διαφορετικών ομάδων συμφερόντων και ανάλογα με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των εθνικών κρατών και κοινωνιών που έρχονται να κάνουν πράξη έναν προταγματικό λόγο εκπαιδευτικής παγκοσμιοποίησης (Τσακίρη, 2018).

#### **2.1.4. Ηγεμονία της αγοράς και αποδόμηση του χειραφετητικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης**

Στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης ο «αποικισμός» που παρατηρείται σε όλες τις θεσμικές περιοχές από την ηγεμονία της αγοράς, εξαπλώνεται απειλητικά και στην εκπαίδευση. Όπως προείπαμε, η εκπαίδευση αποκτά χαρακτηριστικά της ελεύθερης αγοράς, όπως ανταγωνιστικότητα, αποδοτικότητα, ιεραρχικές δομές, και οι στόχοι της είναι συμβατοί με τις προτεραιότητες της οικονομίας της αγοράς. Οι κοινωνικοί σκοποί της υποβαθμίζονται και η γνώση γίνεται δέσμια κριτηρίων χρηματιστηριακής αξίας. Η εκπαίδευση όχι μόνο μοντελοποιείται με μεθόδους και αξίες του κεφαλαίου, αλλά παρασύρεται σε μια μορφή εμπορευματοποίησης (Ball, 1998). Ο Bernstein, σε ένα από τα τελευταία του κείμενα σχετικά με την άνοδο του νεοφιλελευθερισμού και την ηγεμονία της αγοράς στην εκπαίδευση, έγραψε:

«Υπάρχει μια κουλτούρα και ένα πλαίσιο που διευκολύνει την επιβίωση του ισχυρότερου, όπως κρίνεται από τις απαιτήσεις της αγοράς. Η εστίαση είναι

στο βραχυπρόθεσμο παρά στο μακροπρόθεσμο, στο εξωγενές παρά στο εγγενές, στη γνώση επαγγελματικών εφαρμογών παρά στις εφαρμογές επαγγελματικών γνώσεων. Η μετάδοση εδώ βλέπει τη γνώση ως χρήματα. Και όπως το χρήμα, θα πρέπει να ρέει εύκολα εκεί που απαιτεί η ζήτηση. Δεν πρέπει να υπάρχει εμπόδιο σε αυτή τη ροή. Η προσωπική δέσμευση, η εσωτερική προσήλωση, όχι μόνο δεν ενθαρρύνονται, αλλά και θεωρούνται ισοδύναμες με τα μονοπώλια στην αγορά, και όλα αυτά τα μονοπώλια θα πρέπει να διαλυθούν» (Bernstein 2000, όπ. αναφ. στο Robertson & Sorensen, 2018: 475).

Σύμφωνα με τον Μπουζάκη (2001) δίνεται έμφαση σε αυτή την εκδοχή της εκπαίδευσης, η οποία καταρτίζει και επανεκπαιδεύει τα υποκείμενα. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα χάνει τον πολιτικό και ανθρωπιστικό της χαρακτήρα, παρατηρείται ανισορροπία στην ανάπτυξη θετικών και κοινωνικών επιστημών και ο άνθρωπος, ως ευέλικτος εργαζόμενος και όχι κριτικά εγγράμματος, αλλά καταρτισμένος, ελέγχεται τελικά από τις απρόσωπες δυνάμεις της αγοράς. Όπως αναφέρει ο Φωτόπουλος (2020 : 81) *«η παροχή ουσιαστικής, ελεύθερης και ποιοτικής εκπαίδευσης, εκτός από το ότι συρρικνώνεται διαρκώς, μετατρέπεται σε αγαθό που ολοένα και περισσότερο είτε ιδιωτικοποιείται, είτε εμπορευματοποιείται, είτε εργαλειοποιείται προς όφελος μιας ανοίκειας, προς τον αξιακό πυρήνα της εκπαίδευσης, απρόσωπης συνθήκης».*

Στο αίτημα της εποχής για διαρκή ανανέωση του γνωστικού εξοπλισμού που επιβάλλει η διά βίου εκπαίδευση, η απόκτηση γνώσεων από πνευματική καλλιέργεια και σφαιρική μόρφωση, μετατρέπεται σε συλλογή δεξιοτήτων και επαγγελματικών προσόντων στην προοπτική του οικονομικού κέρδους, ενώ ο εκπαιδευόμενος μεταμορφώνεται σε ευέλικτο, προσαρμοστικό αλλά και απόλυτα χειραγωγήσιμο εργαζόμενο (Φρυδάκη, 2009). Με αυτό τον τρόπο, όπως ισχυρίζεται ο Macedo (2002/2000 στο Τσάφος, 2014:5) *«η κοινωνία μας επιτρέπει στην κουλτούρα των εταιριών να περιορίζει τις προτεραιότητες της εκπαίδευσης στις ρεαλιστικές απαιτήσεις της αγοράς».* Η εκπαίδευση σε αυτό το πλαίσιο, μεταφράζεται στη σαφή και αδήριτη υποχρέωση των εργαζομένων να προσφέρουν στην οικονομία της αγοράς

εμπορεύσιμα εργασιακά προσόντα, που να ανταποκρίνονται επαρκώς στις εκάστοτε συγκυριακές ανάγκες της (Παυλίδης, 2012· Rikowski, 2020).

Ο νόμος της αγοράς γίνεται πια το ρυθμιστικό πλαίσιο, ο άνθρωπος αντιμετωπίζεται ως «οικονομικός πόρος» και η εκπαίδευση υποτάσσεται στις ανάγκες της οικονομίας, ανάγκες που καθορίζονται από τις ισχυρές κοινωνικές ομάδες που τη διευθύνουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα όπως αναφέρει ο Βεργίδης (1999, όπ. αναφ. στο Λιντζέρης, 2013:79):

«να περιορίζεται η εκπαίδευση και η διά βίου μάθηση στην επαγγελματική κατάρτιση και οι σκοποί της, να ταυτίζονται με τη συμβολή στη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας, στην αφομοίωση των κοινωνικο-οικονομικών αλλαγών και στην αντιμετώπιση των αρνητικών συνεπειών της παγκοσμιοποίησης. Η προσέγγιση της εκπαίδευσης μέσω της οικονομικής οπτικής κόστους – οφέλους περιθωριοποίησε τη γενική εκπαίδευση, περιόρισε ασφυκτικά το θεματολόγιό της και προσέδωσε ακόμα και στις αναγκαίες και επιθυμητές ενέργειες επαγγελματικής κατάρτισης υπερβολικά στενό, χρησιμοθηρικό περιεχόμενο και βραχυπρόθεσμη αξία».

Ο παιδαγωγικός και χειραφετητικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης σταδιακά αποδομείται (Schuetze, & Casey, 2006). Η έμφαση δίδεται πλέον στα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ αποδεκτή γνώση είναι η χρηστική, η μετρήσιμη, η διαχειρίσιμη, η εμπορευματική γνώση. Κατ' αυτόν τον τρόπο *«η εκπαίδευση από διαδικασία ατομικής και συλλογικής χειραφέτησης μετατρέπεται σε ιδιωτική συναλλαγή, σε υπόθεση ατομικής ευθύνης, σε αποτέλεσμα ποσοτικής μέτρησης, σε προϊόν εμπορευματικής διαμεσολάβησης»* (Πασιάς, 2012:189).

Καταληκτικά, επισημαίνεται ότι η επικυριαρχία της «οικονομίας της αγοράς» στον χώρο της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με την εισαγωγή της έννοιας της «αβεβαιότητας» και της «αναλωσιμότητας» στην εκπαίδευση, αλλά και στην κοινωνία γενικότερα. Στην κοινωνία της αγοράς η γνώση και η εργασία μετατρέπονται από δικαιώματα σε καταναλωτικά και αναλώσιμα προϊόντα, με συνέπεια οι κάτοχοί τους να θεωρούνται επισφαλείς. *«Κατ' αυτόν τον τρόπο, το διακύβευμα καθίσταται*

*αφοπλιστικό: η εκπαίδευση καθίσταται ένας αβέβαιος θεσμός, οι απόφοιτοί του ως εργαζόμενοι είναι επισφαλείς, ως πολίτες άνευ δικαιωμάτων είναι αναλώσιμοι, με αποτέλεσμα όχι μόνον ευρύτερες κοινωνικές ομάδες αλλά και η ίδια η κοινωνία να καθίσταται «αναλώσιμη» (Πασιάς & Φλουρής, 2014:27).*

### **2.1.5. Εκπαίδευση προσανατολισμένη στη διαμόρφωση δεξιοτήτων**

Στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία μας οι δεξιότητες αποτελούν ολόένα και περισσότερο τον βασικό μοχλό της εκπαίδευσης, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα δίνει κυρίως βαρύτητα στην ωφελμιστική γνώση και τις δεξιότητες εργαλειακής υφής, ενώ συρρικνώνεται η μορφωτική αποστολή του. Οι Πασιάς & Φλουρής (2014:24) υποστηρίζουν πως «*οι διαδικασίες της μάθησης (learning) συνδέονται άμεσα με τους στόχους της νέας γνώσης και των νέων δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ένταξη στην «οικονομία των ικανοτήτων»*, αφού στο νεοφιλελεύθερο οικονομικό μοντέλο που κυριαρχεί, η «εκπαίδευση» μεταλλάσσεται σε «μάθηση», η γνώση μετατρέπεται σε μετρήσιμες «ικανότητες», ενώ οι δεξιότητες και τα προσόντα επαναπροσδιορίζονται.

Στην υπάρχουσα συγκυρία όλο και πιο στενοί είναι οι δεσμοί που σφυρηλατούνται μεταξύ της οικονομίας και της εκπαίδευσης, με τον Λόγο της Αγοράς να αναδεικνύεται σε ηγεμονεύουσα ρυθμιστική δύναμη στο πεδίο της εκπαίδευσης (Φωτόπουλος, 2021). Η εκπαίδευση χρεώνεται να εφοδιάσει την οικονομία με εξειδικευμένο και ευέλικτο εργατικό δυναμικό για την τόνωση των αγορών, με αποτέλεσμα να μετατραπεί εν τέλει η ίδια σε νέα, κερδοφόρα αγορά (Hirtt, 2004). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η δια βίου εκπαίδευση, η συνεχιζόμενη κατάρτιση και κατ' επέκταση η πιστοποίηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που αποκτώνται μέσω τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης – κατάρτισης, αποτελούν έννοιες με ιδιαίτερη σημασία. Έννοιες, που συνδέονται άμεσα με την επιδίωξη των εκπαιδευτικών συστημάτων να ανταποκριθούν στις ανάγκες της νέας δομής απασχόλησης (Λιντζέρης, 2010), καθώς διαπιστώνεται πως η απόκτηση εμπορεύσιμων δεξιοτήτων έχει καταστεί πλέον σημαντικότερος πολιτικός στόχος από τη δημιουργία και τη διασφάλιση ευκαιριών απασχόλησης (Milana, 2012).

Επιτακτική προβάλλεται πλέον η ανάγκη αναδιαμόρφωσης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, ώστε να ανταποκριθούν στις αναδυόμενες ανάγκες σε

επίπεδο «υβριδικών δεξιοτήτων» (τεχνικές, ήπιες/εγκάρσιες και ψηφιακές δεξιότητες). Σε αυτό το νέο διαμορφωμένο περιβάλλον η βελτίωση του επιπέδου των δεξιοτήτων, η αυτο-εκπαίδευση, η προσωπική ανάπτυξη μπαίνουν στο προσκήνιο της σύγχρονης εκπαίδευσης και οι νέες δεξιότητες εναρμονίζονται με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των αναδυόμενων αγορών (Πριμικήρη, 2020). Στην οικονομία της γνώσης υποτίθεται πως το εισόδημα αντικατοπτρίζει το επίπεδο των δεξιοτήτων, με τους εργαζόμενους χαμηλής ειδίκευσης να λαμβάνουν χαμηλούς μισθούς, επειδή η αγοραία αξία της εργασίας τους είναι περιορισμένη, και τους ειδικευμένους να αμείβονται καλύτερα, επειδή είναι πιο παραγωγικοί και έχουν μεγαλύτερη αξία στην αγορά (Brown, Lauder & Ashton, 2008). Όσο πιο προηγμένες είναι οι δεξιότητες που έχει κάποιος, τόσο πιο πολλές θεωρείται είναι οι ευκαιρίες δυναμικής εξέλιξής του. Γι' αυτό, υπογραμμίζεται η ανάγκη παροχής αρχικών δεξιοτήτων και προσόντων σε συνδυασμό με ένα ευρύτερο δια βίου πλαίσιο ενδυνάμωσης της αναβάθμισης των δεξιοτήτων και επανακατάρτισης (upskilling & reskilling) (Αγγελάκης, 2019). Ωστόσο, οι περισσότεροι νέοι που εισέρχονται στην αγορά εργασίας έρχονται αντιμέτωποι με έλλειμμα ζήτησης και όχι με έλλειμμα δεξιοτήτων (Morissette et al. όπως αναφ. στο Wrigley, 2009) αποδεικνύοντας ότι το όραμα μιας οικονομίας υψηλών δεξιοτήτων και υψηλών μισθών είναι απατηλό (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, Καβασακάλης, 2015). Παρόλα αυτά σύμφωνα με τους Lauder, Brown & Ashton (2008) οι πολίτες συνεχίζουν να αναζητούν εκπαιδευτικές διαδρομές που θα τους αποφέρουν την υψηλότερη απόδοση στον εργασιακό χώρο και απέχουν από την επένδυση σε δεξιότητες που έχει αβέβαιες μελλοντικές αποδόσεις.

Αναμφίβολα, είμαστε μάρτυρες μιας αυξανόμενης πόλωσης στην αγοραία αξία των διαφόρων ειδών προσόντων, δεξιοτήτων και επαγγελματικών ρόλων (Brown, Lauder & Ashton, 2008). Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως η εκπαίδευση εργαλειοποιείται και χρησιμοποιείται από το εργατικό δυναμικό ως μέσο απόκτησης ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που είναι αναγκαίες για την οικονομική ανάπτυξη και την επέκταση της γνώσης (Parreira do Amaral, Kovacheva & Rambla, 2020). Η εκπαιδευτική πολιτική γίνεται όλο και πιο ευέλικτη, άμεσα εξαρτώμενη από την αγορά, και η διαμόρφωσή της γίνεται κατανοητή, όχι στη βάση αρχών που τη συγκροτούν, αλλά στη βάση της χρηματοδοτικής της προέλευσης (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, Καβασακάλης, 2015).

Ανακεφαλαιώνοντας, διαπιστώνεται πως οι παραπάνω «νέοι προσανατολισμοί» της παγκοσμιοποίησης τείνουν να στοχεύουν στην εκπαίδευση πελατών –



καταναλωτών μιας αγοράς που ευνοεί τον ανταγωνισμό, αντί να διαπαιδαγωγεί τους πολίτες μιας πολιτικής κοινωνίας. Η υπαγωγή της εκπαίδευσης στη λογική της Αγοράς αναμφίβολα έχει και πολιτικές προεκτάσεις, καθώς η κοινωνία των πολιτών μετατρέπεται σε κοινωνία καταναλωτών, υπό την κυριαρχία μιας κοσμοαντίληψης κατά την οποία ο κόσμος ταυτίζεται με μία απέραντη «υπεραγορά» (Θεριανός & Φωτόπουλος, 2011). Αναγκαία, λοιπόν, σύμφωνα με τον Μπουζάκη (2001) είναι «η παγκόσμια διάσταση της ανθρώπινης δράσης με σκοπό να αναχαιτισθεί ο αχαλίνωτος και ασύδοτος καπιταλισμός της άναρχης αγοράς και η συνεχής αποπολιτικοποίηση που προωθεί ο νεοφιλελεύθερος οικουμενισμός».

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα οφείλει να ξαναβρεί τον πολιτικό της χαρακτήρα που θα επιτρέπει στον άνθρωπο, που παραμένει «μέτρο πάντων», να βρίσκεται στο κέντρο λήψης των αποφάσεων και όχι στις απρόσωπες δυνάμεις της αγοράς να έχουν ρυθμιστικό και σημαίνοντα ρόλο στο εκπαιδευτικό «γίγνεσθαι» (Ματθαίου, 2000).

## **2.2. Η ΔΒΜ ως πυλώνας της εκπαιδευτικής πολιτικής**

Στο σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο, το διαρκώς μεταβαλλόμενο και πολύπλοκο, η ΔΒΜ παρουσιάζεται ως θέσφατο, καθώς τα υποκείμενα καλούνται να προσαρμοστούν στην απαίτηση της εποχής που επιβάλλει τη διαρκή ανανέωση του γνωστικού τους εξοπλισμού.

Η ΔΒΜ ορίζεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ως «κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, με στόχο τη βελτίωση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής και εργασιακής προοπτικής» (European Commission 2001, όπ. αναφ. στο Fredriksson, 2003: 532). Αφορά ουσιαστικά οποιαδήποτε μορφή μάθησης λαμβάνει χώρα σε κάθε είδους τυπικό, μη τυπικό ή και άτυπο εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο συμμετέχουν πολίτες κάθε ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου (Καραλής, 2008) και τους επιτρέπει να έχουν πρόσβαση στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, να επαναπροσδιορίζονται και να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις και στις εκάστοτε συνθήκες της εποχής (Κόκκος, 2005).

Σε έναν κόσμο που επιθυμεί να τοποθετήσει τη ΔβΜ ως μόνιμη παγκόσμια αναγκαιότητα (Grace, 2004) «η συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔβΜ έχει αδήριτα αναγορευτεί σε στρατηγικό πλῶνα πολιτικής, άρρηκτα συνδεδεμένου με την ευημερία οικονομιών και κοινωνιών» (Πανιτσίδου, 2013:13), με αποτέλεσμα να παρατηρείται μια οικονομίστικη (economistic) προσέγγιση της ΔβΜ, καθώς και συνεχής απομάκρυνση αυτής από τα θεμελιώδη κοινωνικά, πολιτικά και ιδεολογικά της χαρακτηριστικά, όπως επιβεβαιώνεται από τα επίσημα κείμενα της Ε.Ε. (Γουβιάς & Φωτόπουλος, 2015).

### **2.2.1. Από τη Δια βίου Εκπαίδευση στη Δια βίου Μάθηση**

Όπως επισημάνθηκε η νέα νοηματοδότηση του όρου της ΔβΜ είναι στενά επικεντρωμένη στις ανάγκες της οικονομίας και αφορά κυρίως τον οικονομικά ενεργό πολίτη (Καραλής, χ.χ.). Διαφαίνεται, λοιπόν, μια μετατόπιση του προσανατολισμού από τη διά βίου εκπαίδευση, που έχει να κάνει με προσωπικούς και δημοκρατικούς στόχους προς μια οικονομίστικη λογική, στο πλαίσιο της οποίας η ΔβΜ καθίσταται θέμα ανάπτυξης ανθρώπινου κεφαλαίου, τόσο στο επίπεδο των ατόμων και των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, όσο και στο μακροεπίπεδο, όπου η ΔβΜ παρουσιάζεται ως «*βασική στρατηγική για την προσαρμογή του ανθρώπινου κεφαλαίου στις νέες απαιτήσεις*» (Ομάδα Ανάπτυξης ELLI, όπως αναφ. στο Biesta, 2018: 9).

Η στροφή από την εκπαίδευση στη μάθηση έγινε όπως υποστηρίζει ο Φωτόπουλος (2018) με τρόπο που να απεκδύεται σταδιακά ο δημόσιος χώρος τη συλλογική του ευθύνη απέναντι στον πολίτη. Την ευθύνη αυτή μεταθέτει το κράτος, ως φορέας εκπλήρωσης του δικαιώματος στην εκπαίδευση, στην αγορά, η οποία επιδιώκει εκπαίδευση με γνώμονα τη ζήτηση έναντι της προσφοράς (Vargas, 2017). Κι ενώ η στροφή προς τη μάθηση συχνά παρουσιάζεται ως χειραφετητική κίνηση, που υποδηλώνει μια απελευθέρωση από τον έλεγχο από πάνω προς τα κάτω, η άνοδος της οικονομίας της μάθησης δύσκολα μπορεί να θεωρηθεί ως απελευθερωτικό κίνημα, καθώς απαιτεί από τα άτομα να προσαρμόζονται συνεχώς σε όλο και πιο αφηρημένες δυνάμεις και περιστάσεις (Biesta, 2021).

Στη μετατόπιση από τη δια βίου εκπαίδευση στη διά βίου μάθηση ως συνέπεια της κυριαρχίας της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης αναφέρεται και η Barros

(2012) η οποία θεωρεί ότι το νόημα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ερμηνεύονται πλέον με βάση την παραγωγικότητα και την ανταγωνιστικότητα. Αλλά και ο Biesta (2006) τονίζει ότι η ΔβΜ αφορά πρωτίστως την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η ανταγωνιστικότητα και η οικονομική ανάπτυξη. Η πολιτική εντολή που εφαρμόζεται στη ΔβΜ θεωρείται ως πολιτική κοινωνικής προσαρμογής που ακολουθεί μια νεοφιλελεύθερη και ατομικιστική ιδεολογία, με όραμα την οικοδόμηση μιας κοινωνίας μάθησης αποτελούμενης από αυτόνομους οργανισμούς που παρέχουν προσόντα και δεσμεύονται να διαφυλάσσουν τα ιδιωτικά συμφέροντα (Barros, 2012).

Αναμφίβολα, γίνεται σαφές πως το εγχείρημα της μάθησης συνδέεται άρρηκτα με τη λογική μιας cost-benefit στρατηγικής, σε μια προσπάθεια αξιοποίησης της εκπαιδευτικής και γνωσιακής επένδυσης με τρόπο ποσοτικό και άμεσα μετρήσιμο (Καραλής, 2008). Αυτό που σύμφωνα με την επίσημη ρητορική επιδιώκεται είναι «η εκπλήρωση της κοινής ευρωπαϊκής επιθυμίας για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο θα αποβλέπει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, με στόχο την ανταπόκριση του νέου εργατικού δυναμικού στις απαιτήσεις του σύγχρονου κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος» (Φωτόπουλος & Ζάγκος, 2016: 73).

Όπως προαναφέρθηκε η κατίσχυση του νεοφιλελευθερισμού και η υποχώρηση του κράτους από κρίσιμους για τη δημοκρατία θεσμούς, οδηγούν σε μια μετατόπιση του περιεχομένου της ΔβΜ προς τις ανάγκες του οικονομικού πεδίου και σύμφωνα μάλιστα με ορισμένους ερευνητές αυτή η σύνδεση είναι και ο λόγος για τον οποίο αποδίδεται τόσο μεγάλη σημασία σ' αυτή (Nuissl, όπ. αναφ. στο Καραλής χ.χ.). Οι έννοιες της ΔβΜ και της γνώσης χάνουν την ανθρωπιστική και δημοκρατική τους υπόσταση και υποβαθμίζονται. Γίνονται εμπορεύματα που αγοράζονται και πωλούνται. Αυτή η ιδεολογική στροφή παρατηρείται και στο λεξιλόγιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς λέξεις όπως «υπεύθυνα άτομα», «ενεργοί πολίτες», «συνεργασία» και «κοινωνική μέριμνα» αντικαταστάθηκαν από «ικανότητα», «αποτελεσματικότητα», «αξιολόγηση», «ποιότητα» (Gustavsson, 2002).

Στο όνομα του ελεύθερου ανταγωνισμού, παρακολουθούμε την εκπαίδευση να υποτάσσεται στα κελεύσματα της ελεύθερης αγοράς και των επιχειρηματικών συμφερόντων και να υποχρεούται να αποδεικνύει αδιάλειπτα την παραγωγική της αποτελεσματικότητα (Τσουκαλάς, 2011). Ο Small (στο Grace, 2004) κάνει λόγο για

ΔβΜ ως συναλλαγή, αναφέροντας ότι η μάθηση αυτή αποσκοπεί στην εξυπηρέτηση των κυβερνητικών συμφερόντων υποκινώντας την οικονομία, η οποία, από νεοφιλελεύθερη προοπτική, στη συνέχεια ερμηνεύεται ως ενίσχυση της κοινωνικής. Η παιδεία δεν νοείται πια ως αδιαίρετο δημόσιο αγαθό, αλλά ως σύστημα εξυπηρέτησης εξατομικευμένων σχεδίων, προοπτικών και συμφερόντων (Τσουκαλάς, 2011).

Βάσει των προρρηθέντων διαπιστώνεται η εργαλειοποίηση της ΔβΜ, που έχει καταστεί «επιχείρηση» μεγάλης οικονομικής επένδυσης, αναπόσπαστο τμήμα του τρόπου με τον οποίο τα νεοφιλελεύθερα κράτη μετασχηματίζουν τη δημόσια παροχή της εκπαίδευσης αντικαθιστώντας τη με τα συστήματα αγοράς και εξατομικευμένης ευθύνης (Νικολακάκη, 2008).

### **2.2.2. Η μεταλλαγή της ΔβΜ από δικαίωμα σε καθήκον του πολίτη**

Στην παρούσα συγκυρία λαμβάνοντας υπόψη τη στενή σχέση μεταξύ της οικονομίας, των εύελκτων εργασιακών συνθηκών και των εκπαιδευτικών πρακτικών που στοχεύουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι οι όροι, οι προσεγγίσεις και οι έννοιες που χρησιμοποιούνται στη διεθνή οικονομική και ανταγωνιστική πραγματικότητα έχουν εισβάλλει στον χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα και στην εκπαίδευση ενηλίκων ειδικότερα (Barros, 2012).

Οι άνθρωποι δεν καλούνται πια να συμβιώσουν ως ισότιμοι πολίτες μέσα στην κοινωνία, αλλά εξωθούνται να επιζήσουν ως χωριστά ανταγωνιστικά άτομα, με την εκπαιδευτική διαδικασία να αποσκοπεί πρωτίστως στην παγίωση αυτής της μεταλλαγής (Τσουκαλάς, 2011). Μέσω της ΔβΜ, τα σύγχρονα ανταγωνιστικά άτομα καλούνται να ανανεώνουν συνεχώς το γνωσιακό τους οπλοστάσιο και τις παραγωγικές τους δεξιότητες, προκειμένου να αποφύγουν την κοινωνική απαξίωση και την περιθωριοποίηση (Ματθαίου, 2000· Chaitidou, Kalerante, Kyridis, Zagkos & Fotopoulos, 2013). Ο σχεδιασμός της εκπαίδευσης ως εμπόρευμα του οποίου η ανταλλαγή επιτρέπει την είσοδο σε μια θεωρητικά αξιοκρατική «αγορά εργασίας» ωθεί τα άτομα να συμμετέχουν στη ΔβΜ, επειδή προβάλλεται ισχυρή η σύνδεσή της με την προοπτική επιτυχίας στον επαγγελματικό στίβο (Νικολακάκη, 2008). Υπό τους όρους αυτούς, ο καθένας εμφανίζεται ως αποκλειστικά «υπεύθυνος» για την ενδεχόμενη αποτυχία ή ατυχία του. Σύμφωνα με τον Τσουκαλά (2011:2):

«Η αύξουσα ιδεολογικά σημασία της “διά βίου μάθησης” είναι χαρακτηριστική. Από τη στιγμή που αποδυναμώνεται το αίτημα για μια “διά βίου εργασία”, δηλαδή για μια κατοχυρωμένη “διά βίου επιβίωση”, η θέσπιση “ευκαιριών” για τη συνεχή γνωσιακή αυτοβελτίωση όλων έχει ως αποτέλεσμα την εμπέδωση της υποβολιμαίας ιδέας ότι όλοι οι άνθρωποι είναι πάντα σε θέση να προδιαγράψουν το μέλλον τους».

Αλλά και ο Biesta (2007) υποστηρίζει πως οι δια βίου εκπαιδευόμενοι έχουν γίνει ολοένα και πιο υπεύθυνοι για τη δική τους μάθηση, αφού το κράτος πρόνοιας συρρικνώνεται και το κράτος αποκτά πλέον νέο ρόλο, αυτόν του διαμεσολαβητή, που βοηθά τους ανθρώπους να «διαβάσουν» ή να ερμηνεύσουν την αγορά εργασίας. Τα υποκείμενα καθίστανται υπεύθυνα για τη διατήρηση της απασχολησιμότητάς τους στις ταχέως μεταβαλλόμενες παγκόσμιες αγορές και την απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων που ζητούν οι αγορές (Biesta, 2018). Η αποσάθρωση της έννοιας της συλλογικότητας, στοχεύει στην κατασκευή αυτόβουλα πειθαρχικών και πειθήνιων ατόμων τα οποία μπορούν να είναι χρήσιμα μόνον ως συντελεστές παραγωγής (Τσουκαλάς, όπως αναφ. στο Μελάς, 2017). Το μήνυμα είναι ότι τα υποκείμενα δεν μπορούν πλέον να στηριχθούν στο κράτος για τα οφέλη της εκπαίδευσης, αλλά ενθαρρύνονται να αναλάβουν ατομική δράση (Νικολακάκη, 2008). Η ΔβΜ γίνεται κατανοητή ως ατομικό και όχι ως συλλογικό έργο και αυτό την έχει μετατρέψει από δικαίωμα σε καθήκον (Biesta, 2006). Διαπιστώνεται δηλαδή μια στροφή που αναγνωρίζει ότι η μάθηση είναι φυσική δια βίου διαδικασία για την ανθρώπινη ύπαρξη, που υπερβαίνει τα εκπαιδευτικά συστήματα, τοποθετώντας τον μαθητή, τις ανάγκες και τις φιλοδοξίες του στο επίκεντρο της διαδικασίας και εστιάζει στην ανάληψη της ευθύνης της μάθησης από τα ίδια τα άτομα (Schuetze & Casey, 2006· Akbaş & Özdemir, 2002 όπ. αναφ. στο Hursen, 2014· Vargas, 2017). Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζουν οι Tuschling και Engemann (2006, όπ. αναφ. Olssen, 2006: 224):

«Η δια βίου μάθηση αντιπροσωπεύει μια “εσωτερική εκπαιδευτική φιλοδοξία”, όπου το άτομο δεν είναι μόνο υπεύθυνο για το περιεχόμενο της γνώσης, αλλά και για τα επίπεδα, τις δομές, τη διαδικασία και την οργάνωση. Ουσιαστικά ο

μαθητής γίνεται επιχειρηματίας της δικής του ανάπτυξης. Αυτό που παρέχουν οι πολιτείες είναι τα εργαλεία που διευκολύνουν τη διαδικασία. Όχι μόνο πρέπει να μάθει το άτομο, αλλά πρέπει να μάθει να αναγνωρίζει τι να μάθει και τι, και πότε να ξεχνάει όταν το απαιτούν οι συνθήκες.»

Αλλά και ο Ball (2009) θεωρεί πως τα υποκείμενα μετατρέπουν τον εαυτό τους σε έναν «επιχειρηματικό εαυτό» (enterprising individual) μέσω του καθεστώτος της διαρκούς απόδειξης των ικανοτήτων τους. Η απόκτηση, ανάπτυξη και επικαιροποίηση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων υπόκεινται στην παρούσα συγκυρία στην προσωπική ευθύνη του ατόμου-εργαζομένου/ης (Ball, 2009), το οποίο άτομο πρέπει σύμφωνα με τον Rose (1996) να ερμηνεύσει την πραγματικότητα και το πεπρωμένο του ως θέμα ατομικής ευθύνης και να βρει νόημα για την ύπαρξή του, διαμορφώνοντας τη ζωή του μέσω πράξεων επιλογής.

Παρατηρείται, εντέλει, αναδιαμόρφωση της σχέσης μεταξύ του κράτους και των πολιτών του. Το κράτος από πάροχος και υποστηρικτής της ΔβΜ γίνεται όλο και περισσότερο ρυθμιστής και ελεγκτής της «αγοράς μάθησης» (Biesta, 2004). Ενώ στο παρελθόν η ΔβΜ ήταν δικαίωμα του ατόμου που αντιστοιχούσε στο καθήκον του κράτους να παρέχει πόρους και ευκαιρίες για ΔβΜ, φαίνεται ότι τώρα αποτελεί όλο και περισσότερο καθήκον του πολίτη και ατομική ευθύνη. Ωστόσο, το κράτος εγείρει απαίτηση οι πολίτες να παίρνουν μέρος σ' αυτή τη διαδικασία, ώστε να συμβαδίζουν με τις απαιτήσεις της παγκόσμιας οικονομίας. Ο εθελοντικός χαρακτήρας της συμμετοχής έχει χαθεί πια και τα άτομα πρέπει να ανταποκριθούν όχι σε μια διά βίου εκπαίδευση διαθέσιμη σε όλους, αλλά σε μια ΔβΜ που απαιτείται από όλους, μετατρέποντάς τη σε μια μορφή καταπίεσης (Barros, 2012). Σ' αυτή τη μεταλλαγή αναφέρεται ο Τσουκαλάς ως εξής:

«Όλα λοιπόν μοιάζει να συμβαίνουν ως εάν το δικαίωμα στη διαφορά και το αίτημα της ατομικής πολιτιστικής αυτοδιάθεσης εμφανίστηκαν ως απάντηση σε ένα έλλειμμα. Έλλειμμα κοινωνικό, ιδεολογικό και πολιτικό που συνοδεύει την άμβλυνση όλων των μηχανισμών εξασφάλισης και ανακούφισης ατόμων που δεν φαίνεται πια να δικαιούνται άλλων καταφυγίων εκτός όσων θα μπορέσουν να

οικοδομήσουν με τις ίδιες τους τις δυνάμεις» (Τσουκαλάς, 2010, όπως αναφ. στο Μελάς, 2017 : 165).

### **2.2.3. Δια βίου Μάθηση: αντικειμενική ή επίπλαστη ανάγκη;**

Η αύξουσα ιδεολογικά σημασία που αποδίδεται τόσο σε εθνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο στη ΔβΜ, η προβολή της ως στρατηγική με στόχο την οικοδόμηση εμπορεύσιμων δεξιοτήτων και η επικέντρωσή της στην αύξηση της αποτελεσματικότητας και της ανταγωνιστικότητας των παγκοσμιοποιημένων οικονομιών, την έχουν αναγάγει σε κεντρικό πυλώνα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Θα ήταν επιστημονική παραχάραξη και σαθρό ιδεολόγημα να ερμηνεύσουμε την τάση για συνεχή μάθηση ως απαίτηση της «κοινωνίας της γνώσης» που στοχεύει στην ανάπτυξη και τη χειραφέτηση. Οφείλουμε να αναφέρουμε ότι ο ιδεότυπος της ΔβΜ *«ενισχύει τη φυσικοποίηση του σύγχρονου βιοπολιτικού ελέγχου του πληθυσμού με σκοπό την παραγωγή ευπειθών, υπακούων, παραγωγικών, ευέλικτων και ευκατέρραστων υποκειμένων, το εκπαιδευτικό βιογραφικό των οποίων θα αναπροσαρμόζεται και θα πιστοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μέσα από κατάλληλες τεχνικές ελέγχου της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας»* (Feyes & Nicoll, 2008). Σύμφωνα με τον Πασιά (2020β:16) στο πλαίσιο της ΔβΜ η απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων, καθώς και η πιστοποίηση των προσόντων αποτελούν ενδογενείς μεταβλητές στο σύστημα εκπαίδευσης: *«όσο περισσότερα διαπιστευτήρια κατέχουν με τη μορφή πιστοποιητικών και πτυχίων, τόσο πιο εμπορεύσιμα καθίστανται τα άτομα».*

Μία ακόμα ανησυχία σχετικά με την παγκόσμια σύγκλιση του λόγου της ΔβΜ είναι ότι αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως ιδιωτική υπόθεση, αντί να τη βλέπει ως δημόσιο και κοινό αγαθό (UNESCO, 2015). Έχει υποστηριχτεί, επίσης, ότι ο χαρακτήρας της παγκόσμιας σύγκλισης του λόγου της είναι εμφανής, από το γεγονός ότι τοποθετεί τα συμφέροντα της αγοράς πάνω από αυτά της κοινότητας και έχει τη δυνατότητα να παράγει κοινότητες που χαρακτηρίζονται από ατομικό συμφέρον και αχαλίνωτες ανισότητες (Vargas, 2017). Όλα τα παραπάνω οδηγούν σε εύλογα ερωτήματα. Τυχαία αναδεικνύεται η ΔβΜ σε «πολιτικό σλόγκαν»; Είναι αντικειμενική η ανάγκη για ΔβΜ ή επίπλαστη; Μήπως εντέλει ενθαρρύνεται η ανάδυση μιας νέας βιομηχανίας γύρω από την παραγωγή και κατανάλωση εκπαιδευτικών υπηρεσιών;

Σε κάθε περίπτωση η νοηματοδότηση της ΔβΜ πρέπει να γίνει κατανοητή πολιτικά, εάν επιδιώκουμε να την καταστήσουμε υλοποιήσιμη εκπαιδευτικά. Το ζητούμενο είναι να αξιολογηθεί δημιουργικά από την κοινωνία και να μην αφηθεί στους νόμους της αγοράς και σε αποσυνδεδεμένες από την κοινωνική τους διάσταση δεξιότητες που επιδιώκει να αναπτύξει (Νικολακάκη, 2008). Η προσέγγιση πρέπει να είναι ουσιαστική με σκοπό την ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη, της κοινωνικής συνοχής, της ατομικής ολοκλήρωσης και να προάγει το χειραφετητικό έργο της εκπαίδευσης που βασίζεται σε ισότιμη πολιτική και κοινωνική δικαιοσύνη (Olssen, 2006).

Ο ρόλος της ΔβΜ οφείλει να αναδιαταχθεί και να νοηματοδοτηθεί εκ νέου. Σε μια οικονομική και κοινωνική συγκυρία που ο ρόλος των προσόντων επαναπροσδιορίζεται, που οι πιέσεις για προσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στις ανάγκες της αγοράς εργασίας εντείνονται, αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της πρόσβασης χωρίς αποκλεισμούς, της ανάπτυξης των γνώσεων-δεξιοτήτων-ικανοτήτων στη βάση μιας ολιστικής προσέγγισης (Γουβιάς & Φωτόπουλος, 2015), έτσι ώστε η ΔβΜ να αποτελέσει κινητήρια δύναμη για την ανάπτυξη και την εξέλιξη (Cedefop, 2010).

### **2.3. Από τη Διά βίου Μάθηση στον «πληθωρισμό προσόντων»**

Η αναγκαιότητα να συνδεθεί η ΔβΜ με την παραγωγική και αναπτυξιακή προοπτική της κοινωνίας, συμβάλλοντας στην καταπολέμηση των κοινωνικών και επαγγελματικών ανισοτήτων, αναδεικνύει την ισχυρή σχέση της με τα προσόντα (qualifications) (Φωτόπουλος & Γούλας, 2010) και την ανάγκη διαμόρφωσης μιας κοινής περιοχής της ΔβΜ και ενός κοινού πλαισίου προσόντων (Γουβιάς & Φωτόπουλος, 2015).

Προκειμένου να ενισχυθεί η κινητικότητα του ανθρώπινου δυναμικού μεταξύ των χωρών, δόθηκε έμφαση σε ένα αυτόματο σύστημα που βασίζεται στην άμεση διαθεσιμότητα πληροφοριών και δεξιοτήτων, το οποίο κατηγοριοποιεί τα επιτεύγματα της μάθησης, σχηματίζοντας τα εθνικά πλαίσια προσόντων. Παράλληλα, η αγορά εργασίας πιέζει για ένα ευέλικτο, προσαρμόσιμο και διαρκώς εκπαιδευόμενο εργατικό δυναμικό, που οφείλει να αναζητά και να πιστοποιεί όλο και περισσότερα προσόντα (Πρόκου, 2020). Η τάση αυτή συγκέντρωσης εκπαιδευτικών προσόντων και



συσσώρευσης πιστοποιημένων τίτλων και διπλωμάτων σε όλο το φάσμα της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης καταγράφεται ως «πληθωρισμός προσόντων» (Φωτόπουλος, 2021).



Σχήμα 2. ΔβΜ & πληθωρισμός προσόντων

Στην υπάρχουσα συγκυρία μιας οικονομίας που διψά για δεξιότητες και πτυχία, ο «πληθωρισμός προσόντων» θεωρείται κοινωνική κατασκευή που όπως ισχυρίζεται ο Allen (2007, όπως αναφ. στο Cedefop, 2010) εξυπηρετεί 3 κυρίως σκοπούς:

- ο την κοινωνική αναπαραγωγή
- ο τη διάρθρωση οδών προς την απασχόληση και, ως εκ τούτου, παροχή κινήτρων για τη συμμετοχή στην εκπαίδευση και την κατάρτιση
- ο τη διαμόρφωση της μάθησης μέσω της επίδρασης της φύσης, της δομής και του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών

### 2.3.1. Πληθωρισμός διπλωμάτων και υποβάθμιση διπλωματούχων

Όσο περισσότερα άτομα κατέχουν ανώτερα πτυχία, τόσο μεγαλύτερος είναι ο ανταγωνισμός μεταξύ τους για θέσεις εργασίας και τόσο υψηλότερες είναι οι εκπαιδευτικές απαιτήσεις που έχουν οι εργοδότες. Αυτό οδηγεί σε αναζήτηση επιπλέον εκπαίδευσης και κατά συνέπεια σε πληθωρισμό διπλωμάτων (Collins, 2013). Η αγορά εργασίας χρησιμοποιεί τον πληθωρισμό των διπλωμάτων ως μέσο για να «εκβιάζει» τους εργαζομένους ως προς την αμοιβή και τις συνθήκες εργασίας,

δεδομένου ότι προτάσσει την ύπαρξη μιας δεξαμενής ανέργων με περισσότερα προσόντα (Duru – Bellat, όπως αναφέρεται στο Giret, 2006).

Ο Collins (όπως αναφέρεται στο Clavero, 2021) θεωρεί πως με την αύξηση του μέσου επιπέδου εκπαίδευσης, τα υποκείμενα παρακινούνται να συγκεντρώνουν περισσότερες και πιο προηγμένες πιστοποιήσεις. Αποκτούν προηγμένη κατάρτιση, χωρίς να υπάρχει ανάλογη ανάπτυξη των θέσεων εργασίας, με αποτέλεσμα η σχετική αξία της εκπαίδευσής τους να φθίνει και τα άτομα να αναγκάζονται να συγκεντρώνουν νέες πιστοποιήσεις για να αντισταθμίσουν τη μειωμένη αξία των προηγούμενων. Ο πληθωρισμός των διπλωμάτων συνδέθηκε με τη δημιουργία ενός πολύ σημαντικού πληθυσμού ανέργων πτυχιούχων που στο υφεσιακό περιβάλλον της οικονομικής κρίσης *«διαμορφώνουν εν εξελίξει μια νέα κοινωνική ομάδα “το επιστημονικό προλεταριάτο”»* (Τσακίρη, 2018:149).

Αναμφίβολα, ολοένα και περισσότερο διογκώνεται η ανεργία των υπερεκπαιδευμένων νέων, σε μια συγκυρία κατά την οποία *«οι πτυχιούχοι του εκπαιδευτικού συστήματος είτε υποαπασχολούνται, είτε ετεροαπασχολούνται, είτε είναι άνεργοι, ενώ το διευρυνόμενο ελαστικό καθεστώς εργασιακών σχέσεων ακυρώνει στην πράξη την αξία των πτυχίων και των διπλωμάτων»* (Φωτόπουλος, 2010β: 193). Μέσω του πληθωρισμού των διπλωμάτων διαμορφώνεται μια νέα οικονομική κατάσταση στην οποία η αγορά εργασίας επιχειρεί να προσαρμοστεί, μειώνοντας την οικονομική αξία των διπλωμάτων (Duru – Bellat, όπως αναφέρεται στο Giret, 2006). Καθώς όμως η σχέση διπλώματος και θέσης εργασίας δεν είναι αυταπόδεικτα αιτιώδης, παρατηρείται υποβάθμιση των διπλωματούχων, που βασίζεται στην εσωτερική υποτίμηση της εργασίας. Αναμφίβολα, η συσχέτιση ανάμεσα στην εκπαίδευση και στην κοινωνική κινητικότητα έχει χάσει την ισχύ της, δεδομένου ότι η άνοδος στην εκπαιδευτική πυραμίδα με την πρόσκτηση διπλωμάτων δε συνεπάγεται αναλογικά και την άνοδο στην κοινωνική δομή. Ο Bourdieu και ο Passeron (όπως αναφ. στο Tholen, 2016) απέδωσαν την αύξηση του αριθμού των φοιτητών της αγροτικής τάξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στον *«πληθωρισμό πιστών»* στην αγορά εργασίας και όχι στην κοινωνική κινητικότητα.

Οι οικονομολόγοι προτάσσουν δύο βασικές θεωρήσεις για την αξία των διπλωμάτων: α) τη θεωρία του *«ανθρώπινου κεφαλαίου»*, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση επιτρέπει την αύξηση της ικανότητας των ανθρώπων στο πλαίσιο μιας

ανταγωνιστικής αγοράς εργασίας και β) τη θεωρία του φίλτρου ή του «άξιου», σύμφωνα με την οποία η αγορά εργασίας είναι ικανή να επιλέγει, να ταξινομεί και να επισημαίνει τις δεξιότητες των ανθρώπων που είναι απαραίτητες για την κάλυψη των αναγκών της (Τσακίρη, 2018). Στη δεύτερη αυτή θεωρία διάχυτος είναι ο κυνισμός ότι η αγορά θα κρίνει και θα αναδείξει τους πιο ικανούς. Πάνω σ' αυτή την «αξιοκρατική λογική» θυσιάζεται «η επιθυμία για εκπαίδευση» υπέρ μιας ωφελμιστικής «κατανάλωσης της εκπαίδευσης» (Duru – Bellat, όπως αναφέρεται στο Giret, 2006).

Εν κατακλείδι, διαπιστώνουμε πως ο «πληθωρισμός προσόντων» είναι μια παγκόσμια τάση, μια αέναη διαδικασία που επαναπροσδιορίζει την εκπαιδευτική αγορά και στηρίζεται στον νόμιμο μηχανισμό της εκπαιδευτικής επέκτασης, η οποία ουσιαστικά διατηρεί την καπιταλιστική οικονομία όρθια (Collins, 2013). Δημιουργεί πίεση στα άτομα να αναζητήσουν όλο και περισσότερα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια, διαμορφώνοντας μια «βιομηχανία προσόντων» στην οποία απευθύνονται οι νέοι έναντι αδρής αμοιβής, που τους επιτρέπει με περισσότερους πόρους και αυξημένες δυνατότητες «να τα πάνε καλύτερα» απ' αυτούς που δεν έχουν (Singh & Heimans, 2022).

### **2.3.2. Μετάβαση στα μαθησιακά αποτελέσματα**

Στην υπάρχουσα συγκυρία διαυγής είναι η τάση της εκπαιδευτικής πολιτικής να εστιάζει στα μαθησιακά αποτελέσματα κατά τον καθορισμό των συνολικών στόχων για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και κατά τον καθορισμό και την περιγραφή των προσόντων (Cedefop, 2010). Τα μαθησιακά αποτελέσματα νοούνται ως *«διατυπώσεις όλων αυτών που ο εκπαιδευόμενος γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να κάνει μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας, και οι σχετικοί ορισμοί αφορούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες»* (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015:68). Μπορεί να «αποκτηθούν» από διαφορετικές μαθησιακές διαδρομές και σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα και εντέλει να οδηγήσουν στην απονομή τυπικών προσόντων (Φωτόπουλος & Ζάγκος, 2016).

Η αναβάθμιση της έννοιας του «προσόντος» και η εδραίωση της άρρητης συνθήκης ότι η εκπαίδευση συνίσταται στην απόκτηση επαγγελματικών προσόντων, άρα το περιεχόμενο και η αποτελεσματικότητά της πρέπει να αξιολογούνται βάσει

μετρήσιμων μαθησιακών αποτελεσμάτων, αναδεικνύουν την ηγεμονία της αγοράς στον χώρο της εκπαίδευσης και την επαγγελματοποίησή της (Λιντζέρης, 2013· Singh & Heimans, 2022). Στο ίδιο μήκος κύματος και ο Πασιάς (2020: 133) ισχυρίζεται πως *«η έμφαση δίδεται πλέον στα αποτελέσματα της μάθησης, τις εκροές, και τα προϊόντα της μάθησης, τα προσόντα»* κι ως εκ τούτου διαπιστώνουμε τα «ασαφή» μαθησιακά αποτελέσματα και τα προσόντα να διαπερνούν τα εθνικά σύνορα και να συντελούν σε έναν ομογενοποιημένο χάρτη εκπαίδευσης.

Είναι, επίσης, σαφές ότι τα προσόντα δεν περιορίζονται στην αναγνώριση των διαδικασιών τυπικής εκπαίδευσης, αλλά είναι όλο και πιο ανοιχτά στην αναγνώριση της μάθησης, όπου και αν συμβαίνει. Χρησιμοποιούνται ως μέσο διαχείρισης και ανάπτυξης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Cedefop, 2010). Οι ταχύτατες αλλαγές που συντελούνται στα δύο αυτά πεδία, διαμορφώνουν νέες δομές προσόντων που ανταποκρίνονται στα απαιτούμενα «μαθησιακά αποτελέσματα» μιας διεθνούς πραγματικότητας που προωθεί την ευελιξία, την κινητικότητα, τη ρευστότητα της απασχόλησης και τη διαρκή αναζήτηση προσόντων μέσω μιας «ψυχαναγκαστικής» εκδοχής της ΔβΜ (Lakes & Carter, 2011). Στην πράξη αυτό σημαίνει *«τη «δια βίου» διέλευση από ποικίλα προγράμματα κατάρτισης, ειδίκευσης και επανειδίκευσης, ως αγχώδη προσπάθεια προσαρμογής στις συγκυριακές και απρόβλεπτες απαιτήσεις της εμπορευματικής οικονομίας»* (Παυλίδης, 2012: 137).

### **2.3.3. Κατακερματισμός προσόντων και θρυμματισμός του ολιστικού χαρακτήρα της μάθησης**

Η διάσπαση των προσόντων και ο κατακερματισμός τους σε γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες είναι ένα από τα ανοιχτά ζητήματα της νέας τάξης πραγμάτων στην εκπαιδευτική πολιτική. Όπως ισχυρίζεται η Σαμαρά (2013) ο κατακερματισμός και η ποσοτικοποίηση της πανεπιστημιακής κυρίως γνώσης είναι αποτέλεσμα της αγοραιοποίησης της εκπαίδευσης.

Η μάθηση σε όλες τις εκδοχές της οφείλει να καλλιεργείται στην ενότητά της, να είναι ολιστική, ενιαία και αδιαίρετη. Ο θρυμματισμός του ολιστικού της χαρακτήρα και η αποσύνδεση των διάφορων διαστάσεων της από τη διαλεκτική τους ενότητα εγκυμονεί κινδύνους. Αν διαρραγεί ο ολιστικός χαρακτήρας της μάθησης, αν οι

γνώσεις αποκοπούν από τις δεξιότητες και παράλληλα αποχωριστούν από τις επιμέρους ικανότητες που συνδέονται με την άσκηση καθορισμένων λειτουργιών, θα αποδυναμωθούν τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Φωτόπουλος, 2010), με συνέπεια τα εκπαιδευτικά συστήματα να παράγουν όχι ολοκληρωμένους πολίτες, αλλά ένα τεχνικά καταρτισμένο και πιστοποιημένο εργατικό δυναμικό, χωρίς ανθρωπιστική παιδεία, κοινωνική συνείδηση και πολιτική κουλτούρα, χωρίς ευρύτερους μορφωτικούς προσανατολισμούς (Φωτόπουλος & Γούλας, 2010). Επίσης, αν προωθηθεί ο διασπαστικός χαρακτήρας της μάθησης που δημιουργεί στεγανά ανάμεσα στις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες και αν αυτές καλλιεργηθούν αποσπασματικά, χωρίς να σμιλεύονται στην ενότητά τους και χωρίς να προσλαμβάνονται ως ένα «ανοιχτό σύμπαν δυνατοτήτων», τότε τα υποκείμενα θα απομακρυνθούν από την αυτοπραγμάτωση, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να εισφέρουν στην κοινωνική ευημερία (Φωτόπουλος, 2010).

Σε κάποια διεθνή και εθνικά πιστωτικά συστήματα υποστηρίζεται ότι είναι δυνατόν να συγκεντρώνονται μικρές «συνιστώσες ικανότητας» και σταδιακά να προστίθενται στα προσόντα. Ωστόσο, η υποκείμενη υπόθεση σχετικά με τη δυνατότητα «αποσύνθεσης» της ικανότητας σε μικρές ψηφίδες και στη συνέχεια η ευέλικτη «επανασύνδεση» αυτών σε πλήρη προσόντα έχει αμφισβητηθεί από διάφορους σχολιαστές, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι προκαλείται ζημία όταν οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι δεξιότητες αναλύονται, αντί να διαπερνούν ολιστικά τόσο τις μαθησιακές διαδικασίες όσο και την επαγγελματική πρακτική (Cedefop, 2010).

Θα πρέπει λοιπόν να επιμείνουμε στον ολιστικό χαρακτήρα της μάθησης που προσδίδει στα άτομα όχι μόνο επαγγελματικά εφόδια, αλλά και θεωρητικές γνώσεις και ευρύτερη παιδεία. Να φροντίσουμε η εκπαίδευση να επανασυνδεθεί με το ανθρωποκεντρικό υπόβαθρό της και να μη μετατραπεί σε ένα κυνήγι συγκέντρωσης τίτλων σπουδών που δε θα έχουν κανένα αντίκρισμα στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ζωή των ατόμων. Οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι δεξιότητες απαιτείται να αντιμετωπίζονται στη διαλεκτική τους ενότητα, να καλλιεργούνται με σκοπό την αναζήτηση της προσωπικής ολοκλήρωσης και κατ' επέκταση να συνεισφέρουν στην κοινωνική ανάπτυξη και κοινωνική συνοχή με επίκεντρο την κοινωνική αλληλεγγύη (Φωτόπουλος & Γούλας, 2010).

### 2.3.4. Όψεις της πιστοποίησης των προσόντων

Η αύξηση των υψηλών και μεσαίων προσόντων στην αγορά εργασίας και η αλληλεπίδραση της αγοράς με την εκπαίδευση και την κατάρτιση μέσω των προσόντων, αναδεικνύουν την πιεστική ανάγκη για διαφάνεια, αξιοπιστία και εγκυρότητα στο πεδίο της πιστοποίησης (Φωτόπουλος & Ζάγκος, 2016). Αν και ο όρος «προσόντα» είναι συνυφασμένος με την έννοια της επαγγελματικής κατάρτισης, τις περισσότερες φορές αναφέρεται στη διαδικασία πιστοποίησης. «Έχω τα προσόντα» σημαίνει ότι διαθέτω επίσημη πιστοποίηση του επιπέδου ικανότητας στο οποίο έχω φτάσει, με αποτέλεσμα το επίκεντρο να μην είναι η πρόοδος του ατόμου μέσω συγκεκριμένων διαδρομών, αλλά η επίσημη «σηματοδότηση» των ικανοτήτων του (Cedefop, 2010).

Η πιστοποίηση των επαγγελματικών προσόντων ως θεσμικό εγχείρημα αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές προκλήσεις στο σύγχρονο κοινωνικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον. Και αυτό γιατί σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης, υπερεθνικών και ευρύτερων διακρατικών σχηματισμών, το αίτημα για κινητικότητα, ευελιξία και ανάπτυξη των επαγγελματικών προσόντων γίνεται πιεστικότερο από ποτέ. Σύμφωνα με τον Λιντζέρη (2010) η πιστοποίηση, αφορά δύο από τα σημαντικότερα πεδία πολιτικής παρέμβασης: την εκπαίδευση και την εργασία. Στο επίκεντρο συνεπώς του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής πολιτικής τοποθετείται η δημιουργία ενός κοινού πλαισίου ταξινόμησης προσόντων των εργαζομένων, με στόχο τη σύνδεση της εκπαίδευσης σε όλες τις εκφάνσεις με την απασχόληση (Φωτόπουλος & Γουλιάς, 2010).

Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης η εν λόγω πολιτική, εκφράζεται μέσα από το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF – European Qualification Framework), το οποίο συνδέεται άμεσα τόσο με τη στρατηγική της Ε.Ε στο πεδίο της ΔβΜ, όσο και με τις ευρύτερες εκπαιδευτικές πολιτικές που προωθούνται σε ευρωπαϊκό επίπεδο μέσω συνθηκών και συμφωνιών (Φωτόπουλος και Γούλας, 2010), και λειτουργεί ως μηχανισμός μετάφρασης των επαγγελματικών προσόντων στις διαφορετικές χώρες και συστήματα στην Ευρώπη (Λιντζέρης, 2013). Αδιαμφισβήτητα, λοιπόν, η πολιτική προώθησης του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (EQF) συμφωνεί με μια εργαλειακή ερμηνεία της ΔβΜ (Πρόκου, 2020).

Στην υπάρχουσα συγκυρία η αρχιτεκτονική των προσόντων μετασχηματίζεται, και εκτός από την τυπική επικύρωσή τους, επιδιώκεται η ουσιαστική επισφράγιση των δεξιοτήτων που αποκτώνται μέσω εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών. Ωστόσο, πρωταρχικοί παράγοντες αλλαγής των προσόντων θεωρούνται σύμφωνα με το Cedefop (2010) εκτός απ' τη βελτίωση των δεξιοτήτων, τόσο το επίπεδο προσαρμοστικότητας των πολιτών, όσο και η ικανοποίηση των αναγκών της αγοράς. Μέσω της πιστοποίησης των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, καθίσταται δυνατή η αναγνώριση της εργασιακής - επαγγελματικής επάρκειας ενός ατόμου. Υπό την έννοια αυτή, η επιστημονική και αναστοχαστική θεώρηση της πιστοποίησης των επαγγελματικών προσόντων οφείλει να λαμβάνει υπόψη της όχι μόνο τα εγγενή τεχνικά της χαρακτηριστικά, αλλά και τις ευρύτερες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές παραμέτρους που την προσδιορίζουν (Γούλας & Φωτόπουλος, στο Γούλας & Λιτζέρης, 2017). Γίνεται σαφές πως η πιστοποίηση συνδέεται με το ζήτημα της κατάταξης και ταξινόμησης των προσόντων, αφού μέσω ενός Εθνικού Πλαισίου Προσόντων θα γνωρίζει ο καθένας σε ποιο επίπεδο εντάσσεται, με αποτέλεσμα να ξέρει με ποιους όρους και ποιες δυνατότητες θα μπορεί να κινηθεί στην αγορά εργασίας.

Δίπλα στις παραδοσιακές «εκροές» της τυπικής εκπαίδευσης αναδύεται ένα διευρυμένο θεσμικό πεδίο αναφοράς που δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον κυρίως στα μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία προέρχονται από όλες τις εκδοχές μιας δια βίου πορείας σε τυπικές, μη τυπικές αλλά και άτυπες διεργασίες μάθησης (Watson, 2002). Η μεθοδολογία των μαθησιακών αποτελεσμάτων κρίνει τα προσόντα εκ του αποτελέσματος, χωρίς να ενδιαφέρεται για τη διάρκεια, το περιβάλλον ή άλλες χωροχρονικές παραμέτρους. Υπό την έννοια αυτή, αποδέχεται τις εναλλακτικές διαδρομές προς τη μάθηση και ενθαρρύνει συστηματικά την «αποπλαισίωση των εκπαιδευτικών εισροών» μέσα από την επικέντρωση στο τελικό αποτέλεσμα (Dehmel, 2013).

Και ενώ η πιστοποίηση θα μπορούσε να συνδεθεί με την οργανωμένη ταξινόμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αν δεν υπάρξει προσεκτικός χειρισμός, η επίπλαστη ανάγκη για αναγνώριση και πιστοποίηση «προσόντων» θα αποβεί καταστροφική για την αποστολή της ίδιας της μάθησης. Αναμφίβολα, χρήσιμο θα ήταν να υπάρξει μια ισορροπία ανάμεσα στην ανάγκη για ένα έγκριτο, αξιόπιστο σύστημα πιστοποίησης «προσόντων» και στην απελευθέρωση δημιουργικών δυνάμεων από τη

μαθησιακή διαδικασία, καθώς και σύνδεση της πιστοποίησης με την αναγνώριση διακριτών επαγγελματικών δικαιωμάτων που οδηγούν σε έναν εφαρμοσμένο επαγγελματικό προσανατολισμό. Αυτό θα διασφάλιζε την ενδυνάμωση και την κινητικότητα του εργατικού δυναμικού με όρους αξιοκρατίας και κοινωνικής δικαιοσύνης.

Όπως επισημαίνουν οι Φωτόπουλος και Γούλας (2010: 95), απαιτείται *«δημόσιος έλεγχος του συστήματος πιστοποίησης προσόντων, αξιοπιστία, διαφάνεια, ευρεία συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων στη σύνολη διαδικασία»*. Αν η πιστοποίηση περιοριστεί σε μια ακαδημαϊκού τύπου αναγνώριση χωρίς να αναδεικνύεται ο *«χρηστικός και πραγματιστικός χαρακτήρας των εθνικών πλαισίων προσόντων»*, τότε μιλάμε για *«ένα αδειανό πουκάμισο»*, ένα *«ημιτελές εργαλείο στη σφαίρα της απασχόλησης»*.

### **2.3.5. Πληθωρισμός προσόντων: Αυτοπραγμάτωση ή επαγγελματική ανάγκη;**

Τα εκπαιδευτικά προσόντα έχουν ισχυρή επιρροή στη ζωή των υποκειμένων, σηματοδοτούν την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική τους κατάσταση (Cedefop, 2010) και θεωρούνται ως αποδεκτό κοινωνικό νόμισμα στην αγορά εργασίας (Bills & Brown, 2011). Οι εργοδότες χρησιμοποιούν τα προσόντα ως *«συσκευές διαλογής»* των νεοεισερχόμενων στην αγορά εργασίας (Dore, 1980· Tholen, 2016) και *«μέσο ελέγχου της εισόδου των υποψηφίων σε θέσεις ισχύος και κύρους, αναπαράγοντας, επικυρώνοντας και νομιμοποιώντας την κυριαρχία τους στη βάση της αξιοκρατίας»* (Καντζάρα, 2011 : 11).

Αυτή η διαρκής αναζήτηση προσόντων και η ανάγκη όλο και περισσότερης εκπαίδευσης δεν έχουν καμία σχέση σύμφωνα με τον Dore (1980) με την πραγματική απόκτηση των γνώσεων που είναι απαραίτητες για την εργασία, ούτε έχει να κάνει με την προσωπική ανάπτυξη και την αυτοπραγμάτωση, παρά πρόκειται για ένα *«άψυχο κίνητρο»* για μάθηση, το οποίο διαβρώνει σταθερά την ποιότητα της εκπαίδευσης. Το αέναο κυνήγι των προσόντων εργαλειοποιεί τη διαδικασία της ΔβΜ, αδρανοποιώντας εκείνα τα στοιχεία που την καθιστούν μια ουσιαστική διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής αυτοπραγμάτωσης (Gustavsson, 2002). Όταν η διαρκής αυτή



αναζήτηση πηγάζει από τη λογική της κατανάλωσης, χωρίς κοινωνικό προγραμματισμό, αναπτυξιακή προοπτική και στρατηγική στόχευση, μπορεί να αποβεί επικίνδυνη για το άτομο και την κοινωνία, γιατί απαξιώνει ουσιαστικά το περιεχόμενο της ίδιας της εκπαίδευσης και καθιστά προβληματική τη σχέση της με την επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση των ατόμων (Φωτόπουλος, 2010).

Καθώς η ανάγκη απόκτησης, πιστοποίησης και αναγνώρισης προσόντων γίνεται όλο και μεγαλύτερη, απαιτούνται από τα άτομα μεγάλες οικονομικές και προσωπικές θυσίες. Η ανώτατη εκπαίδευση δεν αποτελεί πλέον αυτοσκοπό, παρά γίνεται το μέσον υλοποίησης χρησιμοθηρικών επιδιώξεων, όπου η αποτελεσματική χρήση των πιστοποιημένων τίτλων αναδεικνύεται ισχυρότερη από την απόκτηση αυθεντικής μόρφωσης (Παυλίδης, 2006). Οι σπουδές προσεγγίζονται μονοδιάστατα με έμφαση στο τελικό αποτέλεσμα, το δίπλωμα, που με τη σειρά του υποστηρίζεται πως θα βοηθήσει τους κατόχους του να εξασφαλίσουν καλύτερη εργασία και κοινωνική ανέλιξη. Η γνώση και η μάθηση από δυνάμεις απελευθέρωσης, πνευματικής ανάτασης και μέσο «απομάγευσης» (όρος του Max Weber), μετατρέπονται σε μέσο επίτευξης ωφελμιστικών επιδιώξεων και μέσο χειραγώγησης και κοινωνικού ελέγχου (Κυπριανός, 2016· Ζάγκος, Καμαριανός, Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2020). Ο Κιμουρτζής (2019:143) υποστηρίζει πως το πτυχίο αποτελεί πλέον «ένα συμβολικό αποκρυστάλλωμα το οποίο όμως δεν σχετίζεται με την κατάκτηση της γνώσης, αλλά με την κατάκτηση των ωφελημάτων (συμβολικών αλλά και υλικών) που απορρέουν από την λήψη του πιστοποιητικού της γνώσης».

Στην υπάρχουσα συγκυρία τα πανεπιστήμια παρέχουν στους φοιτητές εμπορεύσιμα «εργασιακά προσόντα», πιστοποιημένα με αντίστοιχους τίτλους σπουδών, αποτελώντας τον βασικό θεσμό συγκρότησης του εμπορεύματος της «εργατικής δύναμης» (Παυλίδης, 2019). Επιπρόσθετα, δίνεται λανθασμένα έμφαση στην ποσοτική διάσταση των προσόντων που απαιτούνται και όχι στις ποιοτικές τους διαστάσεις και την αξιοποίησή τους στην επαγγελματική προοπτική (Φωτόπουλος, 2021). Αναμφισβήτητα, η μάθηση πρέπει να αποτελέσει αναπτυξιακό εργαλείο για την ενίσχυση της απασχόλησης, της κοινωνικής συνοχής και της καινοτομίας σε όλο το κοινωνικό φάσμα. Ελλοχεύει παρόλα αυτά ο κίνδυνος της υπαγωγής της στις ανάγκες της αγοράς, με συνέπεια την απομάκρυνση του ατόμου από την ουσία, τη φιλοσοφία και τον αξιακό πυρήνα της μαθησιακής διαδικασίας (Φωτόπουλος & Γούλας, 2010).

Ο πληθωρισμός προσόντων εγκυμονεί ακόμα τον κίνδυνο ευτελισμού των τίτλων σπουδών, αν η απόκτησή τους συνδέεται με τον ψυχαναγκασμό ενίσχυσης των βιογραφικών των υποκειμένων. Όπως φαίνεται η αναζήτηση εκπαιδευτικών προσόντων δεν εδράζεται στις γνήσιες ανάγκες των ανθρώπων για μάθηση και αυτοβελτίωση, παρά σε στενά καθορισμένες επιταγές υπαγορευμένες από ψυχρά οικονομικά συμφέροντα, τα οποία έχουν σχέση μόνο με τις ανάγκες των αγορών και της κεφαλαιοκρατικής συσσώρευσης (Φωτόπουλος, 2010). Ο κίνδυνος αυτός που καταγράφεται στο κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο της παγκοσμιοποίησης και της εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης, επηρεάζει κυρίως τη νέα γενιά και μπορεί να λειτουργήσει απορρυθμιστικά για την κοινωνία των εργαζομένων (Φωτόπουλος & Γούλας, 2010), αν η τάση απόκτησης διπλωμάτων και πιστοποιητικών υποβαθμιστεί σε ανούσια διαδικασία χωρίς περιεχόμενο και χωρίς αντίκρισμα για το άτομο.

Αναμφίβολα, αν αυτή η αναζήτηση τίτλων σπουδών λαμβάνει χώρα μέσω αδόμητων και ασυνάρτητων διαδρομών και δεν εκπληρώνει τις προσδοκίες των ενδιαφερόμενων, οδηγεί στην απογοήτευση και πολλές φορές τη ματαιώση. Οι δυνατότητες των εκπαιδευομένων απενεργοποιούνται, επειδή τα προσόντα που απέκτησαν μετά από σκληρή δουλειά, δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ούτε αναγνωρίζονται στην πράξη, αφού δεν αμείβονται ανάλογα. Παράλληλα, καλλιεργείται μια διαρκής αβεβαιότητα ότι τα πτυχία και τα διπλώματα αποτελούν αναλώσιμα υλικά, απαξιώνοντας το περιεχόμενο της ίδιας της εκπαίδευσης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων που αυτή παράγει και πιστοποιεί. Αυτή η έντονη πίεση δεν έχει καμία σχέση με τη ΔβΜ, παρά μόνο άγχος και ανασφάλεια προκαλεί στα άτομα, ενώ ταυτόχρονα εγκυμονεί ο φόβος του κοινωνικού αποκλεισμού που θα υποστούν αν απέχουν απ' αυτή τη διαδικασία (Rizvi, 2007, όπ. αναφ. στο Parreira do Amaral, Kovacheva & Rambla, 2020).

Συμπερασματικά διαπιστώνεται πως πίσω από τον μανδύα της «ατομικής ευθύνης» και της «προσωπικής επιλογής» της συγκέντρωσης τίτλων σπουδών εδράζεται ο αξιακός πυρήνας μιας πολιτικής φιλοσοφίας που η ιδεολογική της ταυτότητα συνάδει με τις αρχές του νεοφιλελευθερισμού και της ελεύθερης αγοράς και δεν έχει σχέση με τις ανάγκες των ανθρώπων, αλλά με τις ανάγκες των αγορών.

## 2.4. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Σε περιόδους ραγδαίων πολιτικών, οικονομικών και ιδεολογικών αλλαγών, που αποκαλούνται από τον Cummings (1999, όπ. αναφ. στο Tatto, 2006) ως «τριπλή» επανάσταση, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Στο σύγχρονο μεταλλασσόμενο παγκοσμιοποιημένο τοπίο, η ανάπτυξη των εθνών έχει συνδεθεί περισσότερο από ποτέ με την απόδοση των εκπαιδευτικών συστημάτων και κατά συνέπεια με την απόδοση του ανθρώπινου δυναμικού που τα στελεχώνει, τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποτελούν κινητήρια δύναμη και μοχλό αλλαγής και βελτίωσης αυτών των συστημάτων (Cerqua, Gauthier & Dembélé, 2017).

Ένα υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ο ακρογωνιαίος λίθος ενός επιτυχημένου εκπαιδευτικού συστήματος, με αποτέλεσμα να αποτελεί πρωταρχική αναγκαιότητα η προσέλκυση και διατήρηση εκπαιδευτικών υψηλής ποιότητας (Perie & Baker, 1997). Είναι γεγονός ότι αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο διεθνώς ο καίριος ρόλος των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου (Καραμπίνη & Ψιλού, 2005) και μία από τις συνέπειες αυτής της εστίασης είναι η έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας του έργου τους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Σύμφωνα με τους Fullan & Hargreaves (1992, όπως αναφ. στο Φώκιαλη, Κουρουτσίδου, & Λέφας, 2005:132) *«η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούργια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού»*. Η Τζαβάρια και ο Βεργίδης (2005) ορίζουν ως επαγγελματική ανάπτυξη *«το σύνολο των δραστηριοτήτων που οδηγούν σε βελτιωμένη απόδοση του εκπαιδευτικού στο έργο του και, κατά συνέπεια, ικανοποίηση από την εργασία, αύξηση των προσδοκιών για ανάπτυξη και προετοιμασία για τα επόμενα στάδια εξέλιξης, ικανότητα να συντελέσει στην ενδυνάμωση και βελτίωση του σχολείου για την αντιμετώπιση μελλοντικών απαιτήσεων»*, ενώ όπως αναφέρει ο Day (2003: 28):

*«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».

Είναι σαφές πως πρόκειται για μία διά βίου διαδικασία η αναγκαιότητα της οποίας ενισχύεται στον συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο που ζούμε, εξαιτίας των διαρκών ανακατατάξεων στο περιβάλλον της κοινωνίας της γνώσης και της μάθησης (Παπαδά, 2017), δια της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις πεποιθήσεις που τους καθιστούν ικανούς να εκπληρώσουν τον επαγγελματικό τους ρόλο.

#### **2.4.1. Υπερεθνικοί Οργανισμοί και επαγγελματική ανάπτυξη εκπ/κών**

Στους κόλπους των ευρωπαϊκών και των διεθνών οργανισμών ηγεμονεύει η στρατηγική επιλογή ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα πεδίο *«που οφείλει να υποτάσσεται στους κανόνες του εμπορευματικού δικαίου και της αμιγούς ελεύθερης αγοράς»* (Μπουζάκης, όπ. αναφ. στο Φωτόπουλος, 2012 : 77). Βιώνουμε την παγκόσμια εποχή υπαγωγής του *«εκπαιδευτικού γίνεσθαι»* σε μια καταφανή τάση συγκριτικοποίησης και ποσοτικοποίησης των πάντων (Παπαδιαμαντάκη, 2020), με την τάση αυτή να εμφιλοχωρεί και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρει ο Πασιάς (2017 : 684) *«το πλαίσιο των ικανοτήτων και το είδος της εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που προωθείται στο διεθνές επίπεδο (Tatoo, 2006, Osborn, 2006, Caena, 2011, Schratz, 2014) συνδέεται με τον «παγκόσμιο λόγο» περί ποιότητας, αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης που προωθείται από τους διεθνείς οργανισμούς (ΕΕ και ΟΟΣΑ)».*

Στην πολιτική της παγκόσμιας διακυβέρνησης που ασκεί ο ΟΟΣΑ, το επιστημολογικό εργαλείο που χρησιμοποιεί για να προωθήσει εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και να πλαισιώσει την έννοια της *«ποιότητας των εκπαιδευτικών»*,

είναι η Διεθνής Έρευνα για τη διδασκαλία και τη μάθηση (TALIS) (Akiba & LeTendre, 2018). Στο πλαίσιο της TALIS, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ορίζεται ως: *«εκείνες οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις ατομικές δεξιότητες, γνώσεις, εμπειρογνωμοσύνη και άλλα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού»* (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, Καβασακάλης, 2015:93). Στοχεύει στην παροχή έγκαιρων, έγκυρων και συγκρίσιμων δεδομένων και στη δημιουργία συνθηκών υψηλής ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης (Κούλης & Μπαγάκης, 2018). Η έρευνα αυτή συνδράμει ώστε οι συμμετέχουσες χώρες να επανεξετάσουν και να επαναπροσδιορίσουν εκπαιδευτικές πολιτικές, ενώ χρησιμοποιείται ως εγγύηση για μεταρρυθμίσεις μεγάλης κλίμακας που στοχεύουν στους/στις εκπαιδευτικούς (Akiba & LeTendre, 2018). Σε αυτά τα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα ο Λόγος της Αγοράς κανοναρχεί ρυθμιστικά και διαμορφώνει επαγγελματικές ταυτότητες που προσανατολίζονται *«προς την παραγωγή μιας οικονομίας της γνώσης, παρά μιας κοινωνίας της γνώσης»* (Robertson & Sorensen, 2018).

Είναι απορίας άξιο ότι χρησιμοποιείται εντυπωσιακά παρόμοια πολιτική ρητορική από εθνικούς και υπερεθνικούς οργανισμούς σχετικά με τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύσσουν εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι/ες, προκειμένου να προετοιμαστούν για την «οικονομία της γνώσης» του 21<sup>ου</sup> αιώνα, και την έμφαση που δίνεται στην ποιότητα των εκπαιδευτικών και τον ρόλο τους ως φορέα αλλαγής (Connell, 2009 ·Akiba & LeTendre, 2018). Αυτή η συναίνεση θα υποδήλωνε ότι οι κυβερνήσεις επιθυμούν πραγματικά να επενδύσουν στην εκπαίδευση, αν διοχέτευαν τεράστιους πόρους σ' αυτή. Κάτι τέτοιο όμως δε συμβαίνει (Connell, 2009· Day, 2003). Στην επιχειρηματολογία τους οι Berkovich, & Benoliel (2020) θεωρούν ότι πίσω από τον όρο «υψηλή ποιότητα» κρύβεται η υποτίμηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και έλλειψη εμπιστοσύνης σ' αυτούς.

Οι διακρατικοί οργανωτικοί φορείς, με πρωτεργάτη τον ΟΟΣΑ, αναδιαμορφώνουν τον ρόλο των δασκάλων και επιδιώκουν να τους μετατρέψουν σε *«υπηρέτες της παγκόσμιας οικονομίας»* (Menter, 2009, όπ. αναφ. στο Berkovich, & Benoliel, 2020 : 506), χρησιμοποιώντας τους ως ενεργό συστατικό που «θεραπεύει» οικονομίες και παρέχει στις χώρες τη δυνατότητα συμμετοχής στον παγκόσμιο ανταγωνισμό. Είναι σαφές πως διαμορφώνεται μια παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική με τους διεθνείς φορείς να προωθούν τον μετασχηματισμό των κρατικών εκπαιδευτικών συστημάτων προς ένα νεοφιλελεύθερο μοντέλο (Ball, 2012, όπ. αναφ.

στο Benoliel & Berkovich, 2021), με τον ΟΟΣΑ να επενδύει πολλά στην οικοδόμηση μιας «γόρδιας» σχέσης μεταξύ μιας νεοφιλελεύθερης στάσης για την εκπαίδευση, αφενός, και της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης από την άλλη. Ως αποτέλεσμα της επικράτησης του οικονομικού ορθολογισμού στην εκπαιδευτική ατζέντα διαφαίνεται η απομάκρυνση της εκπαίδευσης από τον ρόλο της ως κοινωνικό πολιτικό εγχείρημα, το οποίο ενισχύει τη συνοχή, την ισότητα και τη δημοκρατία (Lewis, 2014· Walker, 2009, όπ. αναφ. στο Benoliel & Berkovich, 2021).

Εν κατακλείδι διαπιστώνουμε ότι τα εκπαιδευτικά προτάγματα που προωθούνται από τις υπερεθνικές αρχές αποκτούν επιχειρησιακή υπόσταση και στοχεύουν στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών (Τσακίρη, 2018). Υπό αυτή την έννοια οι φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής γίνονται κατανοητοί σύμφωνα με τους Robertson & Sorensen (2018) ως παγκόσμιοι παράγοντες που κυριαρχούν στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου και καθορίζουν ποιος είναι ο «καλός δάσκαλος» και ποια εκπαίδευση είναι «ποιοτική».

#### **2.4.2. Η «ποιότητα» των εκπαιδευτικών με ποσοτικά χαρακτηριστικά**

Είναι κοινός τόπος πως περισσότερο από ποτέ το κίνημα της παγκοσμιοποίησης έχει συνδέσει την κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη των κρατών με την ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και κατ' επέκταση την ποιότητα των εκπαιδευτικών (Stewart, 1996, όπως αναφ. στο Cerqua, Gauthier & Dembélé, 2017). Αναμφίβολα, όλες οι κοινωνίες θα ήθελαν στο δυναμικό τους υψηλού επιπέδου δασκάλους, αλλά το ερώτημα που αναδύεται είναι «ποιος είναι ο ποιοτικός δάσκαλος;». Είναι ο κάτοχος πολλών τίτλων σπουδών; Αυτός που δε μένει στάσιμος, αλλά παρακολουθεί και ακολουθεί όλες τις εξελίξεις; Ή μήπως αυτός που αναπτύσσει ισχυρούς δεσμούς με τους μαθητές του και δημιουργεί ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης;

Στο παραπάνω ερώτημα δεν υπάρχει σαφής απάντηση. Η έννοια της ποιότητας των εκπαιδευτικών έχει αμφισβητηθεί έντονα, καθώς είναι ενσωματωμένη σε έναν περίπλοκο ιστό αλληλεπιδράσεων εντός του διδακτικού περιβάλλοντος και της εκπαιδευτικής πολιτικής και διασπασμένη σε αφηρημένες διαστάσεις όπως «αυτοαποτελεσματικότητα», «παιδαγωγικό περιεχόμενο εκπαιδευτικού», «ταυτότητα

εκπαιδευτικού» (Akiba & LeTendre, 2018). Άλλωστε, έντονες διαφοροποιήσεις διακρίνουμε και στον προταγματικό λόγο των εκπαιδευτικών στόχων που τίθενται σε επίπεδο εθνικής και παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής, που από τη μία εστιάζουν στην απόκτηση γνώσης για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και από την άλλη κάνουν λόγο για γενικούς κοινωνικούς στόχους, όπως η δημοκρατία και η «κοινωνική δικαιοσύνη για την κοινότητα στο σύνολό της» (Goodson & Hargreaves 1996, όπ. αναφ. στο Dodillet, Lundin & Krüger, 2019).

Οι κριτικοί μελετητές υποθέτουν ότι έννοιες όπως η «ποιότητα του δασκάλου» είναι κοινωνικά και πολιτικά κατασκευασμένες (Connell, 2009 · Holloway, 2021), διότι το αίτημα της διασφάλισης της ποιότητας, αποτελεί το κυρίαρχο αφήγημα σε όλες τις μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις (Ζάγκος, Καμαριανός, Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2022). Οι δάσκαλοι χαρακτηρίζονται σιωπηρά ως «κακοί» δάσκαλοι, κυρίως από οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ, και υπάρχουν υπαινιγμοί για μειωμένη προσπάθεια ανάπτυξης πρακτικών και δεξιοτήτων, αναποτελεσματικότητα (OECD, 2005), ενώ εκφράζονται αμφιβολίες για την προσπάθεια εξέλιξης και βελτίωσης της ποιότητάς τους.

Η κυρίαρχη τάση που εμφανίζεται υπό το πρίσμα των παγκόσμιων αλλαγών προωθεί μια ποιότητα και ένα πλαίσιο ικανοτήτων τα οποία ερείδονται στην αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα (Πασιάς, 2017· Berkovich & Benoliel, 2020), δίνοντας αγοραία αξία στην απόδοση και εισάγοντας ποσοτικά μέτρα στην ποιότητα (Moore & Clarke, 2016). Η εμφανής μετατόπιση από τη διαδικασία στα αποτελέσματα (ει δυνατόν μετρήσιμα) που ενυπάρχει και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καταδεικνύει την αντίληψη της ποιότητας με ποσοτικά χαρακτηριστικά, στοιχείο της νεοφιλελεύθερης πολιτικής που το βλέπουμε να εμφιλοχωρεί στην εκπαιδευτική πολιτική. Καταλήγοντας, μπορούμε να αποφανθούμε πως από τη στιγμή που το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών και οι ικανότητές τους δεν επιδέχονται επιρροή πολιτικής (Connell, 2009) η έμφαση δίνεται σε ένα υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό προσωπικό και στη συνεχή ανάπτυξη αυτού, ώστε να τεθεί σε απόλυτο έλεγχο το εκπαιδευτικό σύστημα και να αποκτήσει αυξημένη ομοιομορφία (Biesta, 2017). Αυτή η κατευθυντήρια γραμμή, όμως, πάσχει από την άποψη ότι *«προτείνονται λύσεις σε κοινωνικοπολιτικό και ιδεολογικό κενό, καθώς αποσιωπούνται οι κοινωνικές σχέσεις άνισης κατανομής πλούτου, προνομίων και εξουσίας στην κοινωνία και στο σχολείο»* (Παπαδά, 2017: 24).

### 2.4.3. Ο εκπαιδευτικός ως επιχειρηματίας του εαυτού του

Η εποχή της παγκοσμιοποίησης, της εξατομικεύσης και της υπονόμευσης της δημόσιας σφαίρας που διανύουμε, συνδέεται στενά με τη συρρίκνωση του κράτους κοινωνικής πρόνοιας. Στην παρούσα συγκυρία η κυριαρχία της ιδεολογίας της ΔβΜ έχει ως αποτέλεσμα την απεμπόληση της ευθύνης εκ μέρους των θεσμών να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς σταθερή και επαναλαμβανόμενη ανανέωση των γνώσεων, των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους και διάθεση χρόνου για αναστοχασμό των επαγγελματικών τους πρακτικών (Παπαδά, 2017). Παρατηρείται το υποκείμενο να *«επωμίζεται εξατομικευμένα το βάρος και την ευθύνη της οργάνωσης των σχεδίων ζωής του αλλά και της διαδρομής του βίου του, αφού έχουν ρευστοποιηθεί τα ενιαία και συλλογικά διαθέσιμα υποδείγματα οργάνωσης του βίου»* (Τσιώλης, 2005: 23,24).

Σύμφωνα με την Caena (2014:314) *«η στροφή προς μια πιο εξατομικευμένη κοινωνία με λιγότερη κοινωνική συνοχή ενθαρρύνει τα άτομα να αναλάβουν την ευθύνη για τον προγραμματισμό των μαθησιακών τους μονοπατιών και τη διατήρηση της απασχολησιμότητάς τους»*. Στην ίδια λογική και η Σαμαρά (2020) αναφέρει πως η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η επικαιροποίηση των γνώσεων εμφανίζεται ως προσωπική ευθύνη του ατόμου, στην προκειμένη περίπτωση του εκπαιδευτικού, ο οποίος μετατρέπει τον εαυτό του σε έναν *«επιχειρηματικό εαυτό»* (enterprising individual) μέσω του καθεστώτος διαρκούς απόδειξης των ικανοτήτων του. Την επιχειρηματοποίηση του εαυτού του επιδιώκει ο εκπαιδευτικός *«μέσω μιας διαδικασίας μετασχηματισμού του σε «κεφάλαιο» εμπορεύσιμο και αναλώσιμο, προκειμένου να ανταποκριθεί στις αυξανόμενες προκλήσεις των καθοδηγούμενων από τη γνώση οικονομιών (knowledge driven economies)* (Spring, 1998· Burton-Jones, 1999· Bonal, 2003, όπ. αναφ. στο Μήτση-Αναγνώστου, 2020:102). Για την κοινωνική κατασκευή του «καλού» δασκάλου, όπως αποτυπώνεται στο άμορφο τοπίο της κοινωνίας της αγοράς και της σκιώδους εκπαίδευσης, που θέλει τον εκπαιδευτικό να γίνεται επιχειρηματίας του εαυτού του χαράσσοντας το μονοπάτι της προσωπικής του προόδου, προκειμένου να είναι ευέλικτος και αποτελεσματικός, κάνει λόγο και ο Connell (2009).

Γίνεται λοιπόν σαφές, πως ο ρόλος των δασκάλων στη συνεχή διαδικασία επικαιροποίησης των γνώσεών τους γίνεται σταδιακά όλο και πιο αυτόνομος και το όραμα της κοινωνίας της γνώσης προσωποποιείται στους/στις εκπαιδευτικούς



(Παπαναούμ, 2014). Η δημόσια παροχή επιμόρφωσης και κατάρτισης μετασχηματίζεται και αντικαθίσταται με τα συστήματα αγοράς και εξατομικευμένης ευθύνης. Τα υποκείμενα ωθούνται να συμμετέχουν στη ΔβΜ με απώτερο στόχο την επιτυχία στον επαγγελματικό στίβο, μετατρέποντας τη ΔβΜ σε καταναλωτικό προϊόν (Νικολακάκη, 2008), καθιστώντας την «επιχείρηση» μεγάλης οικονομικής επένδυσης, με τη γνώση και τη μάθηση να αποτελούν κερδοφόρα καταναλωτικά στοιχεία (Παπαδά, 2017).

Η νέα αυτή «ηθική κανονικοποίηση» των υποκειμένων (με όρους Foucault) που ελέγχεται από τον αγοραίο φιλελευθερισμό και βασίζεται στις οικονομικές αρχές της ανταγωνιστικότητας, της προσαρμοστικότητας και της αποδοτικότητας επιβάλλει ουσιαστικά στους/στις εκπαιδευτικούς να μετατραπούν σε «επιχειρηματίες του εαυτού τους» (Πασιάς, 2020). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπόκεινται σε μεγάλη πίεση, αφού είναι υποχρεωμένοι να αντιμετωπίζουν ασταμάτητα τις «προκλήσεις» μάθησης, να ανταγωνίζονται ατελείωτα για πρόοδο χωρίς ανάλογες πρακτικές υποστήριξης (Connell, 2009) και εντέλει αναλαμβάνοντας την ευθύνη και το κόστος της επαγγελματικής τους ανάπτυξης να πορεύονται σε συνθήκες απομονωτισμού και ιδιωτικότητας (Bell & Gilbert, 1994 · Σαμαρά, 2020).

Αναμφίβολα, βρισκόμαστε σε μια εποχή μετάλλαξης των όρων άσκησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, καθώς εμφανίζεται μια έντονη πίεση για ανάπτυξη ικανοτήτων και αύξηση προσόντων μέσα από διαδικασίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, χωρίς όμως οι απαιτήσεις να συνάδουν με ανάλογες πρακτικές υποστήριξης (Φωτόπουλος, 2021). Η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια πορεία που απαιτεί αφοσίωση και συνειδητοποίηση της επαγγελματικής ταυτότητας από τον εκπαιδευτικό. Στην πορεία αυτή η ιδιωτεία και οι προσωπικές στρατηγικές δεν μπορεί να είναι επιλογή (Σαμαρά, 2020), αλλά θεωρείται αναγκαίο να καλλιεργηθεί μια συναίνεση που θα προωθεί την ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή.

#### **2.4.4. Ο επαγγελματισμός των εκπ/κών ως εστίαση της εκπαιδευτικής πολιτικής**

Οι εκπαιδευτικοί, ως πρωταγωνιστές της εκπαίδευσης, αποτελούν μια ξεχωριστή επιστημονική και επαγγελματική ομάδα που ηγείται στο σύγχρονο ρευστό γνωστικο-κοινωνικό περιβάλλον (Σαμαρά, 2020). Το επάγγελμά τους είναι ένα επάγγελμα διαρκώς εξελισσόμενων γνωστικά επαγγελματιών (a profession of career-long learners

working together) (European Commission 2017), ικανών να αυτορυθμίζονται και να μετασχηματίζονται, καθώς ο ρόλος τους στο σύγχρονο εκπαιδευτικό συγκείμενο δεν αντιμετωπίζεται πια ως αιτιατός, αλλά ως μεταμορφωτικός (Collinson et al., 2009).

Τελευταία στους κύκλους της εκπαιδευτικής πολιτικής υπάρχει ιδιαίτερη αναφορά στον «επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών» (Whitty, 2000· Beck & Young, 2005 · Connell, 2009· Biesta, 2015) και γίνεται προσπάθεια συστηματοποίησης των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και ένταξη αυτού στη ρυθμιστική κανονικότητα που η κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική επιβάλλει (Ζάγκος, Καμαριανός, Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2022).

Ως επαγγελματισμός, ορίζεται *«η ικανότητα του εκπαιδευτικού να εντάσσει τη διδασκαλία του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να ενδιαφέρεται για τις τρέχουσες εξελίξεις των επιστημών της αγωγής»* (Παπαναούμ, 2003: 53) και προβάλλεται ως ένα θετικό και ουσιαστικό χαρακτηριστικό του «αποτελεσματικού δασκάλου». Η ώθηση προς μια αντίληψη επαγγελματισμού που εξασφαλίζει αυξημένη αποτελεσματικότητα, δεν είναι ούτε τυχαία, ούτε ουδέτερη, αλλά υπάρχει ένα ιδεολογικό υπόστρωμα (Kennedy, 2007) που απομακρύνει τον σύγχρονο «επαγγελματία» εκπαιδευτικό από τη διαδικασία της χειραφέτησης και περιορίζει τον χώρο επαγγελματικής κρίσης (Biesta, 2017). Ο «επαγγελματίας» δάσκαλος επιδιώκεται να ενσωματώνει μια σειρά από γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και προσόντα σε ένα δια βίου portfolio επιτελεσματικότητας, ευελιξίας, πολλαπλών επιμορφώσεων και διαρκούς ετοιμότητας για αξιολόγηση (Ζάγκος, Καμαριανός, Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2022), προκειμένου να εκπληρώσει τον επαγγελματικό του ρόλο και να αναπτύξει την επαγγελματική ταυτότητα που του ζητείται.

Στις μέρες μας, λοιπόν, βλέπουμε *«ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, ως ταυτοτικό πεδίο ανάπτυξης συγκεκριμένων πρακτικών μιας επαγγελματικής ηθικής, να μετατοπίζεται σε μορφές και πρακτικές ελέγχου που προέρχονται από τον ρυθμιστικό Λόγο της αγοράς και ανάγονται στις αρχές ενός συγκεκριμένου τύπου διοίκησης και επιτελεσματικότητας, που κατά κανόνα εδραιώνονται στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης»* (Ball, 2009 όπ. αναφ. στο Ζάγκος, Καμαριανός, Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2022). Όπως ισχυρίζεται ο Bailey (2015) έχει συνδεθεί περισσότερο με την υπακοή σε εξωτερικά επιβεβλημένους κανονισμούς και «επιχειρηματικές»

διαδικασίες, ενώ για τη Sachs (2016) ο επαγγελματισμός πλαισιώνεται ως κάτι που κατασκευάζεται, συνήθως εξωτερικά, και επιβάλλεται στους/στις εκπαιδευτικούς.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η έννοια του επαγγελματισμού πηγάζει από ιδεολογικές ανησυχίες για το κράτος και την κοινωνία και είναι εμφανής η πάλι στη χάραξη κοινωνικής πολιτικής μεταξύ της επιθυμίας για προώθηση της εκπαίδευσης ως μέσου αύξησης της παραγωγικότητας στην παγκόσμια οικονομική σκηνή, αφενός, και των ανησυχιών για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και ευημερίας από την άλλη. Ως εκ τούτου, υποστηρίζεται ότι η έννοια του επαγγελματισμού χρησιμοποιείται, συνειδητά ή όχι, ως εργαλείο για την προώθηση ή την καταστολή συγκεκριμένων «ιδεολογικών συμφερόντων ατζέντηδων», και ως εκ τούτου πρέπει να θεωρείται πολιτικό ζήτημα (Kennedy, 2007).

#### **2.4.5. Εκπαιδευτικοί και «πληθωρισμός» προσόντων**

Είναι σαφές πως το εκπαιδευτικό επάγγελμα βρίσκεται εν μέσω μιας περιόδου έντονων μεταβολών και αλλαγών, που συγκροτούν το πλαίσιο μιας συστημικής μετάλλαξης, υπό την έννοια της εμφάνισης μιας διαρκούς πίεσης για αύξηση των ακαδημαϊκών προσόντων και συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Φωτόπουλος, 2021). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα πεδία των μεταπτυχιακών σπουδών και των προγραμμάτων επιμόρφωσης, εξαιτίας της μεγάλης κινητικότητας που παρουσιάζουν, να καθίστανται «επιχειρήσεις» μεγάλης οικονομικής επένδυσης, ενώ η γνώση και η ΔβΜ να αποτελούν κερδοφόρα καταναλωτικά στοιχεία (Παπαδά, 2017) και να μετατρέπονται σε εργαλειακό μετατροπέα μορίων (Φωτόπουλος, 2021).

Το κυνήγι των προσόντων παρατηρείται τόσο στους/στις εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που επιδιώκουν να ισχυροποιήσουν τη θέση τους, να ανελιχθούν και να καταλάβουν ανώτερες διευθυντικές θέσεις, όσο και τους/τις νεότερους/ες εκπαιδευτικούς που ο φόβος και το άγχος της ανεργίας τους/τις οδηγεί σε συνεχείς εκπαιδευτικές διαδρομές. Το έπαθλο στο τέλος των διαδρομών είναι ο πιστοποιημένος τίτλος σπουδών και η μοριοδότηση, που θα χρησιμοποιηθεί στις επικείμενες αξιολογήσεις ένταξης και ανέλιξης στην εκπαιδευτική ιεραρχία (Φωτόπουλος, 2021).

Στην Ελλάδα οι νεότεροι/ες εκπαιδευτικοί όπως αναφέρουν οι Κούλης & Μπαγάκης (2018) συμμετέχουν περισσότερο σε προγράμματα απόκτησης τυπικών

προσόντων σε σχέση με τους μεγαλύτερους/ες, γεγονός που οφείλεται κυρίως στο σύστημα διορισμών και το Προσοντολόγιο. Οι αδιόριστοι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2018) «αποκτούν τα χαρακτηριστικά ενός “αγοραίου” άνεργου που εκθέτουν τον εαυτό τους ως εμπόρευμα στην “αγορά μοριοδοτημένων υποψηφιοτήτων”, πλασάρουν τον εαυτό και τα προσόντα τους, τους τίτλους και τα “μόριά” τους σε μια αγορά ζούγκλας». Συμμορφώνονται με τις πολιτικές που τους επιβάλλονται, χειραγωγούνται και ως «επιχειρηματίες του εαυτού τους» βγαίνουν στην αγορά εργασίας ως πωλητές και ως εμπορεύματα ταυτόχρονα.

Η αένη προσπάθεια συγκέντρωσης προσόντων μέσα από διαδικασίες ΔβΜ απαιτεί χρόνο, προσωπικές και οικονομικές θυσίες και προσήλωση στον συγκεκριμένο στόχο από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι τις περισσότερες φορές δεν έχουν καμία υποστήριξη από την πολιτεία (Σαμαρά, 2020). Το βάρος μεταβιβάζεται στις πλάτες τους, στο όνομα της ατομικής ευθύνης και του αφηγήματος ότι ο πιο άξιος, ο κάτοχος των περισσότερων διπλωμάτων, θα καταλάβει μια θέση εργασίας. Έτσι, εγκλωβίζονται στα γρανάζια της οικονομικής πολιτικής του ελεύθερου ανταγωνισμού και της απρόσκοπτης λειτουργίας της αγοράς, λειτουργώντας ψυχαναγκαστικά και συγκεντρώνοντας τίτλους σπουδών που ευελπιστούν ότι θα αποτελέσουν κριτήριο πρόσληψης (Φωτόπουλος, 2021). Όμως, εν τέλει βλέπουν τις προσπάθειές τους να μετατρέπονται σε «σισύφειο βράχο», καθώς τα «προσόντα» δεν είναι ποτέ αρκετά και δεν μπορούν να γνωρίζουν πόσα «προσόντα» αρκούν σε μια ρευστή και ιδιαίτερα ανταγωνιστική αγορά εργασίας (Παυλίδης, 2006).

Αν οι θυσίες και οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών δεν έχουν αντίκρισμα στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή, αλλά η συμμετοχή τους σε διαδικασίες ΔβΜ βιώνεται ως καταναγκασμός και άνωθεν επιβολή, τότε οδηγούνται στην εξουθένωση και την αυτοματαίωση. Όταν το κινήγι των προσόντων γίνεται αυτοσκοπός με κύριο στόχο την ενίσχυση του βιογραφικού των υποκειμένων και δε συνοδεύεται από την ικανοποίηση ουσιαστικών κινήτρων και προσωπικών αναγκών, ούτε εκπληρώνει τις προσδοκίες τους, ενδέχεται να οδηγήσει σε ανεπιθύμητα αποτελέσματα (Φωτόπουλος, 2021). Όσο οι «δια βίου προσοντούχοι» εκπαιδευτικοί δεν έχουν προοπτική να μετατραπούν σε «διά βίου προσοδούχους» (Τσουκαλάς, 2008), σε «διά βίου εργαζόμενους», τότε καταφεύγουν σε πρακτικές συμμόρφωσης οι οποίες τους απομακρύνουν από την ουσιαστική ανάδειξη των δυνατοτήτων τους και τη χειραφέτηση μέσα στον επαγγελματικό βίο.

Η διαδικασία συσσώρευσης προσόντων που δεν αποτελεί μια συνειδητή επιλογή υποβαθμίζεται σε ανούσια και τυπική διαδικασία, καθώς δίνεται έμφαση στην ποσοτική διάσταση των προσόντων και όχι στις ποιοτικές τους διαστάσεις. Όταν η διαρκής αναζήτηση πηγάζει από τη λογική της κατανάλωσης, χωρίς κοινωνικό προγραμματισμό, αναπτυξιακή προοπτική και στρατηγική στόχευση, μπορεί να αποβεί επικίνδυνη για το άτομο και την κοινωνία, γιατί απαξιώνει ουσιαστικά το περιεχόμενο της ίδιας της εκπαίδευσης και καθιστά προβληματική τη σχέση της με την επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση των ατόμων (Φωτόπουλος, 2010).

Καταληκτικά επισημαίνουμε πως πρέπει να επανασυνδεθεί η εκπαίδευση με το ανθρωποκεντρικό της υπόβαθρο, για να μην εκφυλιστεί σε συγκέντρωση διπλωμάτων που δε θα έχουν κανένα αντίκρισμα στην προσωπική ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση. Η μονομερής και «παραμορφωτική» σύνδεση της ΔβΜ με την αγορά εργασίας απονευρώνει την ευρύτερη δυναμική της και τον εποικοδομητικό της ρόλο στην υπόθεση της ανθρώπινης χειραφέτησης (Grace, 2013). Μέσα σ' αυτό το σαθρό αποδομημένο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο θα πρέπει να αναζητηθεί ξανά η ουσία της μάθησης, ο αξιακός της πυρήνας και η σύνδεσή της με τις ανάγκες της κοινωνίας.

## **2.5. Τα κίνητρα στην εκπαίδευση ενηλίκων**

Ο όρος «κίνητρο» παράγεται από το ρήμα κινώ και χρησιμοποιείται για να δηλώσει *«καθετί που είναι ικανό να «κινήσει» το άτομο, να το ωθήσει σε δράση, να το υποκινήσει σε διάφορες μορφές συμπεριφοράς»* (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 1999, σ.17). Ο Lovell (1987, όπ. αναφ. στο Ζαρίφης, 2010: 16) ορίζει ως κίνητρο για μάθηση *«τη διαδικασία εκείνη η οποία μπορεί να οδηγήσει ένα ενήλικο άτομο να ικανοποιήσει συνειδητά και υπεύθυνα μία πολύ συγκεκριμένη μαθησιακή του ανάγκη»*. Στην εκπαίδευση ενηλίκων το κίνητρο είναι ένας συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης, ενώ είναι σαφές πως όλα τα υποκείμενα δεν έχουν τα ίδια κίνητρα (Ryan & Deci, 2000). Η διαφορά δεν έγκειται μόνο στο επίπεδο της παρακίνησης, αλλά και από πού προέρχεται η παρακίνηση αυτή, καθώς τα είδη των κινήτρων σχετίζονται με τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τους σκοπούς που προκαλούν μια συμπεριφορά ή που παρακινούν σε μία ενέργεια.

Ο πρώτος που πραγματοποίησε συστηματική έρευνα (ποιοτικού τύπου), για να διερευνήσει τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση, ήταν ο C.O. Houle (1961) και με βάση τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας πρότεινε τρεις τύπους ενηλίκων εκπαιδευόμενων: α) τους προσανατολισμένους στους στόχους β) τους προσανατολισμένους στη δράση και γ) τους προσανατολισμένους στη μάθηση. Ο συγκεκριμένος ερευνητής έκανε μια ανακοίνωση για τα δομικά χαρακτηριστικά και τις πολιτικές που προάγουν ή αναστέλλουν την εκπαίδευση ενηλίκων, στο Ευρωπαϊκό Συνέδριο για τα Κίνητρα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων το 1983, στην οποία επισήμανε ότι σε κάθε μαθησιακό εγχείρημα οι ενήλικοι έχουν κάποιο άμεσο λόγο για την επιδίωξη της μάθησης και ότι αυτός ο λόγος προκύπτει είτε από ένα αίσθημα επιθυμίας είτε από ένα αίσθημα στέρησης (Houle, 1985 όπ. αναφ. στο Jarvis: 2007).

Μια ακόμη θεωρητικός που ασχολήθηκε διεξοδικά με τα κίνητρα στη μάθηση είναι Patricia K. Cross. Από τα αποτελέσματα των ερευνών της, σχετικά με τη συμμετοχή των ενηλίκων σε μαθησιακές διαδικασίες μη τυπικής εκπαίδευσης, φαίνεται ότι ο κυριότερος παράγοντας που επηρεάζει τη συμμετοχή είναι ο βαθμός φοίτησης στην τυπική εκπαίδευση, δηλαδή το επίπεδο εκπαίδευσης που διαθέτει το κάθε άτομο. Σύμφωνα με την Cross: *«Η εκπαίδευση είναι εθιστική. Όσο πιο πολλή εκπαίδευση λαμβάνει κανείς, τόσο περισσότερη θέλει και τόσο περισσότερο συμμετέχει»* (Cross, 1981 στο Jarvis: 2007, σελ. 265). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως στις διάφορες προσεγγίσεις που αφορούν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες αναφέρεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν έχουν έναν, αλλά περισσότερους λόγους ή κίνητρα για συμμετοχή και ότι τα κίνητρα αυτά διαφέρουν σημαντικά από συμμετέχοντα σε συμμετέχοντα, αλλά και μεταξύ ομάδων συμμετεχόντων οι οποίες θεωρούνται ομοειδείς.

### **2.5.1. Κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ΔβΜ**

Ένα από τα κύρια προτάγματα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η ανάπτυξη πολυποικίλων και σύνθετων ικανοτήτων και δεξιοτήτων στους/στις εκπαιδευτικούς μέσα από διαδικασίες συνεχούς κατάρτισης (Βεργίδης, Ανάγνου, & Καραντζής, 2010). Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους 15 δείκτες ποιότητας για τη ΔβΜ (EC, 2002) και τα κίνητρα

συμμετοχής τους αναδεικνύονται σε ένα ζήτημα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το πεδίο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της ΔβΜ (Φορτούνη, 2019). Στη βιβλιογραφία καταγράφεται μια πλειάδα κινήτρων συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που σχετίζονται τόσο με τις γενικότερες αντιλήψεις και στάσεις για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση (π.χ. «η εκπαίδευση αποτελεί μια δια βίου διαδικασία»), όσο και για την κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών και προσωπικών επιδιώξεων (π.χ. «να αποκτήσω θέση ισχύος») (Καραλής, 2020).

Οι άνθρωποι τροφοδοτούνται από την επιθυμία να επιτύχουν στόχους, καθώς η επίτευξη των στόχων τους βοηθά να ικανοποιήσουν συγκεκριμένες ανάγκες και επιθυμίες. Σύμφωνα με τον Maslow (1943, όπ. αναφ. στο Burlison & Thoron, 2014) οι ανάγκες ιεραρχούνται και διακρίνονται στις βασικές ανάγκες διαβίωσης, που βρίσκονται στη βάση της πυραμίδας του και προχωρώντας προς την κορυφή της, συναντάμε τις ανάγκες ασφάλειας, τις κοινωνικές, τις ανάγκες του «εγώ» και τέλος την ανάγκη για αυτοπραγμάτωση. Η θεωρία αυτή, μέσω της ιεράρχησης των αναγκών, ερμηνεύει και φανερώνει τα κίνητρα που ωθούν τα άτομα σε συγκεκριμένες δράσεις. Προσπαθώντας να τοποθετήσουν το κίνητρο μάθησης των ενηλίκων σε κάποια θέση αυτής της ιεραρχικής δομής, οι Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα (2014) καταλήγουν πως η ανάγκη για συμμετοχή σε μια εκπαιδευτική δράση, μπορεί να εμπίπτει σε οποιοδήποτε από τα επίπεδα αναγκών. Για παράδειγμα, η μάθηση μπορεί να αποτελέσει το μέσο για την κάλυψη αναγκών ασφάλειας (π.χ εύρεση εργασίας), για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, την αυτοβελτίωση καθώς και την αυτοπραγμάτωση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Rogers (όπ. αναφ. στο Ζαλαχώρη, 2019) «...μέσα στα πλαίσια κάθε ομάδας ενηλίκων εκπαιδευόμενων θα υπάρχει μεγάλο φάσμα αναγκών, και μέσα σε κάθε συμμετέχοντα θα υπάρχει ένα διαφορετικό μίγμα αναγκών. Αυτό το μίγμα θα μεταβάλλεται διαρκώς, καθώς η μάθηση προχωρεί και η κατάσταση ζωής του ατόμου αλλάζει».

### **2.5.2. Κίνητρα εκπαιδευτικών και κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο**

Το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού δεν είναι στατικό, αλλά εξελίσσεται διαρκώς, με αποτέλεσμα να παρασύρει και το ανθρώπινο δυναμικό του σε ρυθμούς προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης (Ευθυμίου, 2020). Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας γίνεται σαφές πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετέχουν σε διάφορα

προγράμματα σπουδών, ωθούνται από διαφορετικά κίνητρα που επηρεάζονται από το κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο (Chen & Liu, 2019· Σαμαρά, 2020) και μπορούν να αλλάξουν με τον χρόνο (Näkk & Timoštšuk, 2021), ενώ παρακινούνται όχι από έναν, αλλά από αρκετούς και διαφορετικούς λόγους (Φορτούνη, 2019).

Έτσι, παρατηρείται άλλες φορές τα κίνητρά τους να είναι εγγενή και προσωπικά και άλλες εξωτερικά και επιβεβλημένα από κοινωνικούς παράγοντες (Ευθυμίου, 2020). Στην υπάρχουσα συγκυρία η αγχώδης προσπάθεια προσαρμογής στις απαιτήσεις της εμπορευματικής οικονομίας και η «παραμορφωτική» σύνδεση της ΔβΜ με την αγορά εργασίας (Φωτόπουλος, 2021) ωθεί τους/τις εκπαιδευτικούς στη συνεχή διέλευση από προγράμματα κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Αφού, όμως, έχει χαθεί ο εθελοντικός χαρακτήρας της συμμετοχής και τα κίνητρα είναι κυρίως εξωγενή, η ΔβΜ μετατρέπεται σε διά βίου καταπίεση (Barros, 2012).

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη αποτελεί μέρος των επαγγελματικών καθηκόντων των εκπαιδευτικών και οι ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης αποτελούν σημαντικό κίνητρο για τη συμμετοχή σε δραστηριότητες συνεχούς κατάρτισης (Gyoreva, 2019). Αδιαμφισβήτητα, όταν το πλαίσιο είναι πειστικό και υπάρχει υποχρεωτικότητα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών κατά κύριο λόγο παρακινείται από την αίσθηση καθήκοντος και την ανάγκη προσαρμογής στις εξωτερικές απαιτήσεις, προκειμένου να αποφευχθούν πιθανές κυρώσεις (Rzejak κ.ά., 2014· McMillan, McConnell & O'Sullivan, 2016) και συνδέεται *«με το αγχογόνο συναίσθημα που προκαλεί η γενικευμένη ανασφάλεια»* (Φωτόπουλος, 2021). Εξωτερικό κίνητρο αποτελεί και η απόκτηση πιστοποιημένων και μοριοδοτούμενων τίτλων σπουδών, με σκοπό να ενισχυθεί το βιογραφικό των συμμετεχόντων, να αυξηθούν οι ευκαιρίες σταδιοδρομίας, και η αναβάθμιση των προσόντων να επιφέρει επαγγελματική ανέλιξη (Rzejak κ.ά., 2014). Αν τα εκπαιδευτικά προσόντα στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα σχετίζονται με τις διαδικασίες πρόσληψης των εκπαιδευτικών, τότε η συμμετοχή τους σε μοριοδοτούμενα προγράμματα είναι πολύ υψηλή. Αυτό φαίνεται και στα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών, που οι συσχετισμοί με τα δημογραφικά στοιχεία αναδεικνύουν ως βασικό κίνητρο των νεότερων εκπαιδευτικών τον διορισμό (Yildiz & Göl, 2016· Κούλης & Μπαγάκης, 2018), ενώ οι μεγαλύτερης ηλικίας μόνιμοι εκπαιδευτικοί κινήτροδοτούνται από την ικανοποίηση προσωπικών και επαγγελματικών αναγκών και επιδιώξεων (Ζαλαχώρη, 2019).



Γίνεται σαφές, πως όταν υπάρχει επαγγελματική σταθερότητα, οι εκπαιδευτικοί ωθούνται από εγγενή κίνητρα μάθησης, που απορρέουν από το γνήσιο ενδιαφέρον για το πολυσύνθετο αντικείμενό τους και στοχεύουν σε αυτοβελτίωση και αυτοπραγμάτωση (Arag & Abramowitz, 2017· Φορτούνη, 2019). Ως ισχυρός παράγοντας συμμετοχής των μόνιμων εκπαιδευτικών σε προγράμματα κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης είναι και η βελτίωση των μεθοδολογικών και διδακτικών πρακτικών, με απώτερο στόχο τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών τους και την αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους (Tucker & Fushell, 2013· Kowalczyk-Walędziak, Lopes, Menezes & Tormenta, 2017).

Παρουσιάζοντας ευσύνοπτα τους λόγους συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες συνεχούς κατάρτισης, θα τους διακρίναμε σε ουσιαστικούς, αν τα υποκείμενα που συμμετέχουν έχουν διαμορφώσει τη ΔβΜ σε φιλοσοφία ζωής, που θα τους οδηγήσει στην αυτοβελτίωση και αυτοπραγμάτωση και χρηστικούς, αν τα υποκείμενα παρακινούνται από τα προνόμια που θα αποκομίσουν (Φορτούνη, 2019), με αποτέλεσμα η εκπαίδευση να αντιμετωπίζεται ως καταναλωτικό αγαθό, ο άνθρωπος να απομακρύνεται από τον αξιακό πυρήνα της μάθησης, να υπονομεύονται οι ψυχολογικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και εν τέλει η συνεχιζόμενη εκπαίδευση να καταλήγει να είναι ένας άτυπος ψυχαναγκασμός, μια οικονομική επένδυση (Φωτόπουλος, 2021).

Καταληκτικά επισημαίνουμε πως ένα εκπαιδευτικό σύστημα που το δυναμικό του χαρακτηρίζεται από ουσιαστικά, ισχυρά μαθησιακά κίνητρα και υψηλό βαθμό εμπλοκής, είναι περισσότερο παραγωγικό (Παπαοικονόμου, 2015), καθώς και όταν το ανθρώπινο δυναμικό του, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, λαμβάνουν μεγαλύτερη προσωπική και εργασιακή ικανοποίηση.

## **2.6. Προς μια «Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία»**

Είναι κοινός τόπος πως το εκπαιδευτικό τοπίο την εποχή που διανύουμε χαρακτηρίζεται από ρευστότητα και αβεβαιότητα. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού επανακαθορίζεται και η εκπαίδευση προσανατολίζεται σε ένα «ικανοκεντρικό» μοντέλο που η συνεχής επικαιροποίηση των γνώσεων, και η αναβάθμιση των προσόντων αποτελούν θέσφατο. Μέσα σ' αυτό το περιβάλλον ασάφειας και διαρκούς

μεταβλητότητας ο/η εκπαιδευτικός έχει την υποχρέωση, όχι μόνο ν' αλλάξει και να προσαρμοστεί, προκειμένου να ενισχύσει την αξία του ως «ανθρώπινου κεφαλαίου», αλλά κυρίως να αποτελέσει ο/η ίδιος/ια παράγοντα προώθησης της εκπαιδευτικής αλλαγής. *«Μιας αλλαγής βασιζόμενης σε ένα νέο μοντέλο εκπαίδευσης, που δίνει έμφαση στις ικανότητες και στη δια βίου μάθηση»*, το οποίο στην ύστερη εργογραφία του Bernstein αναφέρεται ως «Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία» (Totally Pedagogised Society) (Μήτση - Αναγνώστου, 2020: 102).

Στην ΚΠΚ σε όλους τους βασικούς τομείς της κοινωνίας κυριαρχεί η εκπαιδευτική διάσταση (Μπουζάκης κ.ά., 2011). Ορίζεται *«ως μια κοινωνία που χρησιμοποιεί την καθοδήγηση, την “παιδαγωγική” σε όλες τις δυνατές πτυχές της κοινωνικής ζωής»*. Αποτελεί τη βασική *«στρατηγική ρύθμισης και νομιμοποίησης»*, ούτως ώστε η αβεβαιότητα και η ανασφάλεια να απαρτίσουν στοιχεία μιας μορφής κοινωνικοποίησης που χαρακτηρίζεται από την ανάγκη για *«διά βίου μάθηση»* (Καβακλής, 2007:6), στο πλαίσιο της οποίας διαγράφεται η βιοπολιτική της *«Καθολικά Παιδαγωγούμενης Κοινωνίας»*. Μιας κοινωνίας που όπως αναφέρει ο Πασιάς (2020: 134) *«προωθεί τη “φυσικοποίηση” της νέας μάθησης και επιβάλλει μία νέα “ηθική κανονικοποίηση” των υποκειμένων (με όρους Foucault), που ελέγχεται από το αγοραίο νεοφιλελεύθερο παράδειγμα και θέτει βασικές οικονομικές αρχές: την ανταγωνιστικότητα, την προσαρμοστικότητα και την αποδοτικότητα, ως νόρμες ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού δαρβινισμού»*.

Το νέο αυτό μοντέλο κοινωνίας προτάσσει ως ιδεολογικά απεικασματα την *«κοινωνία της γνώσης»* και τη *«διά βίου μάθηση»*. Καθώς, λοιπόν, η γνώση είναι ρευστή και διαρκώς εξελισσόμενη, τα υποκείμενα επιβάλλεται να καθιστούν τους εαυτούς τους διαθέσιμους για συνεχή επανεκπαίδευση (re-education) και επανακατάρτιση (re-trainability), συμμετέχοντας σε μια ατέρμονη διαδικασία μάθησης (Singh, 2015b). Μια διαδικασία, που τα άτομα που εμπλέκονται δε γνωρίζουν ποτέ αρκετά και ποτέ οι μαθησιακές ικανότητες που θα αποκτήσουν δε θα είναι αρκετές.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός στην *«Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία»* (ΚΠΚ), γι' αυτό και η αλλαγή των εκπαιδευτικών υποκειμένων δρομολογείται με μεθοδεύσεις μέσα από τον επανακαθορισμό των ικανοτήτων και του πλαισίου προσόντων που πρέπει να διαθέτει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός (Μήτση – Αναγνώστου, 2019). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται

υπεύθυνοι/ες στην προώθηση συστημικών αλλαγών, γι' αυτό δημιουργήθηκε η ανάγκη «κατασκευής» ενός εκπαιδευτικού υποκειμένου με νέο «επαγγελματικό προφίλ», που θα είναι σε θέση να εντοπίζει τις ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών/τριών και θα καταφέρνει να επικαιροποιεί συνεχώς τις γνώσεις του, προκειμένου να αντιμετωπίζει τις γρήγορες αλλαγές της κοινωνίας (Bonal & Rambla, 2003). Όπως αναφέρει η Μήτση – Αναγνώστου (2019: 114) ο εκπαιδευτικός κατασκευάζεται «ως *μανθάνον υποκείμενο σήμερα, προκειμένου να σχεδιοποιήσει («κατασκευάσει») τους μαθητές και τις μαθήτριές του ως μανθάνοντα υποκείμενα του αύριο, προοπτική η οποία συμπίπτει με την έννοια της ολιστικής ανάπτυξης των τελευταίων, στο πλαίσιο μιας Καθολικά Παιδαγωγούμενης Κοινωνίας*». Το νέο εκπαιδευτικό υποκείμενο που προωθείται μέσα από τον Λόγο των Διεθνών Οργανισμών ως «*συμπύκνωση του μανθάνοντος, του επιτελεστικού και του αυτοκυβερνώμενου υποκειμένου*», αναμένεται πως θα συμβάλλει στην κατασκευή μιας κοινωνίας που θα έχει την ικανότητα «να αυτο-κατευθύνεται προς μια διαρκή πορεία εκ-μάθησης» (Μήτση – Αναγνώστου, 2020).

### **2.6.1. Καταρτισιμότητα, επιτελεστικότητα και επιχειρηματικός εαυτός, εννοιολογικά σημαίνοντα της ΚΠΚ**

Στη βάση της ΚΠΚ βρίσκονται η διαρκής ρευστότητα και οι συνεχείς αλλαγές που χαρακτηρίζουν τη γνωστική υποδομή των σύγχρονων κοινωνιών και εξέχουσα θέση στην κοινωνία αυτή έχει η «καταρτισιμότητα», η ικανότητα δηλαδή του ατόμου να κινείται αποτελεσματικά στην παιδαγωγική ρευστότητα που επικρατεί και να αναπτύσσει προσαρμοστικότητα στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις (Μπουζάκης κ.ά, 2011). Σύμφωνα με τον Bernstein (1996: 72 όπ. αναφ. Bonal & Ramda 2003: 175) τα άτομα οφείλουν να αποκτήσουν την ικανότητα της «καταρτισιμότητας», η οποία είναι «*μια νέα ζωτικής σημασίας ικανότητα: η ικανότητα να επωφελείται το άτομο μέσα από συνεχείς παιδαγωγικούς μετασχηματισμούς και έτσι να αντιμετωπίζει τις νέες απαιτήσεις στην εργασία και στη ζωή*» εκμεταλλευόμενο τους μηχανισμούς «*συμβολικού ελέγχου*», τις λεγόμενες «*τεχνολογίες του εαυτού*» (Μήτση – Αναγνώστου, 2020). Η καταρτισιμότητα, έννοια που στο παρελθόν ήταν συνδεδεμένη με υποδεέστερες μορφές μάθησης και που υποδηλώνει ότι το υποκείμενο είναι διαθέσιμο να εκπαιδευτεί και να επανεκπαιδευτεί διαρκώς, αποικιοποιεί στην υπάρχουσα

συγκυρία την εκπαιδευτική πολιτική και καθορίζει τη φύση και το περιεχόμενο της εργασίας των εκπαιδευτικών (Καβακλής, 2007).

Η επιτελεσματικότητα αναδεικνύεται ως ένα ακόμα εννοιολογικό σημαίνον της ΚΠΚ, καθώς *«η πρόσκτηση της νέας γνώσης συνδέεται πάντα με συγκεκριμένα αναμενόμενα αποτελέσματα»* (Μήτση – Αναγνώστου, 2019: 190). Το σύνολο των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που καλείται να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός στο συγκείμενο της ΚΠΚ τίθεται στη βάση της *««λογικής της επιτελεσματικότητας»* που όπως υποστηρίζει ο Ball (2005, όπ. αναφ. στο Singh 2015a) ακολουθεί τον Λόγο του νεοφιλελευθερισμού και της ιδεολογίας της Αγοράς. Ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο αυτό δεσμεύεται *«να είναι αποτελεσματικός ως προς την επίτευξη του εκπαιδευτικού του έργου»*, αφού *«ποιοτικός εκπαιδευτικός»* θεωρείται ο *«επιτελεσματικός εκπαιδευτικός»* (Μήτση – Αναγνώστου, 2020) και η εστίαση στην επίτευξη ερείδεται στη συνειδητοποίηση πως η γνώση συνδέεται με το *«αποτέλεσμα – προϊόν»* (Καβακλής, 2007). Η προώθηση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υποκειμένου διαφαίνεται και στον προταγματικό λόγο του ΟΟΣΑ που αναφέρει πως *«οι δάσκαλοι καλούνται να γίνουν «εργαζόμενοι της γνώσης» προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις αυξανόμενες πιέσεις ενός ταχέως μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος»* (Kools & Stoll 2016: 10).

Γίνεται σαφές, πως η μεγιστοποίηση της οικονομικής αξίας του εκπαιδευτικού εξαρτάται από τον βαθμό που επιτυγχάνεται η επιτελεσματικότητα - παραγωγικότητα του υποκειμένου, καθώς και από την ικανότητα και τον βαθμό προσαρμογής του στις ραγδαίες εξελίξεις και προκλήσεις του σύγχρονου περιβάλλοντος, όπου πρέπει να λειτουργήσει ως *«επιχειρηματίας του εαυτού»*, *«επιχειρηματίας της προσωπικής του ανάπτυξης»* καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Olssen, 2006) και να αξιοποιήσει τους μηχανισμούς *«αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου μέσα από μια διαδικασία συνεχούς αυτοβελτίωσης»* (Μήτση – Αναγνώστου, 2020). Πρέπει δηλαδή ο εκπαιδευτικός να λάβει μέρος σε ένα αέναο κυνήγι γνώσης, που από κοινωνικό αγαθό έχει μετατραπεί σε *«ατομικό εφόδιο»* εμπορεύσιμο κι αναλώσιμο, με αποτέλεσμα την επιχειρηματοποίησή του (Καβακλής, 2007). Όπως συμπληρώνει ο Foucault, *«στη διαδικασία «κατασκευής» του αυτοκυβερνώμενου εκπαιδευτικού υποκειμένου «τα άτομα καθίστανται αυτόνομοι επιχειρηματίες με πλήρη υπευθυνότητα για τις προσωπικές τους αποφάσεις, όσον αφορά στις επενδύσεις τους, που αποσκοπούν στην παραγωγή πλεονασματικής αξίας»* (Μήτση – Αναγνώστου, 2020). Καταληκτικά διαπιστώνεται

πως στο συγκείμενο της ΚΠΚ απαιτείται πειστικά από τους εκπαιδευτικούς η αναπλαισίωση του ρόλου τους και η διαρκής συμμετοχή σε διαδικασίες ΔβΜ, προκειμένου να προωθηθούν συστημικές αλλαγές καθώς:

«το απομειούμενο κράτος της παγκόσμιας οικονομίας έχει ανάγκη από ένα ισχυροποιημένο κράτος στον τομέα της παιδαγωγικής», μιας παιδαγωγικής που προάγει την ανάπτυξη της επιχειρηματικής κουλτούρας (enterprise culture) και της επιχειρηματικής εκπαίδευσης (enterprise education), με στόχο την ανάδειξη του «ιδανικού εργαζόμενου» (ideal worker) που καθίσταται περισσότερο αυτόνομος και συνακόλουθα «υπεύθυνος για την επικαιροποίηση των επαγγελματικών του προσόντων προκειμένου να διατηρήσει τη θέση του στην κοινωνία» (Μήτση – Αναγνώστου, 2020:121).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ**

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται, μέσω της ενδελεχούς διερεύνησης της επιστημονικής βιβλιογραφίας η νοηματοδότηση και θεμελίωση του θεωρητικού πεδίου και στη συνέχεια ο εντοπισμός και η ανάδειξη ερευνητικών κενών και σημείων που χρήζουν περαιτέρω μελέτης. Για τον λόγο αυτό διενεργήθηκε αναδίφηση ελληνικών και ξενόγλωσσων εμπειρικών ερευνών που έχουν δημοσιευθεί κατόπιν κρίσης σε ακαδημαϊκές βάσεις δεδομένων (όπως Google Scholar, ERIC, JSTOR) και οι οποίες μας οδήγησαν στη συγκρότηση μιας συνθετικής εικόνας της υπάρχουσας γνώσης για το θέμα.

Αν και η τάση του «πληθωρισμού προσόντων» δεν αποτελεί ένα καινούριο ερευνητικό πεδίο, λίγες είναι οι μελέτες που ερευνούν διεθνώς το κοινωνικό αυτό φαινόμενο στο ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης. Επιλέχθηκαν 23 έρευνες (22 δημοσιευμένες, 1 διπλωματική εργασία), οι 16 της τελευταίας εξαετίας και οι 7 λίγο παλαιότερες, που εστιάζουν στη συγκέντρωση πρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων και την επίδραση αυτών στην εργασιακή και προσωπική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς και στα κίνητρα που ωθούν τους/τις εκπαιδευτικούς στην απόκτηση επιπλέον τίτλων σπουδών. Οι έρευνες που επισκοπήθηκαν ομαδοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν στις εξής κατηγορίες ανάλογα με τη θεματική τους διάσταση (Βενιανάκη & Γεωργιάδη, 2021):

1. Επίδραση του «πληθωρισμού» προσόντων στην εργασιακή και προσωπική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών
2. Κίνητρα εκπαιδευτικών για απόκτηση επιπλέον τίτλων σπουδών
3. Πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών
4. Εκπαιδευτική πολιτική και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

### **3.1. Ερευνητικά ευρήματα ανά θεματική διάσταση**

Στα ακόλουθα υποκεφάλαια παρουσιάζονται συνοπτικά τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών οι οποίες είναι συναφείς με το προς διερεύνηση θέμα της παρούσας εργασίας.

### 3.1.1. Η επίδραση του «πληθωρισμού προσόντων» στην εργασιακή και προσωπική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Τη διερεύνηση των κοινών χαρακτηριστικών των Ελλήνων εκπαιδευτικών που συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους μετά το βασικό πτυχίο και την ανάπτυξη τυπολογίας με βάση την επίδραση των συνεχιζόμενων σπουδών στην οικονομική, επαγγελματική, κοινωνική, προσωπική και παιδαγωγική τους εξέλιξη πραγματοποιείται η μελέτη των **Σαρβανάκη, Βιτσαλάκη & Φώκιαλη (2014)**. Βάσει των αποτελεσμάτων και του βαθμού ικανοποίησης οι ερευνητές διέκριναν τρεις (3) τύπους εκπαιδευτικών:

- Α΄ Τύπος: **Οι «Προβληματισμένοι»** σε ποσοστό 44% του δείγματος που εκφράζουν υψηλό αίσθημα ικανοποίησης από την παιδαγωγική εξέλιξή τους, δείχνουν να είναι ικανοποιημένοι και από την επαγγελματική και προσωπική τους εξέλιξη, αλλά σχεδόν καθόλου από την κοινωνική και οικονομική.

- Β΄ Τύπος: **Οι «Απογοητευμένοι»**, σε ποσοστό 39,1% εκφράζουν μέτριο βαθμό ικανοποίησης τόσο για την παιδαγωγική όσο και για την προσωπική τους εξέλιξη, ενώ είναι ελάχιστα ως καθόλου ικανοποιημένοι/ες για την επαγγελματική, κοινωνική και οικονομική εξέλιξη που διασφάλισαν μέσω των σπουδών τους.

- Γ΄ Τύπος: **Οι «Ικανοποιημένοι»** εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 16,9% του δείγματος, δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι/ες από την παιδαγωγική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και αρκετά ικανοποιημένοι από την προσωπική, κοινωνική και οικονομική εξέλιξή τους.

Διαφωτιστική για τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση είναι η έρευνα των **Bilač & Tavas (2011)** που διενεργήθηκε στην Κροατία. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δεν είναι ούτε ευχαριστημένοι, ούτε δυσαρεστημένοι από τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και ότι η συγκεκριμένη διαδικασία αποτελεί προσωπικό σχέδιο επαγγελματικής ανάπτυξης. Ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων θεωρούν ότι δεν είναι αρκετά ικανοί να αναπτύξουν βασικές ικανότητες στους/στις μαθητές/τριες τους και διαπιστώθηκε ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση από την ποιότητα της συνεχούς εκπαίδευσης, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα οι συμμετέχοντες/χουσεσ να αντιληφθούν τους εαυτούς τους πιο άξιους για την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών τους.

Η εμπειρική έρευνα των **Lobene & Meade (2013)** εξετάζει σε ένα δείγμα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το πώς σχετίζονται ο αντιληπτός «πληθωρισμός προσόντων» (POQ) και η προσωπική εκπλήρωση μέσα από την εργασία (Career calling) με την εργασιακή ικανοποίηση, την πρόθεση και την επιθυμία αλλαγής εργασίας, την εργασιακή απόδοση και συναισθηματική δέσμευση με τον οργανισμό. Διερευνάται ακόμα αν η μεταβλητή της προσωπικής εκπλήρωσης μέσα από την εργασία μετριάξει τις εμπειρικά αρνητικά αποδεδειγμένες σχέσεις ανάμεσα στον «πληθωρισμό» προσόντων και την εργασιακή ικανοποίηση και εργασιακή δέσμευση.

Διαπιστώνεται θετική σχέση μεταξύ του «πληθωρισμό» προσόντων (POQ) και της πρόθεσης και επιθυμίας εγκατάλειψης του οργανισμού, αρνητική σχέση ανάμεσα στον POQ και τη συναισθηματική δέσμευση και εργασιακή ικανοποίηση, ενώ δε βρέθηκε σημαντική συσχέτιση του POQ με τη δέσμευση συνέχισης στον οργανισμό και την απόδοση. Συμπεραίνεται, επίσης, ότι η σχέση μεταξύ POQ και απόδοσης είναι ισχυρότερη και η σχέση μεταξύ POQ και δέσμευσης συνέχισης στον οργανισμό είναι ασθενέστερη για όσους έχουν υψηλότερη εκπλήρωση μέσα από την εργασία, ενώ υψηλότερη απόδοση παρουσιάζουν όσοι έχουν λιγότερα «προσόντα» και βιώνουν μεγαλύτερη προσωπική εκπλήρωση (calling). Επιπλέον, οι επιπτώσεις της προσωπικής εκπλήρωσης μέσω της εργασίας είναι σημαντικά ισχυρότερες από εκείνες του POQ για όλα τα κριτήρια. Τέλος, αποδείχτηκε πως ο προσανατολισμός στην προσωπική εκπλήρωση μέσω της δουλειάς δε μετριάξει τη σχέση του POQ με την πρόθεση και την επιθυμία εγκατάλειψης του οργανισμού, τη συναισθηματική δέσμευση με τον οργανισμό και την ικανοποίηση από την εργασία, που σημαίνει ότι δεν επαληθεύονται οι ερευνητικές υποθέσεις.

Συναφούς προβληματικής είναι και η έρευνα των **Lee, Chou, & Wu (2016)**, που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς ιδιωτικών νηπιαγωγείων της Ταϊβάν και πραγματεύεται την επίδραση του «πληθωρισμού προσόντων» (POQ) στην επαγγελματική ικανοποίηση και τον ρόλο της ψυχολογικής ενδυνάμωσης ως ενδιάμεσης μεταβλητής, με τα αποτελέσματα να καταδεικνύουν και σε αυτή τη μελέτη την αρνητική σχέση του «πληθωρισμού» προσόντων και της εργασιακής ικανοποίησης. Ως παράγοντας εξομάλυνσης εξετάστηκε η ψυχολογική ενδυνάμωση, το σύνολο δηλαδή των ψυχολογικών καταστάσεων που είναι απαραίτητες, προκειμένου το άτομο να αισθάνεται ότι έχει τον έλεγχο της εργασίας και της ζωής του και βρέθηκε πως η



συγκεκριμένη μεταβλητή συγκρατεί την αρνητική επίδραση του «πληθωρισμού προσόντων» στην εργασιακή ικανοποίηση.

Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των **Khan, Mughal, & Khattak (2019)**, οι οποίοι θεωρώντας ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, μελέτησαν την επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον πληθωρισμό προσόντων και την υποστήριξη από τη σχολική μονάδα (POS). Και σ' αυτή τη μελέτη αναδείχτηκε η αρνητική σχέση της ικανοποίησης από την εργασία με τον «πληθωρισμό» προσόντων, η οποία όμως μετριάζεται, όταν η προσπάθεια των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται από τον οργανισμό. Ένα ακόμη συμπέρασμα που εξάγεται από τη συγκεκριμένη αναφορά είναι η θετική σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της υποστήριξης από τον οργανισμό με τους υπερπροσόντους εκπαιδευτικούς να έχουν υψηλότερη ικανοποίηση από την εργασία τους, όταν ο οργανισμός, στην προκειμένη περίπτωση το σχολείο, νοιάζεται γι' αυτούς.

Τα ευρήματα της έρευνας των **Su, Li & Chen (2021)** που υλοποιήθηκε στην επαρχία Fujian της Κίνας και πραγματεύεται την επίδραση του «πληθωρισμού προσόντων» (POQ) στην επαγγελματική ικανοποίηση (CS) και την επαγγελματική ταυτότητα του ατόμου (PSI) συνάδουν με τα ερευνητικά αποτελέσματα των παραπάνω μελετών, καθώς εντοπίζεται κι εδώ η αρνητική σχέση του «πληθωρισμού» προσόντων και της εργασιακής ικανοποίησης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων επιβεβαίωσε ότι όσο υψηλότερα προσόντα έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο χαμηλότερη είναι η ικανοποίηση από την καριέρα τους. Ο POQ έχει σημαντικά αρνητική επίδραση στην επαγγελματική ταυτότητα των υποκειμένων, αλλά ένα υψηλό επίπεδο PSI εξομαλύνει τις αρνητικές επιπτώσεις του πληθωρισμού προσόντων στην επαγγελματική ικανοποίηση. Ένα ακόμα ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά εκπαιδευτικά προσόντα διακατέχονται από υψηλό αίσθημα υπερηφάνειας, αυτοπεποίθησης και υψηλή αντίληψη των ικανοτήτων τους. Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία δε διαπιστώθηκε συσχετισμός του «πληθωρισμού προσόντων» με το φύλο, την ηλικία και το εισόδημα, ενώ διαφοροποίηση υπάρχει ως προς τα έτη υπηρεσίας, με τους νεότερους εκπαιδευτικούς να επηρεάζονται περισσότερο από αυτήν την τάση.

### 3.1.2 Εκπαιδευτικά προσόντα και επαγγελματική ανάπτυξη εκπ/κών

Η έρευνα των **Shukla, Nirban & Dosaya** (2018) διενεργήθηκε στην Ινδία και πραγματεύεται τη σχέση των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών προσόντων με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο επαγγελματισμός στην παρούσα αναφορά σχετίζεται με το «δημόσιο καλό» και την αύξηση των επιτευγμάτων των μαθητών/τριών ως βασικό κίνητρο για ανάπτυξη και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Η έρευνα ανέδειξε ότι δεν υπάρχει επίδραση της εμπειρίας, ούτε των ακαδημαϊκών προσόντων στον επαγγελματισμό. Τα ακαδημαϊκά προσόντα αποτελούν σημαντική πτυχή της διαδικασίας πρόσληψης των εκπαιδευτικών και της εισόδου τους στον χώρο εργασίας, αλλά δεν καθορίζουν τον επαγγελματισμό τους. Επίσης, καλύτερη στάση απέναντι στο επάγγελμά τους έχουν οι εκπαιδευτικοί που δύνανται να παρακολουθήσουν δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τα ενδιαφέροντά τους, ενώ υψηλό επίπεδο επαγγελματισμού μπορεί να παρατηρηθεί σε εκπαιδευτικούς οποιασδήποτε ηλικιακής ομάδας.

Οι **Kowalczyk-Walędziak, Lopes, Underwood, Daniela & Clipa** (2020) διερευνούν τη χρησιμότητα των μεταπτυχιακών σπουδών στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και τη σύνδεσή τους με τη διδακτική πρακτική. Η μελέτη βασίζεται στα αποτελέσματα ενός ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος για μεταπτυχιακούς φοιτητές στην εκπαίδευση, που πραγματοποιήθηκε σε πέντε ευρωπαϊκές χώρες (Πολωνία, Ρουμανία, Πορτογαλία, Αγγλία και Λετονία) και καταγράφει σημαντικά ευρήματα. Η θετική επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών εντοπίζεται σε τρία κυρίως σημεία: την ενίσχυση του επαγγελματισμού, την προσωπική ανάπτυξη με ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων των εκπαιδευτικών και την κατανόηση της σχέσης μεταξύ της εκπαιδευτικής έρευνας και της πρακτικής. Πολλοί ερωτηθέντες ανέφεραν ότι με την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών τους διαδρομών κατέκτησαν ηγετικές θέσεις και είχαν επαγγελματική ανέλιξη, ενώ διαπίστωσαν δυστοκία στην ένταξη των ερευνητικών ευρημάτων στον χώρο εργασίας.

Σκοπός της μελέτης των **Aguilar-Mediavilla, Salvà-Mut, Imbernon & Oliver-Trobat** (2021) είναι να διερευνήσει τη σχέση των προσόντων κατά τη διάρκεια της αρχικής κατάρτισης των δασκάλων και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Επιλέχθηκε το 15% των υποψήφιων εκπαιδευτικών με τα περισσότερα προσόντα (Α

ομάδα) και το 15% αυτών με τα λιγότερα προσόντα (B ομάδα) που αποφοίτησαν τα έτη 2004-2016 στο Πανεπιστήμιο των Βαλεαρίδων Νήσων στην Ισπανία. Όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν στο ίδιο ερωτηματολόγιο σχετικά με την απασχολησιμότητα, τη συμμετοχή σε προγράμματα εισαγωγής, τη συμμετοχή σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και τα επαγγελματικά κίνητρα.

Οι ερευνητές καταδεικνύουν ότι το δείγμα της A ομάδας εμφανίζει υψηλότερα ποσοστά απασχολησιμότητας, αυξημένη συμμετοχή σε προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης και ισχυρότερα επαγγελματικά κίνητρα. Οι δάσκαλοι αυτοί βρίσκουν πιο εύκολα απασχόληση και τείνουν να εργαστούν στον δημόσιο τομέα, ενώ οι δάσκαλοι της B ομάδας τείνουν να απασχοληθούν στα ιδιωτικά ή ημι-ιδιωτικά σχολεία της Ισπανίας. Ωστόσο, οι δύο ομάδες δε διαφοροποιούνται ως προς τη συμμετοχή τους σε προγράμματα συνεχούς εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής καινοτομίας.

### **3.1.3. Κίνητρα εκπαιδευτικών για απόκτηση επιπλέον τίτλων σπουδών**

Η έρευνα των Ψειρίδου, Λιανού & Αγιομυργιανάκη (2019) καταγράφει πως η υπερεκπαίδευση μπορεί να είναι αποτέλεσμα μιας ορθολογικής επιλογής των ατόμων, που ενεργούν ως καταναλωτές του «εκπαιδευτικού αγαθού», με το ψυχικό και κοινωνικό όφελος να αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την ερμηνεία της. Ένα πολύ σημαντικό εύρημα, επίσης, είναι πως η πλειονότητα των αποφοίτων θα επέλεγε να σπουδάσει έστω κι αν γνώριζε ότι δε θα είχε κανένα οικονομικό όφελος από το πτυχίο. Ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων, διαπιστώθηκε πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί καθώς και οι μεγαλύτεροι/ες στην ηλικία διαθέτουν περισσότερα προσόντα/πτυχία και θεωρούνται υπερεκπαιδευμένοι, σε αντίθεση με τα άτομα που κατέχουν διευθυντικές θέσεις που δε θεωρούνται υπερεκπαιδευμένα.

Σε διαφορετικά αποτελέσματα καταλήγει η Ζαλαχώρη (2019) που εξέτασε τα κίνητρα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που φοιτούν στο ΕΑΠ, τη σχέση ανάμεσα στα κίνητρα και τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και τον βαθμό ικανοποίησης των προσδοκιών τους. Ο σημαντικότερος παράγοντας παρακίνησης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας είναι η επαγγελματική ανέλιξη. Ακολουθούν το ενδιαφέρον για απόκτηση νέων γνώσεων, τα εκπαιδευτικά οφέλη και πιο αδύναμα κίνητρα αναδεικνύονται η

βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας, η επιδίωξη νέων κοινωνικών ερεθισμάτων, η επιδίωξη κοινωνικής επαφής και η βελτίωση οικογενειακών σχέσεων. Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία διαπιστώθηκε διαφοροποίηση σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και τα εκπαιδευτικά προσόντα. Συγκεκριμένα οι γυναίκες, οι νεότεροι/ες σε ηλικία εκπαιδευτικοί και οι άγαμοι/ες και χωρίς παιδιά καταγράφηκε ότι έχουν ισχυρότερα επαγγελματικά κίνητρα. Από τη συσχέτιση με πρόσθετες σπουδές, διαφαίνεται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για συνέχιση σπουδών ανάλογο με το βαθμό συμμετοχής σε προγενέστερες εκπαιδευτικές δράσεις. Ο βαθμός ικανοποίησης των υποκειμένων από τις πρόσθετες σπουδές είναι μέτριος, με τον άξονα «γενικότερο ενδιαφέρον για μάθηση» να μην επιδέχεται κάποια βελτίωση ως προς την ικανοποίηση σε σχέση με την αρχική κινητοποίηση, ενώ ο άξονας «επαγγελματική εξέλιξη» εμφανίζει χαμηλότερο ΜΟ ως προς την ικανοποίηση σε σχέση με τη αρχική κινητοποίηση.

**Οι Hildebrandt, & Eom (2011)** διατηρώντας ως αντικείμενο μελέτης τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για κατάρτιση και επαγγελματική ανάπτυξη καταλήγουν στην παρακάτω ιεράρχηση βάσει των απαντήσεων του δείγματός τους:

1. διδακτικά κίνητρα (επαγγελματική ανάπτυξη και καλύτερη διδασκαλία)
2. κίνητρα εξωτερικής επικύρωσης (θέση ισχύος, ενίσχυση βιογραφικού, επαγγελματική ανέλιξη)
3. οικονομικά κίνητρα (αύξηση μισθού)
4. ευκαιρίες συνεργασίας
5. κίνητρα εσωτερικής επικύρωσης (προσωπική ικανοποίηση, αυτοβελτίωση)

Επίσης, διαπιστώθηκαν διαφορές στα οικονομικά και τα κίνητρα εξωτερικής επικύρωσης (ενίσχυση βιογραφικού, επαγγελματική ανέλιξη, επαγγελματική αναγνώριση) στις διάφορες ηλικιακές ομάδες, με τα παραπάνω κίνητρα να εμφανίζονται ισχυρότερα στις νεότερες ηλικίες. Αντίθετα τα κίνητρα συνεργασίας, τα διδακτικά και τα εσωτερικής επικύρωσης κίνητρα δε διαφοροποιούνται σε σχέση με την ηλικία.

Σκοπός της επόμενης μελέτης των **Tucker, J., & Fushell (2013)** είναι να εξετάσει τους λόγους που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να πάρουν μέρος σε

μεταπτυχιακά προγράμματα και τις επιλογές σταδιοδρομίας μετά την παρακολούθηση των προγραμμάτων. Συμπεραίνεται πως όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν ΠΜΣ με στόχο να γίνουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί και να λάβουν αύξηση μισθού. Λίγοι είναι αυτοί που αρχικά στοχεύουν σε θέσεις ισχύος, αλλά με την ολοκλήρωση των σπουδών αλλάζουν άποψη με αποτέλεσμα το 70% τελικά να ενδιαφέρεται να διεκδικήσει ηγετικές θέσεις.

Ο **Rzejak κ.ά. (2014)** ερευνώντας τα κίνητρα παρακολούθησης προγραμμάτων περαιτέρω κατάρτισης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Γερμανία, καταλήγουν πως οι τελευταίοι συμμετέχουν, κυρίως, λόγω ανάγκης προσαρμογής σε εξωτερικές πιέσεις (απαίτηση κατάρτισης βάσει του νόμου περί δημόσιας διοίκησης), ακολουθώντας προσανατολισμό σταδιοδρομίας για απόκτηση προσόντων και αύξηση ευκαιριών καριέρας, έχουν αναπτυξιακό προσανατολισμό στοχεύοντας σε εφαρμογή καινοτομιών που θα έχουν θετικό αντίκτυπο στη διδασκαλία, ενώ ισχυρό αναδεικνύεται το κίνητρο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της ανάγκης δηλαδή επαφής με άλλους συναδέλφους. Οι μελετητές εντόπισαν συσχέτιση μεταξύ του προσωπικού κινήτρου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του αναπτυξιακού προσανατολισμού (διαμοιρασμός καλών πρακτικών) και της αποτελεσματικότητας με αναπτυξιακά κίνητρα.

Το επίπεδο των κινήτρων των εκπαιδευτικών για μάθηση, τη σχέση τους με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την ερμηνεία αυτής της σχέσης μέσω της ΔβΜ εξετάζει ο **Bertan Akyol (2016)**. Από την έρευνα συμπεραίνεται ότι τα κίνητρα που προσανατολίζονται στη μάθηση είναι υψηλά για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, ενώ διαπιστώνεται θετική σχέση μεταξύ των κινήτρων μάθησης και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Στη σχέση αυτή ο ρόλος της ΔβΜ είναι πολύτιμος με τη συγκεκριμένη τάση να πρέπει να μετατραπεί σε φιλοσοφία ζωής για να οδηγήσει σε αυτοπραγμάτωση και επίτευξη επαγγελματικής εκπλήρωσης και επιτυχίας.

Ως σημαντικότεροι παράγοντες παρακίνησης των εκπαιδευτικών για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (CPD) εντοπίζονται οι προσωπικοί, αλλά και οι επαγγελματικοί στην έρευνα των **McMillan, McConnell, & O'Sullivan (2016)**, με το προσωπικό ενδιαφέρον, την εξέλιξη της σταδιοδρομίας και την ανάγκη βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής να καθίστανται πρωταρχικοί. Ακολουθούν οι σχετιζόμενοι με το

σχολείο παράγοντες των διαπροσωπικών σχέσεων και της ενίσχυσης της κουλτούρας συνεργασίας και ΔβΜ και μετά, σε επίπεδο συστήματος η υποχρεωτικότητα. Καταληκτικά επισημαίνεται η αναποτελεσματικότητα της προσέγγισης «από πάνω προς τα κάτω» στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και διατυπώνεται η υπόθεση ότι η επιβολή θα επιφέρει σύγκρουση.

Παρόμοιας προβληματικής και η μελέτη των **Arar & Abramowitz (2017)** που πραγματεύεται τα κίνητρα των Αράβων εκπαιδευτικών του Ισραήλ για μεταπτυχιακές σπουδές και αναδεικνύει ως κυρίαρχο κίνητρο την αυτοπραγμάτωση, με την κοινωνική κινητικότητα και την επαγγελματική ανάπτυξη να ακολουθούν. Οι ερευνητές θεωρούν το εύρημα απόλυτα κατανοητό βάσει των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και των εγγενών δυνάμεων που κινητροδοτούν τους δασκάλους να συμμετέχουν σε διαδικασίες ΔβΜ, αντικατοπτρίζοντας την ανάγκη τους για αυτοβελτίωση.

Ισχυρότερα αναδεικνύονται τα προσωπικά κίνητρα και η επαγγελματική εξέλιξη σε μια ακόμα εμπειρική έρευνα, αυτή των **Kowalczuk-Walędziak, Lopes, Menezes & Tormenta (2017)**. Η παρούσα μελέτη ανέδειξε πέντε κύριους παράγοντες παρακίνησης ως πιο σημαντικούς στην επιλογή των εκπαιδευτικών να αναζητήσουν διδακτορικό τίτλο και αυτοί είναι η ακαδημαϊκή καριέρα, η συνέχιση εκπαιδευτικών εμπειριών (ΔβΜ), η επαγγελματική ανάπτυξη, η βελτίωση επαγγελματικών πρακτικών και η προσωπική ολοκλήρωση. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα ανέφεραν ότι η κατοχή διδακτορικού διπλώματος είχε θετικό αντίκτυπο σε αυτούς ως επαγγελματίες, στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών τους και, σε κάποιο βαθμό, στο εργασιακό τους περιβάλλον.

Η μελέτη της **Gyoreva (2019)** επικεντρώνεται στους παράγοντες που επηρεάζουν πρωταρχικά τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε δραστηριότητες κατάρτισης για να ενισχύσουν τις ικανότητές τους και την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξετάζει αν η απόκτηση τυπικών προσόντων των εκπαιδευτικών στη Βουλγαρία είναι περισσότερο ανάγκη ή υποχρέωση. Το κυρίαρχο εύρημα της αναφοράς είναι πως η συνεχής κατάρτιση θεωρείται μια αναγκαία διαδικασία που θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν επαγγελματικά και δεν εισπράττεται απ' αυτούς ως υποχρέωση. Σημαντικότεροι παράγοντες που τους παρακινούν να πάρουν μέρος σε δραστηριότητες συνεχούς εκπαίδευσης

αναδεικνύονται η ενίσχυση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (76%) και η απόκτηση πιστωτικών μονάδων για επικείμενη αξιολόγηση (69%). Ακολουθούν τα οικονομικά κίνητρα (52%) και η προσωπική ικανοποίηση (41%). Τέλος, παρατηρείται οι συμμετέχοντες να εμπλέκονται περισσότερο σε βραχυπρόθεσμες διαδικασίες.

### **3.1.4. Εκπαιδευτική πολιτική και επαγγελματική ανάπτυξη εκπ/κών**

Οι **Κούλης & Μπαγάκης (2018)** διερευνούν αφενός την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της χώρας μας και αφετέρου συγκρίνουν τα αποτελέσματα της διερεύνησης αυτής με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της έρευνας TALIS 2013, με σκοπό την σκιαγράφηση μιας απόλυτης, αλλά και συγκριτικής εικόνας. Από την έρευνα αναδύθηκαν τα εξής βασικά ευρήματα:

Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δείχνουν μικρότερη συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των συμμετεχουσών χωρών στην έρευνα TALIS 2013. Ωστόσο, στις δραστηριότητες απόκτησης τυπικών προσόντων οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εμφάνισαν υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής, αποτέλεσμα που συνδέεται με το σύστημα διορισμών στη χώρα μας (μόρια για διορισμό). Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή σε δραστηριότητες απόκτησης τυπικών προσόντων σε σχέση με τους πιο έμπειρους εξαιτίας του χρόνου αναμονής και ως αντιστάθμισμα στην έλλειψη εμπειρίας. Διαπιστώθηκε ακόμα πως οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ως προς το περιεχόμενο δε διαφοροποιούνται, αλλά πιο έντονες είναι στην Ελλάδα. Ούτε στα εμπόδια εντοπίστηκαν διαφορές, παρόλα αυτά όμως σημαντικό εύρημα αποτελεί ο παράγοντας πολιτεία, με τις χώρες του TALIS να έχουν υψηλή στήριξη, ενώ οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ελλιπή.

**Ο Beach (2008)** σε μια προσπάθεια διερεύνησης σε 7 ευρωπαϊκές χώρες των αναδιαρθρώσεων του κράτους πρόνοιας στον τομέα της εκπαίδευσης, όσον αφορά στην κοινωνικοποίηση, τη διάχυση θεμελιωδών ιδεών της οικονομίας της αγοράς στην εκπαίδευση (habituation), την εμπορευματοποίηση και τις επιπτώσεις των αναδιαρθρώσεων αυτών στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού κατέληξε σε ουσιαστικά συμπεράσματα. Διαπιστώθηκε εμπορευματοποίηση και ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, μείωση των γενικών προτύπων δημόσιας εκπαίδευσης και αύξηση των

ταξικών διαφορών, ανεξαρτήτως εθνικού πλαισίου. Παρατηρήθηκε, επίσης, δημιουργία μηχανισμών μέσω των οποίων η εκπαίδευση αντικειμενοποιείται για οικονομική συσσώρευση μέσω εξωτερικών αναθέσεων σε καπιταλιστικές επιχειρήσεις, ενώ διαπιστώθηκε ότι πολλές από τις αποτυχίες του εκπαιδευτικού συστήματος χρεώνονται στους εκπαιδευτικούς. Άλλα σημαντικά ευρήματα που προκύπτουν είναι η αυξημένη πίεση που ασκείται στους εκπαιδευτικούς και η εξουθένωση αυτών, καθώς και η απώλεια κύρους και σεβασμού για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Μια άλλη πτυχή της εκπαιδευτικής πολιτικής που σχετίζεται με την ποιότητα των εκπαιδευτικών μέσα από την ανάλυση λόγου των εγγράφων του ΟΟΣΑ αναδεικνύουν οι **Berkovich & Benoliel (2020)**. Σύμφωνα με τους μελετητές οι παγκόσμιοι οργανισμοί προωθούν ένα «πεδίο συμβολικού ελέγχου» στο έργο των εκπαιδευτικών, καθώς έχουν την κυριαρχία των λεκτικών κωδίκων που σχετίζονται με τη διδασκαλία. Αναλύοντας τους προλόγους εγγράφων του ΟΟΣΑ και έγγραφα ISTP οι Berkovich & Benoliel υποστηρίζουν ότι χρησιμοποιείται ένας λόγος φόβου για να προωθηθεί η ποιότητα των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα των παγκόσμιων αλλαγών, που χαρακτηρίζει σιωπηρά τους δασκάλους ως «κακούς δασκάλους», αναποτελεσματικούς, που αντιστέκονται στις μεταρρυθμίσεις, δεν ακολουθούν τους ρυθμούς των αλλαγών και στερούνται τις δεξιότητες και τα προσόντα που απαιτούνται. Ο ΟΟΣΑ υπόσχεται ότι η ρύθμιση των εκπαιδευτικών στο όνομα της αποτελεσματικότητας και της οικονομίας της γνώσης είναι η μόνη λύση και ισχυρίζεται ότι προστατεύει την ποιότητα των εκπαιδευτικών.

Τη δημιουργία σκιάδους κατάστασης στην εκπαιδευτική πολιτική της Αγγλίας που εστιάζει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με εξωτερική ανάθεση αρμοδιοτήτων, που πριν κατείχε το κράτος, σε μη κρατικούς παρόχους εξετάζουν οι **Ellis, Mansell, & Steadman (2021)**. Οι ερευνητές διαπιστώνουν ότι στη νέα πολιτική για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Αγγλία, έχουν δημιουργηθεί σχέσεις εξουσίας και προνομίων με ένα ευρύ φάσμα επιχειρήσεων που υποκαθιστούν παράγοντες του δημόσιου τομέα κατά την υλοποίηση εθνικά σχεδιασμένων πολιτικών (CPD) για τους εκπ/κούς. Το Teaching and Leadership Innovation Fund (TLIF) που είναι ένα πρόγραμμα χρηματοδότησης το οποίο υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, προκύπτει από μια διαφορετική πολιτικο-οικονομική βάση σε σχέση με προηγούμενες εθνικές πρωτοβουλίες CPD. Το TLIF δεν έδωσε



χρηματοδότηση σε κανένα πανεπιστήμιο (που παραδοσιακά το πανεπιστήμιο πρωταγωνιστεί στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών), αλλά επιλέχθηκαν επιχειρήσεις που συνδέονται με τις κυβερνητικές κατευθύνσεις και δε θα μπορούσαν να υπάρξουν χωρίς κρατικές επιχορηγήσεις. Στα συμπεράσματα καταγράφεται ακόμη ότι το ποσό της χρηματοδότησης που διανέμεται στο πλαίσιο του TLIF αντιπροσωπεύει ένα μέρος αυτού που διατίθεται για τις Εθνικές Στρατηγικές, με τους νικητές του TLIF funding να επιλέγονται μέσω μιας ανταγωνιστικής διαδικασίας υποβολής προσφορών και την επιλογή κάποιων οργανώσεων να αμφισβητείται και να αποδίδονται ιδεολογικές διαστάσεις. Καταληκτικά επισημαίνεται ότι το σύνολο επιχειρήσεων που επιλέχθηκε στην πρωτοβουλία TLIF αντιπροσωπεύει μια κατακερματισμένη προσέγγιση για την υλοποίηση μιας εθνικής πρωτοβουλίας στο πλαίσιο των πολιτικών λιτότητας.

### **3.2. Συγκριτική και κριτική ανάλυση των ευρημάτων**

Η επισκόπηση των σχετικών ερευνητικών μελετών της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας που εξετάσαμε με επίκεντρο την συνεχή αναζήτηση προσόντων από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα κίνητρα που τους ωθούν σ' αυτή την αναζήτηση και τον βαθμό επαγγελματικής και προσωπικής ικανοποίησης που λαμβάνουν, αναδεικνύει την πολλαπλότητα του προσανατολισμού των ερευνητικών προσπαθειών και τη διαφορετική θέαση ζητημάτων συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης που απασχολούν τον εκπαιδευτικό χώρο.

Στις έρευνες που αναφέρονται στη σχέση των «προσόντων» με την επαγγελματική ικανοποίηση διαπιστώνεται ότι όσα περισσότερα «προσόντα» διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο μικρότερος είναι ο βαθμός ικανοποίησης αυτών. Στην αρνητική σχέση του «πληθωρισμού προσόντων» και της επαγγελματικής ικανοποίησης καταλήγουν οι Lobene & Meade (2013), Lee, Chou, & Wu (2016), Khan, Mughal, & Khattak (2019) και Su, Li & Chen (2021). Οι παραπάνω ερευνητές εξέτασαν και ορισμένες ενδιάμεσες μεταβλητές που υπέθεσαν ότι θα μετριάσουν την αρνητική σχέση του «πληθωρισμού προσόντων» και της επαγγελματικής ικανοποίησης και εντοπίστηκε πως το υψηλό επίπεδο προσωπικής επαγγελματικής ταυτότητας (PSI), η ψυχολογική ενδυνάμωση και η υποστήριξη από τη σχολική

μονάδα (POS) εξομαλύνουν την αρνητική σχέση του «πληθωρισμού προσόντων» και της επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ η προσωπική εκπλήρωση μέσα από την εργασία (Career calling) δεν αμβλύνει την αρνητική σχέση. Σε διαφορετική κατεύθυνση κινείται η ελληνική έρευνα των Βιτσαλάκη, Σαρβανάκη και Φώκιαλη (2014) που εμφανίζει το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών να είναι ευχαριστημένο από την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη, καθώς και οι Kowalczuk-Walędziak, Lopes, Underwood, Daniela & Clipa (2020) και Aguilar-Mediavilla, Salvà-Mut, Imbernon & Oliver-Trobat (2021), ενώ ούτε ευχαριστημένοι, ούτε δυσαρεστημένοι από τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση παρουσιάζονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα των Bilač & Tavas (2011).

Η επόμενη ομάδα ερευνών που επισκοπήθηκε πραγματεύεται την επίδραση των ακαδημαϊκών προσόντων στην επαγγελματική ανάπτυξη και τον επαγγελματισμό των δασκάλων. Παρατηρείται ότι τα υποκείμενα με επιπλέον τίτλους σπουδών έχουν καλύτερες προοπτικές απασχόλησης και επαγγελματικής εξέλιξης (Aguilar-Mediavilla, Salvà-Mut, Imbernon & Oliver-Trobat, 2021· Kowalczuk-Walędziak, Lopes, Underwood, Daniela & Clipa, 2020) και η επιλογή της συνεχούς εκπαίδευσης συνδέεται, κυρίως, με την εμπλοκή των προσόντων στις διαδικασίες πρόσληψης των εκπαιδευτικών (Shukla, Nirban & Dosaya, 2018). Ως προς τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα «προσόντα» οι μελέτες καταλήγουν σε αντικρουόμενα συμπεράσματα, με άλλες να θεωρούν ότι ο επαγγελματισμός ενισχύεται (Kowalczuk-Walędziak, Lopes, Underwood, Daniela & Clipa (2020) και άλλες ότι τα «προσόντα» δεν καθορίζουν τον επαγγελματισμό (Shukla, Nirban & Dosaya, 2018). Σημαντικό είναι και το εύρημα των Kowalczuk-Walędziak, Lopes, Underwood, Daniela & Clipa (2020) ότι τα τυπικά «προσόντα» έχουν θετική επίδραση στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και τη διεύρυνση των πνευματικών τους οριζόντων, που όμως δεν εντοπίζεται στις άλλες μελέτες αυτής της κατηγορίας.

Στις έρευνες που αναφέρονται στα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες συνεχούς εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης διαπιστώθηκε ρευστότητα των κινήτρων στα αποτελέσματα. Η συγκεκριμένη κατηγορία συγκεντρώνει τον μεγαλύτερο αριθμό ερευνών και τα συμπεράσματα που εξάγονται έχουν μια πλουραλιστική οπτική. Αναδεικνύονται κίνητρα εγγενή, αλλά και κίνητρα εξωγενή, επαγγελματικά και προσωπικά, μαθησιακά και υλικά που διαμορφώνονται

από το πολιτικοοικονομικό και κοινωνικό συγκείμενο και επηρεάζονται από το χωροχρονικό πλαίσιο.

Οι περισσότερες μελέτες καταλήγουν πως οι εκπαιδευτικοί κινητροδοτούνται για τη συγκέντρωση τυπικών προσόντων, κυρίως, από επαγγελματικά και εκπαιδευτικά οφέλη. Συγκεκριμένα, κυρίαρχα αναδεικνύονται τα επαγγελματικά κίνητρα στις έρευνες των: Hildebrandt, & Eom (2011), που η εστίαση είναι στην ενίσχυση του βιογραφικού και τη διεκδίκηση θέσης ισχύος, των McMillan, McConnell, & O'Sullivan (2016) και Ζαλαχώρη (2019) που αποδίδεται μεγάλη σημασία στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας και την υποχρεωτικότητα της διαδικασίας ανέλιξης, των Arar & Abramowitz (2017) και Kowalczyk-Walędziak, Lopes, Menezes & Tormenta (2017) που κυριαρχεί η επαγγελματική ανάπτυξη, της Gyoreva (2019) που τονίζεται η σπουδαιότητα της απόκτησης πιστωτικών μονάδων για επικείμενη αξιολόγηση και των Rzejak κ.ά. (2014) που γίνεται λόγος για απαίτηση συνεχούς εκπαίδευσης και κατάρτισης βάσει του νόμου περί δημόσιας διοίκησης και τέλος των Tucker & Fushell (2013) που αναφέρεται ως ισχυρό κίνητρο η διεκδίκηση ηγετικών θέσεων.

Ισχυρά είναι τα εκπαιδευτικά κίνητρα που σχετίζονται με τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, στις έρευνες των Hildebrandt & Eom (2011), των McMillan, McConnell & O'Sullivan (2016), Kowalczyk-Walędziak, Lopes, Menezes & Tormenta (2017), Gyoreva (2019) και Tucker & Fushell (2013). Σε αυτές τις αναφορές οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συμμετείχαν σε δραστηριότητες συνεχούς εκπαίδευσης και κατάρτισης προκειμένου να βελτιώσουν τη διδασκαλία και τις διδακτικές τους ικανότητες, ώστε να γίνουν καλύτεροι δάσκαλοι.

Τα ψυχικά και πνευματικά οφέλη ως σημαντικότερα κίνητρα των εκπαιδευτικών διαπιστώνουν οι Έλληνες ερευνητές Ψειρίδου, Λιανός & Αγιομυργιανάκης (2019), ο Τούρκος Bertan Akyol (2016) και οι Ισραηλίτες Arar & Abramowitz (2017), με την προσωπική ευχαρίστηση, τη μάθηση ως φιλοσοφία ζωής και την αυτοπραγμάτωση, αντίστοιχα, να επικρατούν στα συμπεράσματα των μελετών τους. Ο εγγενής παράγοντας του προσωπικού ενδιαφέροντος και η προσωπική ολοκλήρωση αναφέρονται ως σημαντικά ευρήματα – μαζί όμως με άλλα κίνητρα- και στις έρευνες των McMillan, McConnell, & O'Sullivan (2016) και Kowalczyk-Walędziak, Lopes, Menezes & Tormenta (2017) αντίστοιχα.

Λιγότερο σημαντικά εμφανίζονται τα κοινωνικά και οικονομικά κίνητρα στις έρευνες που επισκοπήσαμε, με το κίνητρο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της ανάγκης δηλαδή επαφής με άλλους συναδέλφους, να συναντάται στην έρευνα του Rzejak κ.ά (2014) και την ενίσχυση κουλτούρας συνεργασίας στην έρευνα των McMillan, McConnell, & O'Sullivan (2016). Όσον αφορά στο κίνητρο του οικονομικού οφέλους (αύξηση μισθού), εντοπίζεται ως δευτερεύον στις μελέτες ερευνητών της αμερικανικής ηπείρου, των Hildebrandt, & Eom (2011) στις ΗΠΑ και των Tucker, J., & Fushell (2013) στον Καναδά.

Η τελευταία ομάδα εμπειρικών ερευνών που εξετάσαμε, η οποία μελετά τη διάσταση της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και τη σύνδεσή της με τάσεις που παρατηρούνται στην εκπαιδευτική πολιτική στο σύγχρονο συγκείμενο της παγκοσμιοποίησης, μας βοηθά να προσεγγίσουμε πολιτικές όπως οι TLIF, TALIS ως «ιδεολογικές και πολιτικές κατασκευές» και να προχωρήσουμε στη συνέχεια στην αναγκαία διαύγασή τους.

Στις έρευνες αυτές διαπιστώνεται ότι ο λόγος της Αγοράς έχει εισβάλει στον χώρο της εκπαίδευσης και αναδεικνύεται σε ηγεμονεύουσα ρυθμιστική δύναμη σε ό,τι αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς δίνεται βαρύτητα σε μετρήσιμα και ποσοτικά στοιχεία. Οι μελέτες κάνουν λόγο για εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης με ανάθεση αρμοδιοτήτων σε επιχειρήσεις που επιλέγονται μέσω ανταγωνιστικών διαδικασιών, οι οποίες υποκαθιστούν παράγοντες του δημόσιου τομέα κατά την υλοποίηση εθνικά σχεδιασμένων πολιτικών (Ellis, Mansell, & Steadman, 2021 · Beach, 2008) και τονίζουν τη μετάθεση της ευθύνης για επιμόρφωση και κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς (Berkovich & Benoliel, 2020· Κούλης & Μπαγάκης, 2018). Από τα αποτελέσματα των μελετών γίνεται φανερό πως πίσω από τον «παγκόσμιο λόγο» περί ποιότητας και αποδοτικότητας που προωθείται από διεθνείς οργανισμούς κρύβεται η εκούσια υποτίμηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και η έλλειψη εμπιστοσύνης σ' αυτούς. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται αναποτελεσματικοί, αντιστεκόμενοι στις αλλαγές και υπεύθυνοι για τις αποτυχίες του εκπαιδευτικού συστήματος (Berkovich & Benoliel, 2020· Beach, 2008), διαπιστώσεις που θεμελιώνουν εμπειρικά το θεωρητικό μέρος.

Κλείνοντας το κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης οφείλουμε να αναφέρουμε ότι εντοπίστηκε περιορισμένη ερευνητική αναφορά στον «πληθωρισμό

προσόντων» ως εγγενή τάση των υποκειμένων για συνεχή μάθηση και αυτοβελτίωση, καθώς τον συγκεκριμένο όρο τον συναντάμε στην οικονομική του διάσταση στην πλειονότητα των ερευνών. Στις περισσότερες μελέτες ο «πληθωρισμός προσόντων» είναι όρος συνυφασμένος με την ανεργία, την υποβάθμιση των διπλωματούχων και το πώς η συγκεκριμένη τάση επηρεάζει τις εργασιακές στάσεις, τις συμπεριφορές στον χώρο εργασίας και τις εργασιακές σχέσεις (Erdogan & Bauer, 2021), καθώς και την επίδραση των προσόντων των εκπαιδευτικών στην επίδοση των μαθητών/τριών (Khurshid, 2008· Zuzovsky, 2009· Collier, 2013· Abe & Adu, 2014· Kola & Sunday 2015). Επιπρόσθετα, περιορισμένος είναι ο αριθμός ερευνών που εξετάζουν την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων, με την έννοια της συγκέντρωσης πρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων από την επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών, αν και πλούσια είναι η ερευνητική βιβλιογραφία που εστιάζει στα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και επιμορφωτικά προγράμματα. Διαπιστώθηκε, επομένως, ένα κενό στο ερευνητικό κομμάτι σε σχέση με την κοινωνιολογική διάσταση της συγκεκριμένης τάσης και αναδύθηκαν ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν σχετικά με τη σύνδεση του «πληθωρισμού» προσόντων με την ενσυνείδητη προσήλωση στις αρχές και τη φιλοσοφία της ΔβΜ ή την πιεστική ανάγκη για συγκέντρωση τίτλων σπουδών που επιβάλλει η αγορά εργασίας.

### **3.3. Αναγκαιότητα της έρευνας**

Η εμμονή των κοινωνιών για όλο και περισσότερη εκπαίδευση δεν είναι ένα νέο φαινόμενο, καθώς από τη δεκαετία του '70 ο Dore είχε μιλήσει για την «ασθένεια του διπλώματος», επιδιώκοντας να αποδομήσει τη θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου». Παρόλα αυτά, μέχρι και σήμερα οι τίτλοι σπουδών θεωρούνται ως μηχανισμός νομιμοποίησης της επιλογής των ανθρώπων για μια θέση εργασίας, τίτλοι οι οποίοι θα αποτελέσουν τα διαπιστευτήρια που θα επιτρέψουν στα υποκείμενα να κινηθούν αποτελεσματικότερα στην αγορά εργασίας (Γουβιάς & Θεριανός, 2014).

Η πραγματικότητα που διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης επέδρασε καθοριστικά στον τρόπο με τον οποίο αναπτύχθηκαν οι διαδικασίες πρόσληψης και επαγγελματικής ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης και στη χώρα μας. Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της ΔβΜ και της

επαγγελματικής τους ανέλιξης, καλούνται σε μια διαρκή επικαιροποίηση των σπουδών τους μέσα από την παρακολούθηση μεταπτυχιακών, διδακτορικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων. Το σύστημα διορισμού με γνώμονα το «Προσοντολόγιο» κάνει ακόμα πιο επιτακτική και αναγκαία την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, καθώς τα διπλώματα αποτελούν το «εισιτήριο» για τον διορισμό τους, με αποτέλεσμα να εμφανίζεται μια έντονη κινητικότητα στο πεδίο των μοριοδοτούμενων προγραμμάτων. Η λογική του ανταγωνισμού για απόκτηση «προσόντων» που θα οδηγήσει στον πολυπόθητο διορισμό, εγγράφεται σύμφωνα με τον Παυλίδη (2019β), όχι ως πολιτική προσλήψεων, αλλά ως «πολιτική διαχείρισης της επισφαλούς εργασίας στην εκπαίδευση» και «πολιτική ατομικής χρέωσης της ευθύνης για μη πρόσληψη», αφού η πολιτεία μεταβιβάζει το βάρος στις πλάτες των εκπαιδευτικών επικαλούμενη το αίσθημα της ατομικής ευθύνης. Οι άνθρωποι αγωνίζονται για όλο και περισσότερα τυπικά προσόντα με τεράστιες οικονομικές και προσωπικές θυσίες σε ένα περιβάλλον ανασφάλειας και αβεβαιότητας.

Οι παραπάνω εξελίξεις έχουν αναδιαμορφώσει το σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο και οι ανακατατάξεις που αναφέρθηκαν εγείρουν ερωτήματα που δεν έχουν διερευνηθεί και χρίζουν απαντήσεων. Συνδέεται η τάση του πληθωρισμού προσόντων με τις πραγματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού επαγγέλματος; Αντανακλά το κινήγι των «προσόντων» ουσιαστικά κίνητρα μάθησης και υποκινείται από μια κουλτούρα ΔβΜ ή πρόκειται για πίεση από την αγορά εργασίας για περισσότερα διπλώματα και πιστοποιήσεις; Και εν τέλει οι συνεχείς αυτές εκπαιδευτικές διαδρομές έχουν προοπτική ανάδειξης των δυνατοτήτων των ανθρώπων και χειραφέτησης μέσα στον επαγγελματικό βίο, συνοδεύονται από ικανοποίηση και ενδιαφέρον ή προκαλούν άγχος και απογοήτευση στους/στις εκπαιδευτικούς;

Όπως διαπιστώθηκε από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, οι περισσότερες έρευνες σε διεθνές επίπεδο εξετάζουν τον αντίκτυπο του «πληθωρισμού» προσόντων στην εργασιακή ικανοποίηση, τις στάσεις και συμπεριφορές των υπερεκπαιδευόμενων στον εργασιακό χώρο και την επίδραση των «προσόντων» των εκπαιδευτικών στην απόδοση των μαθητών τους. Παρατηρήθηκε, επομένως, ερευνητικό κενό στο αν η εξεταζόμενη τάση είναι περισσότερο ενσυνείδητη επιλογή των υποκειμένων και διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής αυτοπραγμάτωσης ή αγχώδης προσπάθεια προσαρμογής στις απαιτήσεις μιας εμπορευματικής οικονομίας. Αυτό το κενό, επομένως, θα προσπαθήσει να καλύψει η παρούσα αναφορά.

### **3.4. Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των στάσεων και αντιλήψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την τάση του «πληθωρισμού προσόντων» και η σύνδεση αυτής της τάσης με την αυτοπραγμάτωση ή την πίεση από την αγορά εργασίας.

### **3.5. Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται διατυπώνονται ως εξής:

1. Ποια είναι τα κίνητρα που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο κυνήγι των «προσόντων»; Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν περισσότερο την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων με ουσιαστικά ή μη ουσιαστικά κίνητρα μάθησης;
2. Ποιος ο βαθμός προσωπικής και επαγγελματικής ικανοποίησης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στα ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα;
3. Σε ποιον βαθμό τα κίνητρα και η στρατηγική των εκπαιδευτικών απέναντι στην τάση του «πληθωρισμού» προσόντων επηρεάζονται από άλλα ατομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά;

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η παρούσα εργασία δομείται σε έναν συνδυασμό βιβλιογραφικής επισκόπησης, κριτικής θεώρησης κατευθύνσεων και προσανατολισμών της εκπαιδευτικής πολιτικής στο σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο και σε ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που αναδείχτηκαν από την έρευνά μας. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο αναλύεται ο σχεδιασμός της έρευνας και περιγράφονται τα μέσα συλλογής και επεξεργασίας/ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, καθώς και τα χαρακτηριστικά του δείγματος.

### 4.1. Μέθοδος έρευνας

Κύριο μέλημα των κοινωνικών επιστημών αποτελεί η σύνδεση των θεωρητικών προβληματισμών με την εμπειρική διερεύνηση, αφού η ερμηνεία και η νοηματοδότηση των ποσοτικών δεδομένων θα τεκμηριώσει το θεωρητικό πλαίσιο (Robson, 2007). Σύμφωνα με τις ερευνητικές ανάγκες και τις επιμέρους στοχεύσεις η μέθοδος που υιοθετήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι η ποσοτική, η οποία αποσκοπεί στο «να καθορίσει τις τυπικές μορφές συμπεριφοράς και τις επικρατούσες τάσεις σε μεγάλες μάζες πληθυσμού για διάφορα “τρέχοντα” θέματα» (Παρασκευόπουλος, 1993:28). Η ποσοτική προσέγγιση θεωρείται μια κοινή μεθοδολογική επιλογή, που χρησιμοποιεί τη στατιστική ανάλυση προκειμένου να γενικεύσει τις τάσεις που διαπιστώνονται στο δείγμα, στον ευρύτερο πληθυσμό.

Η φύση του υπό διερεύνηση θέματος συνέτεινε στην επιλογή της ποσοτικής μεθόδου, καθώς εξετάζεται μια τάση, αυτή του «πληθωρισμού» προσόντων. Βασικός, επίσης, λόγος που επιλέχτηκε η ποσοτική μέθοδος ήταν η διάθεση της ερευνήτριας να προσεγγίσει έναν μεγάλο αριθμό, γεωγραφικά «διασκορπισμένων» εκπαιδευτικών υποκειμένων κι έτσι να δοθεί η δυνατότητα σε όσο το δυνατό περισσότερους συναδέλφους/σες να καταθέσουν την άποψή τους, συμβάλλοντας στην παρούσα μελέτη. Σημαντικό παράγοντα αποτέλεσε ακόμα το γεγονός ότι η ποσοτική έρευνα στηρίζεται σε αριθμητικά δεδομένα, υπάρχει απόσταση ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους ερωτώμενους και έτσι τα αποτελέσματα δε θα αλλοιωθούν από την υποκειμενική κρίση της (Creswell, 2016). Τέλος, επειδή βάσει του 3<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος



υπάρχει πρόθεση να διερευνηθεί συνδυαστικά ένας αριθμός μεταβλητών με ατομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του δείγματος, η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρήθηκε πιο ενδεδειγμένη.

## 4.2. Ερευνητικό εργαλείο

Αφού μελετήθηκαν έρευνες συναφούς προβληματικής, προσδιορίστηκε η μέθοδος, ο σκοπός της μελέτης μας και τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια επιλέχθηκε ως μέθοδος συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο, που αποτελεί το πιο ενδεδειγμένο ερευνητικό εργαλείο προκειμένου να συλλεχτούν δεδομένα από μεγάλο αριθμό υποκειμένων. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, το οποίο περιλαμβάνει 2 τμήματα. Το πρώτο τμήμα εμπεριέχει τις ανεξάρτητες μεταβλητές, δηλαδή τα ατομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του δείγματός μας και το δεύτερο τμήμα τις εξαρτημένες μεταβλητές, δηλαδή δηλώσεις που έχουν σχέση με τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Πιο αναλυτικά, το 2<sup>ο</sup> τμήμα περιλαμβάνει 5 διαστάσεις (υποκλίμακες) με 27 στοιχεία και μία ερώτηση ιεράρχησης για το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα (κίνητρα εκπαιδευτικών) και 4 διαστάσεις με 20 στοιχεία για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (βαθμός προσωπικής και επαγγελματικής ικανοποίησης & βελτίωσης). Για τις 4 πρώτες διαστάσεις που αναφέρονται στα κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε διαδικασίες απόκτησης τυπικών προσόντων χρησιμοποιήθηκε προσαρμοσμένη η Κλίμακα Συμμετοχής στην Εκπαίδευση του Boshier (1991). Η συγκεκριμένη κλίμακα που έχει επιλεγεί από πολλούς ερευνητές αποτελεί μία τυπολογία επτά παραγόντων που περιγράφουν τους λόγους που κινητροδοτούν τους ενήλικες εκπαιδευόμενους να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Boshier, 1991). Αφαιρέθηκαν δύο υποκλίμακες που δεν ενδιέφεραν την έρευνά μας (επικοινωνιακή ικανότητα και οικογενειακές σχέσεις) και ενώθηκαν δύο που αναφέρονται στα κοινωνικά οφέλη. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις διαμορφώθηκαν ειδικά για την παρούσα έρευνα, καθώς δεν εντοπίστηκαν δοκιμασμένες κλίμακες που να αντιστοιχούν με ακρίβεια στη θεωρητική μας ανάλυση και τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Στο ερωτηματολόγιο ενσωματώθηκαν τετραβάθμιες κλίμακες έντασης τύπου Likert και για όλες τις δηλώσεις ισχύει πως όσο μεγαλύτερη είναι η τιμή της

απάντησης, τόσο αυξάνεται ο βαθμός σημαντικότητας (όπου 1=Καθόλου σημαντικό, 2=Ελάχιστα σημαντικό, 3=Αρκετά σημαντικό και 4=Πολύ σημαντικό).

Στην ερώτηση ιεράρχησης ζητείται από τους ερωτώμενους να κατατάξουν 6 οφέλη που θα μπορούσαν να τους εξασφαλίσουν τα εκπαιδευτικά τους προσόντα, από το πιο σημαντικό (1) στο λιγότερο σημαντικό (6). Για την ερώτηση αυτή επιλέχθηκαν 3 οφέλη που αποτελούν εγγενή κίνητρα (αυτοπραγμάτωση, προσωπική ικανοποίηση, απελευθέρωση- ανάδειξη δυνατοτήτων) και 3 που αποτελούν εξωγενή κίνητρα (θέση εργασίας, αξιολόγηση, επαγγελματική ανέλιξη) και αναζητείται το σημαντικότερο στοιχείο που κινητροδοτεί τους/τις εκπαιδευτικούς να λάβουν μέρος στο κινήγι των «προσόντων».

Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τον σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας παρατίθεται στο Παράρτημα Α, ενώ οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα με τρόπο που φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

**Πίνακας 4.2. Σύνδεση ερευνητικών ερωτημάτων και ερωτηματολογίου**

Ερευνητικό ερώτημα	Ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο
Δημογραφικά στοιχεία (ατομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, χαρακτηριστικά)	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12
Κίνητρα εκπ/κών για κινήγι των «προσόντων» - Σύνδεση «πληθωρισμού» με ουσιαστικά ή μη κίνητρα μάθησης	13 (Α,Β,Γ,Δ,Ε), 14 (Α,Β,Γ,Δ,Ε), 15 (Α,Β,Γ,Δ,Ε), 16 (Α,Β,Γ,Δ,Ε), 17(Α,Β,Γ,Δ,Ε, ΣΤ,Ζ), 18
Εκπαιδευτικά «προσόντα» και βαθμός προσωπικής & επαγγελματικής ικανοποίησης/βελτίωσης των εκπ/κών	19 (Α,Β), 20 (Α,Β,Γ,Δ,Ε,ΣΤ,Ζ,Η), 21(Α,Β,Γ,Δ,Ε), 22 (Α,Β,Γ,Δ,Ε)

## 4.3. Μέθοδος δειγματοληψίας και διαδικασία συλλογής-ανάλυσης δεδομένων

### 4.3.1. Πληθυσμός και δείγμα

Τον πληθυσμό - στόχο της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με πρόσθετα τυπικά προσόντα και το δείγμα απαρτίζεται από **241 εκπαιδευτικούς**, 146 της πρωτοβάθμιας και 95 της δευτεροβάθμιας. Ως μέθοδος δειγματοληψίας επιλέχθηκε η δειγματοληψία χιονοστιβάδας η οποία αποτελεί μία εναλλακτική της βολικής δειγματοληψίας

(Creswell, 2016). Αρχικά η ερευνήτρια απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς των νομών Κορινθίας, Αττικής, Αιτωλοακαρνανίας και Κυκλάδων, περιοχές όπου υπήρχε πρόσβαση, οι οποίοι στη συνέχεια λειτούργησαν ως πολλαπλασιαστές. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε προκειμένου να εξασφαλισθεί ικανοποιητικό δείγμα από εκπαιδευτικούς με πρόσθετα εκπαιδευτικά προσόντα, κάτι που ήταν δύσκολο να επιτευχθεί εξ αρχής.

#### **4.3.2. Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων**

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2002:247) *«το είδος, ο τύπος, η συντακτική πλοκή, η άρθρωση των ερωτήσεων, η έκταση και η παρουσίαση του ερωτηματολογίου, ασκούν καθοριστική επίδραση στις απαντήσεις και έχουν τεράστια σημασία για τα αποτελέσματα της έρευνας»*. Γι' αυτό, λοιπόν, έγινε προσπάθεια η γλώσσα του ερωτηματολογίου να είναι απλή και σαφής, οι ερωτήσεις κατανοητές, στοχευμένες, χωρίς δυσκολίες και παρερμηνείες και οι απαντήσεις σύντομες. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε και στην εμφάνιση του ερωτηματολογίου, έτσι ώστε να είναι καλαίσθητο και ενδιαφέρον. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε μέσω Google Forms και ο σύνδεσμος της φόρμας εστάλη στους εκπαιδευτικούς με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο συνοδευόμενο από επιστολή στην οποία παρουσιάστηκε ο σκοπός της έρευνας και ζητήθηκε η συγκατάθεση συμμετοχής τους. Επειδή σε κάποιους εκπαιδευτικούς μπορεί να μην ήταν οικεία η έννοια του «πληθωρισμού προσόντων», ενσωματώθηκε ο ορισμός του στη συνοδευτική επιστολή. Οι απαντήσεις συγκεντρώθηκαν εντός του χρονικού διαστήματος από 1/2/2022 έως 23/2/2022.

Προκειμένου να αναλυθούν τα δεδομένα χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics version 28, με άδεια του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και υιοθετήθηκε η περιγραφική στατιστική προκειμένου να περιγραφούν οι τάσεις και η επαγωγική στατιστική για να συσχετιστούν οι μεταβλητές.

#### **4.3.3. Εγκυρότητα - αξιοπιστία**

Η εγκυρότητα (validity) και η αξιοπιστία (reliability) αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία καθορισμού μιας σωστής ερευνητικής διαδικασίας, γι' αυτό και κάθε ερευνητής/τρια θα πρέπει να τεκμηριώσει την εργασία του/της, ώστε να γίνει αποδεκτή σε ευρύτερο επιστημονικό κοινό (Κατσή, 2020). Στην παρούσα έρευνα η

διασφάλιση της εγκυρότητας προσεγγίστηκε μέσω της εγκυρότητας περιεχομένου (content validity) του ερωτηματολογίου πριν τη συλλογή των δεδομένων. Η εγκυρότητα περιεχομένου αναφέρεται στο κατά πόσο ένα εργαλείο μέτρησης καλύπτει εννοιολογικά το εύρος της μεταβλητής που μετράει. Αρχικά, ορίστηκαν οι μεταβλητές οι οποίες θα μετρηθούν και έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν οι διαστάσεις που συνθέτουν την προς μέτρηση μεταβλητή, ώστε να περιληφθούν στις δηλώσεις - ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (Ουζούνη και Νακάκης, 2011). Κατόπιν, διεξήχθη πιλοτική – δοκιμαστική έρευνα με σκοπό να διαπιστωθούν τυχόν δυσκολίες ή παραλείψεις και να γίνουν βελτιώσεις στο ερευνητικό εργαλείο (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Η δοκιμαστική έρευνα έγινε σε ένα πολύ μικρής κλίμακας δείγμα 5 εκπαιδευτικών, που δε συμμετείχε στη συνέχεια στο τελικό δείγμα της έρευνας και παρείχε ανατροφοδότηση για ορισμένες ασάφειες, καθώς και για τον χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Για να μελετηθεί η αξιοπιστία χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνοχής Cronbach's alpha, προκειμένου να ελεγχθεί η ομοιογένεια των κλιμάκων και των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου. Ο Cronbach's alpha αποτελεί τον πιο συνηθισμένο δείκτη αξιοπιστίας κλιμάκων στις κοινωνικές επιστήμες με αποδεκτές τιμές  $>0,60-0,70$  και η αναφορά στην τιμή Cronbach's alpha απαιτείται πλέον στις περισσότερες επιστημονικές εργασίες (Κατσή, 2020).

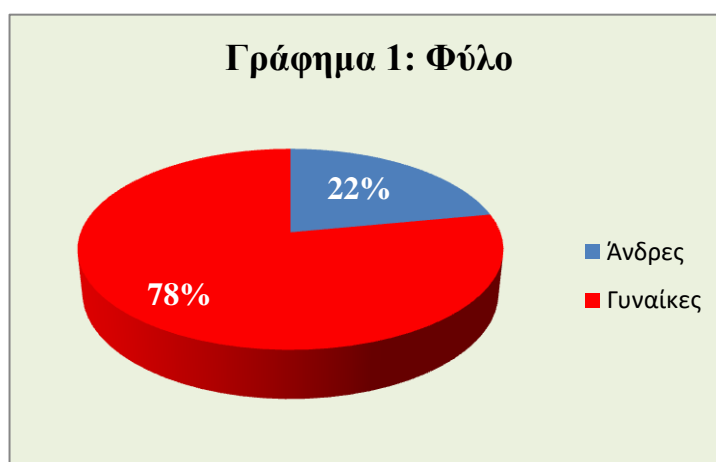
## **4.4. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος**

Το δείγμα της έρευνας  $N=241$  αποτελείται από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης. Οι συχνότητες εμφάνισης των ατομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων, όσον αφορά στα δημογραφικά στοιχεία, παρουσιάζονται στη συνέχεια με πίνακες και γραφήματα.

### **4.4.1. Φύλο**

Από τα παρακάτω διαγράμματα (Πίνακας 4.4.1. & Γράφημα 1) διακρίνουμε πως από τα 241 εκπαιδευτικά υποκείμενα, οι 188 είναι γυναίκες (78%) και οι 53 είναι άνδρες (22%).

<b>Πίνακας 4.4.1</b>		
<i>Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο</i>		
<b>Φύλο</b>	<b>ν</b>	<b>%</b>
Άνδρας	53	22
Γυναίκα	188	78
<b>Σύνολο</b>	<b>241</b>	<b>100</b>



#### **4.4.2. Ηλικία**

Αναφορικά με την ηλικιακή κατανομή του δείγματος (Πίνακας 4.4.2) παρατηρούμε ότι το 18% των εκπαιδευτικών (44 υποκείμενα) είναι μικρότερο των 30 ετών, το 56% (134 υποκείμενα) εντάσσεται στην ηλικιακή ομάδα 30 έως 50 ετών και το 26% (63 υποκείμενα) του δείγματος είναι μεγαλύτερο από 50 ετών.

<b>Πίνακας 4.4.2.</b>		
<i>Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την ηλικία</i>		
<b>Ηλικία</b>	<b>ν</b>	<b>%</b>
< 30	44	18
30-50	134	56
> 50	63	26
<b>Σύνολο</b>	<b>241</b>	<b>100</b>

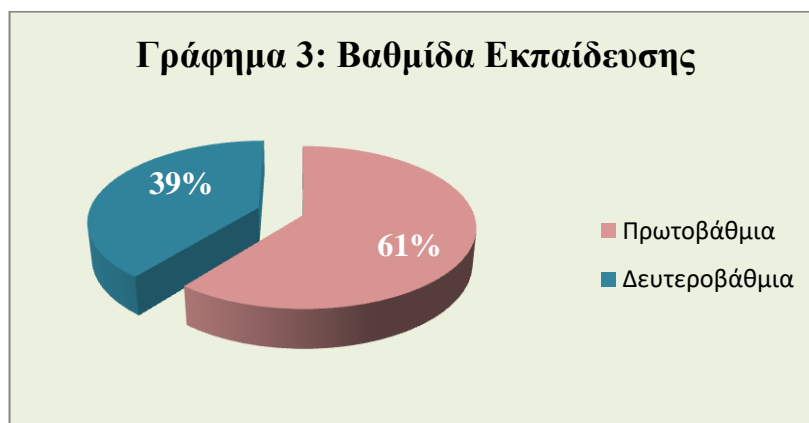


#### 4.4.3. Εκπαιδευτική βαθμίδα

**Πίνακας 4.4.3**  
*Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τη βαθμίδα*

Εκπαιδευτική βαθμίδα	n	%
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	146	61
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	95	39
<b>Σύνολο</b>	<b>241</b>	<b>100</b>

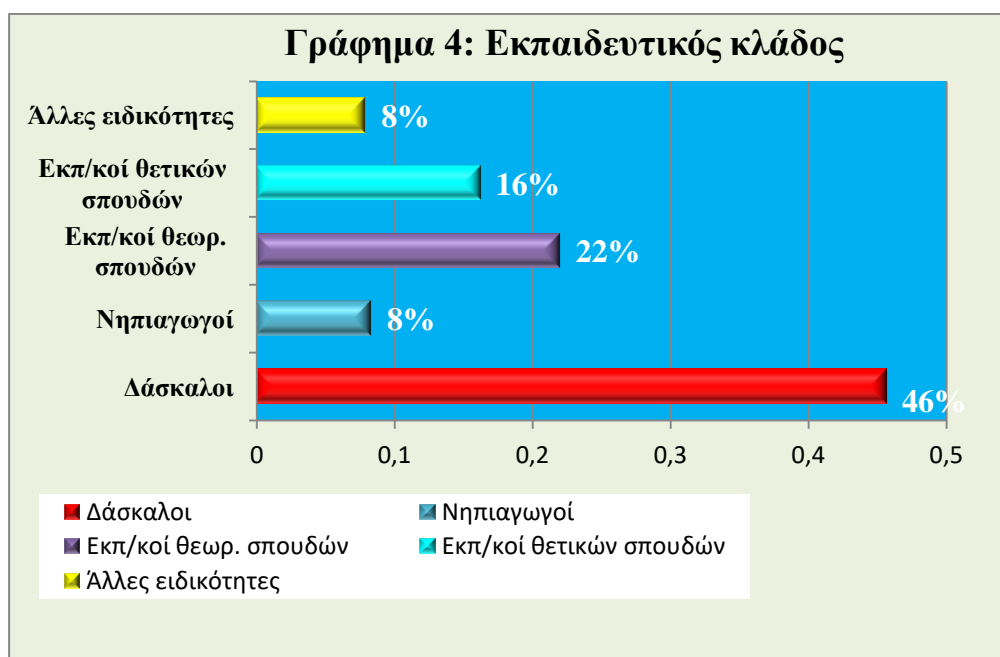
Όσον αφορά στην εκπαιδευτική βαθμίδα που υπηρετούν τα υποκείμενα του δείγματος (Πίνακας 4.4.3) διαφαίνεται ότι 146 εκπαιδευτικοί (61%) υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 95 εκπαιδευτικοί (39 %) στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.



#### 4.4.4. Εκπαιδευτικός κλάδος

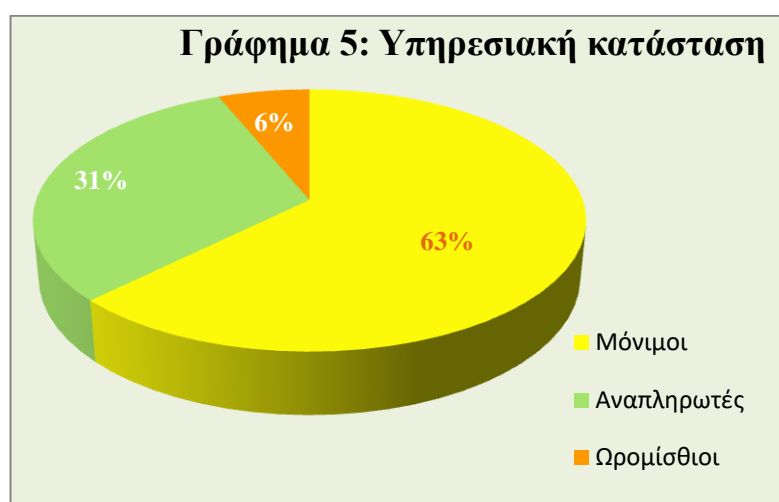
Αναφορικά με την κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανάλογα με τον εκπαιδευτικό κλάδο που ανήκουν (Πίνακας 4.4.4), διακρίνουμε ότι από τους 241 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα οι 110 (46%) είναι δάσκαλοι, οι 20 (8%) νηπιαγωγοί, οι 53 (22%) καθηγητές θεωρητικών σπουδών, οι 39 (16%) καθηγητές θετικών σπουδών και τέλος, οι 19 (8%) εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων.

Εκπ/κός κλάδος	n	%
Δάσκαλοι	110	46
Νηπιαγωγοί	20	8
Καθηγητές θεωρητικών σπουδών	53	22
Καθηγητές θετικών σπουδών	39	16
Άλλες ειδικότητες	19	8
<b>Σύνολο</b>	<b>241</b>	<b>100</b>



#### 4.4.5. Υπηρεσιακή κατάσταση

<b>Πίνακας 4.4.5</b> <i>Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την υπηρεσιακή κατάσταση</i>		
<b>Υπηρεσιακή κατάσταση</b>	<b>v</b>	<b>%</b>
Μόνιμος/η	151	63
Αναπληρωτής/τρια	75	31
Ωρομίσθιος/α	15	6
<b>Σύνολο</b>	<b>241</b>	<b>100</b>



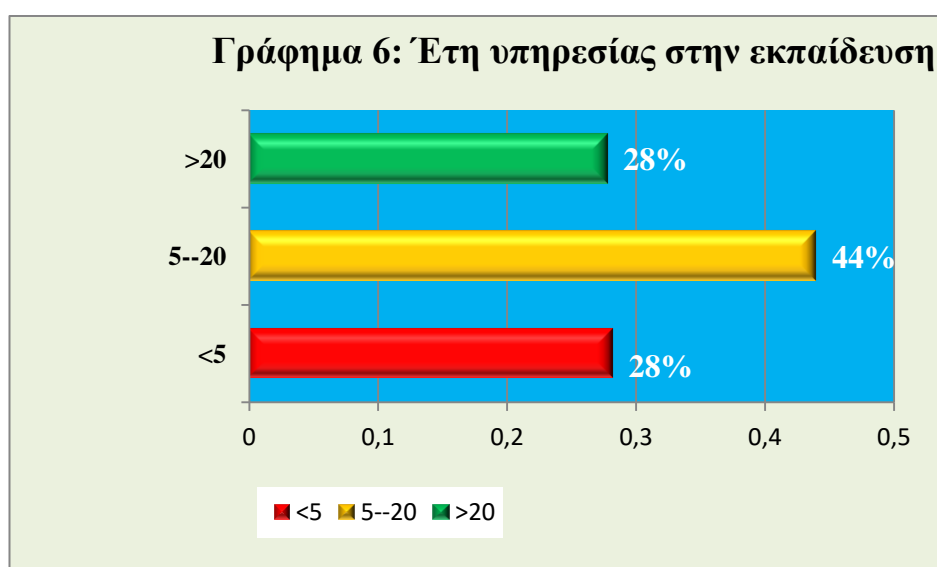
Η πλειονότητα του δείγματος, 151 εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 63%, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.4.5. είναι μόνιμοι, οι 75 είναι αναπληρωτές και αποτελούν το 31% του δείγματος και οι 15, σε ποσοστό 6%, είναι ωρομίσθιοι.

#### 4.4.6. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

Όσον αφορά στην κατανομή του δείγματος ανάλογα με την προϋπηρεσία που έχουν στην εκπαίδευση (Πίνακας 4.4.6) διακρίνουμε ότι από το σύνολο των 241 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 68 (28%) δήλωσαν πως έχουν λιγότερα από 5 χρόνια προϋπηρεσίας, οι 106 (44%) δήλωσαν από 5 έως 20 χρόνια προϋπηρεσίας και αποτελούν την πλειονότητα του δείγματος και οι 67 (28%) δήλωσαν περισσότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσίας.



<b>Πίνακας 4.4.6</b> <i>Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση</i>		
<b>Έτη προϋπηρεσίας</b>	<b>ν</b>	<b>%</b>
< 5	68	28
5-20	106	44
> 20	67	28
<b>Σύνολο</b>	<b>241</b>	<b>100</b>

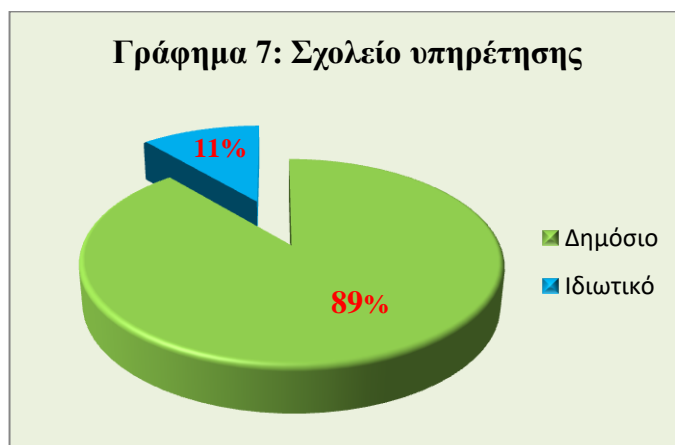


#### 4.4.7. Σχολείο υπηρετήσης

<b>Πίνακας 4.4.7</b> <i>Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το σχολείο υπηρετήσης</i>		
<b>Σχολείο υπηρετήσης</b>	<b>ν</b>	<b>%</b>
Δημόσιο	214	89
Ιδιωτικό	27	11
<b>Σύνολο</b>	<b>241</b>	<b>100</b>

Ένα στοιχείο που μελετήσαμε ακόμη όπως φαίνεται στον πίνακα 4.4.7 είναι αν το

δείγμα μας υπηρετεί σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο. Όπως διαπιστώνουμε η μεγάλη πλειονότητα 89% (214 υποκείμενα) υπηρετεί σε δημόσιο σχολείο, ενώ το 11% (27 υποκείμενα) υπηρετεί σε ιδιωτικό.

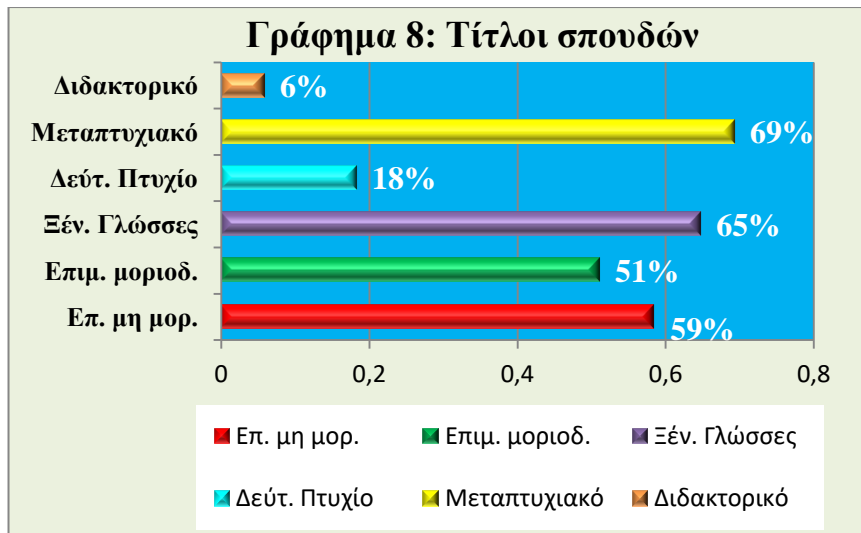


#### 4.4.8. Πρόσθετα εκπαιδευτικά προσόντα

Όσον αφορά στη κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με τα πρόσθετα εκπαιδευτικά προσόντα που διαθέτουν (Πίνακας 4.4.8) διακρίνουμε ότι 123 υποκείμενα (51%) διαθέτουν ετήσιες επιμορφώσεις, 141 (59%) έχουν πιστοποιητικά επιμορφώσεων μικρότερης διάρκειας, 156 (65%) διαθέτουν πιστοποιήσεις ξένων γλωσσών, 44 υποκείμενα (18%) έχουν δεύτερο πτυχίο, 167 (69%), ένα πολύ μεγάλο δηλαδή ποσοστό του δείγματος, διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο ειδίκευσης και μόνο 14 εκπαιδευτικοί (6%) έχουν διδακτορικό δίπλωμα.

**Πίνακας 4.4.8**  
*Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τα πρόσθετα τυπικά προσόντα*

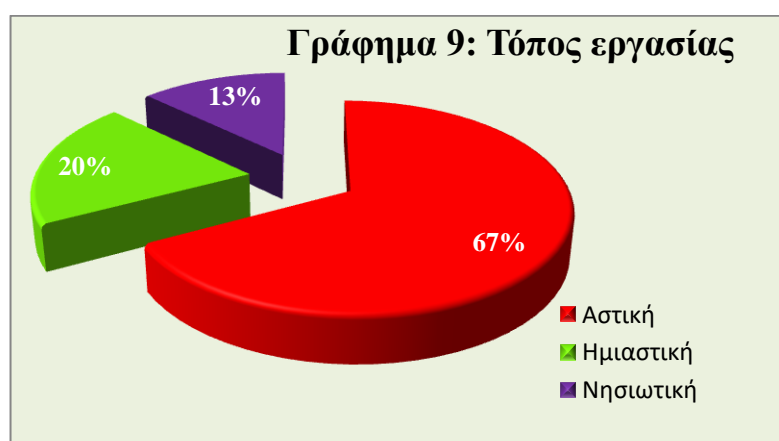
Πρόσθετα τυπικά προσόντα	ν	%
Ετήσιες επιμορφώσεις (μοριοδοτούμενες)	123	51
Επιμορφώσεις μη μοριοδοτούμενες (μικρή διάρκεια)	141	59
Ξένες γλώσσες	156	65
Δεύτερο πτυχίο	44	18
Μεταπτυχιακός τίτλος ειδίκευσης	167	69
Διδακτορικό δίπλωμα	14	6



#### 4.4.9. Τόπος εργασίας

**Πίνακας 4.4.9**  
*Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον τόπο εργασίας*

Τόπος εργασίας	n	%
Αστικό κέντρο	162	67
Ημιαστική περιοχή	48	20
Αγροτική / Νησιωτική περιοχή	31	13
<b>Σύνολο</b>	<b>241</b>	<b>100</b>



Αναφορικά με την κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον τόπο εργασίας διακρίνουμε ότι το 67% του δείγματος (162 υποκείμενα) εργάζονται σε αστικά κέντρα, το 20% (48

υποκείμενα) σε ημιαστικές περιοχές και το 13% (31 υποκείμενα) σε αγροτικές/νησιωτικές περιοχές.

#### 4.4.10. Θέση ευθύνης

<b>Πίνακας 4.4.10</b> <i>Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τη θέση ευθύνης</i>		
<b>Θέση ευθύνης στο εκπ. σύστημα</b>	<b>ν</b>	<b>%</b>
Διευθυντής	23	9
Άλλη θέση διοικητικής ευθύνης	16	7
Χωρίς θέση διοικητικής ευθύνης	202	84
<b>Σύνολο</b>	<b>241</b>	<b>100</b>



Όπως φαίνεται από τα παραπάνω διαγράμματα από τα 241 υποκείμενα του δείγματος τα 23 (9%) κατέχουν θέση διευθυντή, τα 16 (7%) άλλη θέση διοικητικής ευθύνης και τα υπόλοιπα 202 (84%) δεν έχουν θέση διοικητικής ευθύνης.

#### 4.4.11. Σχέση εκπαιδευτικών διαδρομών

Αναφορικά με την κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών σε σχέση με το αν οι εκπαιδευτικές τους διαδρομές σχετίζονται (Πίνακας 4.4.11), το 68% του δείγματος (164 υποκείμενα) απάντησε καταφατικά, ενώ το 32% (77 υποκείμενα) δήλωσε ότι οι εκπαιδευτικές τους διαδρομές δε σχετίζονται.



**Πίνακας 4.4.11**  
*Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το αν σχετίζονται οι εκπαιδευτικές του διαδρομές*

Συσχετισμός διαδρομών	v	%
Ναι	164	68
Όχι	77	32
<b>Σύνολο</b>	<b>241</b>	<b>100</b>

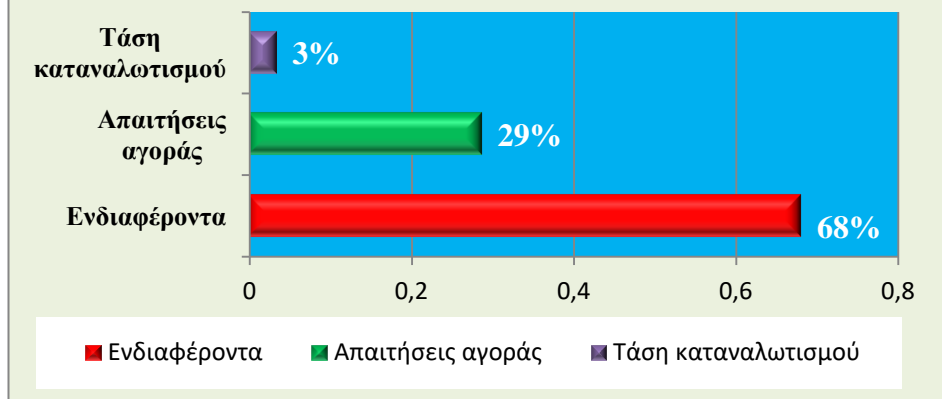
#### 4.4.12. Επιρροή εκπαιδευτικών διαδρομών

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 4.4.12 η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος, το 68% (164 υποκείμενα) επηρεάστηκε από τα ενδιαφέροντά του στην επιλογή των εκπαιδευτικών του διαδρομών, το 29% από τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και μόλις το 3% (8 υποκείμενα) από μια τάση καταναλωτισμού (κοινωνικό συρμό).

**Πίνακας 4.4.12**  
*Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την επιρροή των εκπ/κών διαδρομών*

Επιρροή	v	%
Απαιτήσεις αγοράς εργασίας	69	29
Προσωπικό ενδιαφέρον	164	68
Τάση καταναλωτισμού	8	3
<b>Σύνολο</b>	<b>241</b>	<b>100</b>

**Γράφημα 12: Επιρροή εκπαιδευτικών διαδρομών**



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 5.1. Συνοπτικά περιγραφικά στατιστικά στοιχεία

Πίνακας 5.1.A. Συνοπτικά αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής			
1 <sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα – Κίνητρα			
Διαστάσεις	Στοιχεία	ΜΤ	ΤΑ
Επαγγελματικά- οικονομικά οφέλη ως κίνητρα	5	3,05	0,64
Ψυχικά – πνευματικά οφέλη ως κίνητρα	5	3,13	0,64
Κοινωνικά οφέλη ως κίνητρα	5	2,40	0,69
Εκπαιδευτικά οφέλη ως κίνητρα	5	2,99	0,65
Σύνδεση πληθωρισμού προσόντων με ουσιαστικά ή μη κίνητρα	7	2,98	0,68

**Cronbach's a = 0,901**

Στον πίνακα 5.1.A. συνοψίζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης για τις 5 διαστάσεις που σχετίζονται με το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα. Για να ελέγξουμε την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας της κλίμακάς μας, τον βαθμό δηλαδή που οι ερωτήσεις του οργάνου μέτρησής μας μετράνε την ίδια έννοια (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016) χρησιμοποιήσαμε τον δείκτη Cronbach's a. Όπως προκύπτει από τον πίνακα, ο έλεγχος αξιοπιστίας με τον Cronbach's a έδωσε την τιμή 0,901, υποδεικνύοντας αποδεκτή εσωτερική συνοχή. Βάσει, επίσης, των στοιχείων του πίνακα 5.1.A τα ψυχικά - πνευματικά οφέλη (ΜΤ=3,13) και τα επαγγελματικά - οικονομικά (ΜΤ=3,05) αναδεικνύονται ως ισχυρότερα κίνητρα στο κινήγι των προσόντων από τους εκπαιδευτικούς, με τα εκπαιδευτικά να ακολουθούν σε μικρή απόσταση (ΜΤ=2,99), ενώ τα κοινωνικά οφέλη φαίνεται να μην είναι ιδιαίτερα σημαντικά (ΜΤ=2,40). Θετική τάση παρατηρείται και στην τελευταία διάσταση (ΜΤ=2,98) που όμως θα δούμε αναλυτικά παρακάτω τις παραμέτρους της. Σε σχέση με την τυπική απόκλιση βλέπουμε ότι κυμαίνεται από 0,64 έως 0,69, αποδεικνύοντας ότι υπάρχει σύγκλιση στις απαντήσεις.

Στον πίνακα 5.1.B συνοψίζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης για τις 4 διαστάσεις που σχετίζονται με το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό

ερώτημα. Και εδώ η τιμή του δείκτη Cronbach's  $\alpha$  είναι αποδεκτή (Cronbach's  $\alpha=0,848$ ), υποδεικνύοντας εσωτερική συνοχή.

<b>Πίνακας 5.1.B: Συνοπτικά αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής</b>			
<b>2<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα – Ικανοποίηση/Βελτίωση</b>			
<b>Διαστάσεις</b>	<b>Στοιχεία</b>	<b>MT</b>	<b>TA</b>
Ικανοποίηση από προσωπική-επαγγελ/κή εξέλιξη	2	2,69	0,68
Ένταση συναισθημάτων	8	2,83	0,42
Πληθωρισμός προσόντων & προσωπική βελτίωση	5	3,11	0,55
Πληθωρισμός προσόντων & επαγγελματική βελτίωση	5	2,78	0,58

**Cronbach's  $\alpha = 0,848$**

Βάσει των στοιχείων του πίνακα 5.1.B. ο μεγαλύτερος βαθμός ικανοποίησης/βελτίωσης παρατηρείται στο προσωπικό επίπεδο (MT=3,11), με τις τρεις άλλες διαστάσεις να εμφανίζονται πιο αδύναμες (MT<3). Όσον αφορά στην τυπική απόκλιση φαίνεται να κυμαίνεται από 0,42 έως 0,68 δείχνοντας μικρή διασπορά των απαντήσεων γύρω από τη μέση τιμή, αλλά δε διαπιστώνεται τόσο μεγάλη σύγκλιση, όπως εντοπίστηκε στον πίνακα 5.1.

### 5.1.1. Τα επαγγελματικά -οικονομικά οφέλη ως κίνητρο συγκέντρωσης τίτλων σπουδών

**Πίνακας 5.1.1. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό που τα επαγγελματικά – οικονομικά οφέλη αποτέλεσαν κίνητρο συγκέντρωσης τίτλων σπουδών**

<b>Στοιχεία</b>	<b>Βαθμός σημαντικότητας</b>								<b>MT</b>	<b>TA</b>
	<b>Καθόλου</b>		<b>Ελάχιστα</b>		<b>Αρκετά</b>		<b>Πολύ</b>			
	<b>ν</b>	<b>%</b>	<b>ν</b>	<b>%</b>	<b>ν</b>	<b>%</b>	<b>ν</b>	<b>%</b>		
Αύξηση μισθού	41	17	69	28,6	80	33,2	51	21,2	<b>2,59</b>	<b>1,01</b>
Επαγγελματική ανέλιξη	18	7,5	47	19,5	95	39,4	81	33,6	<b>2,99</b>	<b>0,91</b>
Επαγγελματική ικανοποίηση	6	2,5	26	10,8	105	43,6	104	43,2	<b>3,27</b>	<b>0,75</b>
Ενίσχυση του βιογραφικού	13	5,4	16	6,6	95	39,4	117	48,5	<b>3,31</b>	<b>0,82</b>
Εργασιακή ασφάλεια	24	10	32	13,3	80	33,2	105	43,6	<b>3,10</b>	<b>0,98</b>

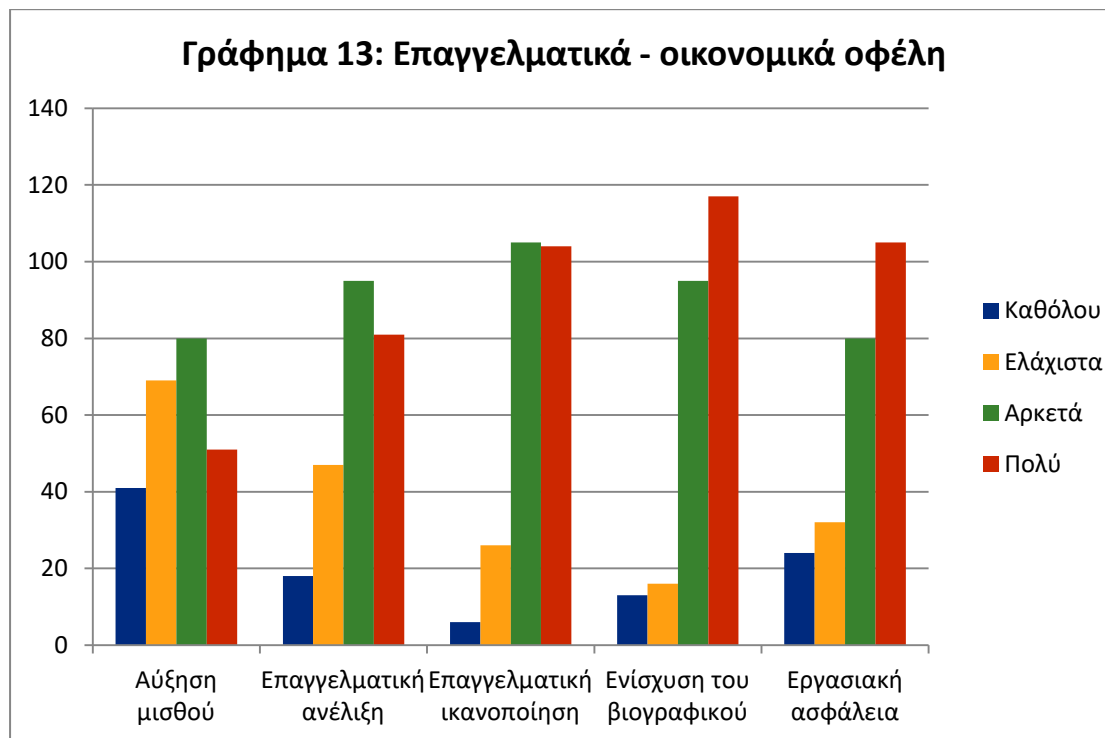
\* ν = συχνότητα, MT = Μέση τιμή, TA = Τυπική απόκλιση



Στον Πίνακα 5.1.1 παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος και τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής για τα 5 στοιχεία που περιλαμβάνει η διάσταση που σχετίζεται με τα επαγγελματικά – οικονομικά οφέλη που αποτέλεσαν κίνητρο των εκπαιδευτικών, προκειμένου να συγκεντρώσουν πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα. Όσον αφορά στην κατανομή του δείγματος ανάλογα με το πόσο σημαντικό κίνητρο ήταν η «**αύξηση μισθού**», το 17% (41 υποκείμενα) δήλωσε «καθόλου σημαντικό», το 28,6% (69 υποκείμενα) «ελάχιστα σημαντικό», το 33,2% (80 υποκείμενα) δήλωσε «αρκετά σημαντικό» και το 21,2 (51 υποκείμενα) «πολύ σημαντικό». Στο επόμενο στοιχείο που εξετάστηκε και αφορούσε την «**επαγγελματική ανέλιξη**» το 7,5% (18 υποκείμενα) δήλωσε πως δεν αποτελεί «καθόλου σημαντικό» κίνητρο, το 19,5 (47 υποκείμενα) «ελάχιστα σημαντικό», το 39,4 (95 υποκείμενα) «αρκετά σημαντικό» και το 33,6% (81 υποκείμενα) «πολύ σημαντικό». Στο κατά πόσο η «**επαγγελματική ικανοποίηση**» είναι σημαντικό κίνητρο για τη συγκέντρωση επιπλέον τίτλων σπουδών απάντησε μόλις το 2,5% (6 υποκείμενα) «καθόλου σημαντικό», το 10,8% (26 υποκείμενα) «ελάχιστα σημαντικό», το 43,6 (104 υποκείμενα) «αρκετά σημαντικό» και το 43,2 (104 υποκείμενα) «πολύ σημαντικό». Το επόμενο στοιχείο που μελετήθηκε ήταν η «**ενίσχυση του βιογραφικού**» που αναδείχτηκε και το ισχυρότερο στη διάσταση των οικονομικών - επαγγελματικών κινήτρων, με το 5,4% (13 υποκείμενα) να το θεωρούν «καθόλου σημαντικό» κίνητρο, το 6,6% (16 υποκείμενα) «ελάχιστα σημαντικό, το 39,4 (95 υποκείμενα) «αρκετά σημαντικό», ενώ το 48,5% (117 υποκείμενα), σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες, δήλωσαν πως το συγκεκριμένο κίνητρο είναι «πολύ σημαντικό». Τελευταίο στοιχείο που εξετάστηκε στη διάσταση αυτή είναι η «**εργασιακή ασφάλεια**» με το 10% (24 υποκείμενα) των εκπαιδευτικών του δείγματος να απαντούν πως δεν αποτελεί «καθόλου σημαντικό» κίνητρο, το 13,3 (32 υποκείμενα) «ελάχιστα σημαντικό», το 33,2 (80 υποκείμενα) «αρκετά σημαντικό» και το 43,6 (105 υποκείμενα) «πολύ σημαντικό».

Με βάση τις δύο τελευταίες στήλες του πίνακα 5.1.1. διαπιστώνουμε πως για τα στοιχεία της διάστασης επαγγελματικά – οικονομικά κίνητρα συγκέντρωσης πρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων, η μέση τιμή σε 4 στα 5 στοιχεία (πλην της αύξησης του μισθού) είναι σχεδόν 3 (2,99) και πάνω, ενώ η τυπική απόκλιση, κυμαίνεται από 0,75 έως 1,01. Φαίνεται, λοιπόν, ότι **ισχυρότερο οικονομικό/επαγγελματικό κίνητρο αποτελεί η ενίσχυση των βιογραφικών των υποκειμένων** (MT=3,31), με την εργασιακή ικανοποίηση (MT= 3,27) και εργασιακή ασφάλεια

(MT=3,10) να ακολουθούν, ενώ ασθενέστερο κίνητρο στη συγκεκριμένη διάσταση αναδεικνύεται η αύξηση μισθού (MT=2,59).



### 5.1.2. Τα ψυχικά - πνευματικά οφέλη ως κίνητρο συγκέντρωσης τίτλων σπουδών

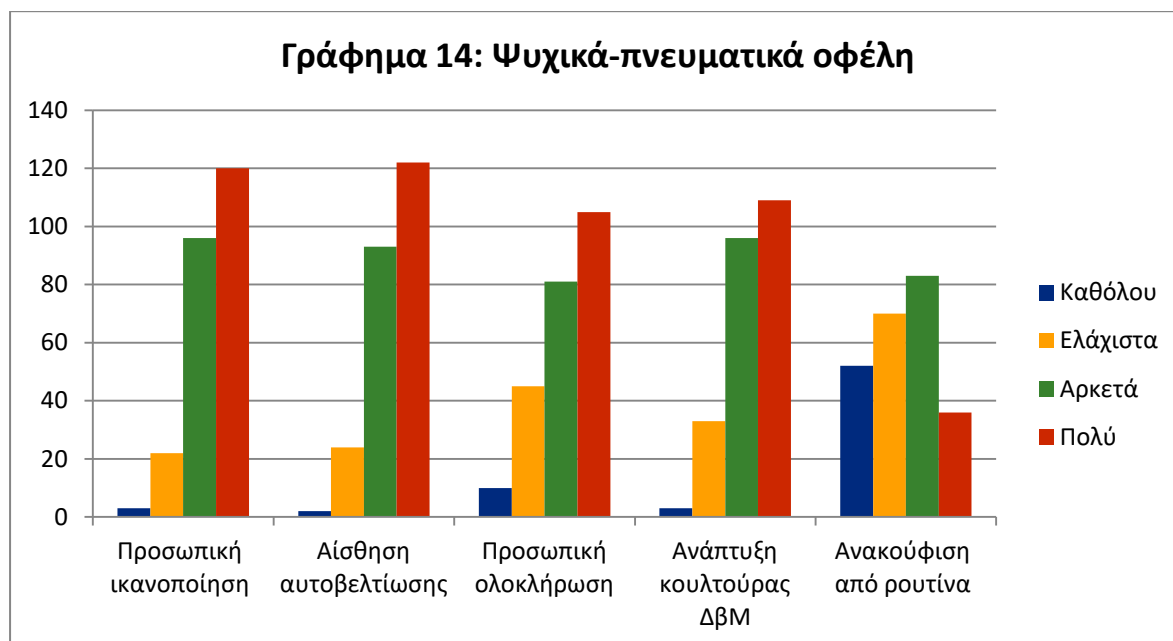
**Πίνακας 5.1.2. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό που τα ψυχικά - πνευματικά οφέλη αποτέλεσαν κίνητρο συγκέντρωσης τίτλων σπουδών**

Στοιχεία	Βαθμός σημαντικότητας								MT	TA
	Καθόλου		Ελάχιστα		Αρκετά		Πολύ			
	v	%	v	%	v	%	v	%		
Προσωπική ικανοποίηση	3	1,2	22	9,1	96	39,8	120	49,8	<b>3,38</b>	<b>0,70</b>
Αίσθηση αυτοβελτίωσης	2	0,8	24	10	93	38,6	122	50,6	<b>3,39</b>	<b>0,70</b>
Προσωπική ολοκλήρωση	10	4,1	45	18,7	81	33,6	105	43,6	<b>3,17</b>	<b>0,87</b>
Ανάπτυξη κουλτούρας ΔβΜ	3	1,2	33	13,7	96	39,8	109	45,2	<b>3,29</b>	<b>0,75</b>
Ανακούφιση από ρουτίνα	52	21,6	70	29,0	83	34,4	36	14,9	<b>2,43</b>	<b>0,99</b>

\* v = συχνότητα, MT = Μέση τιμή, TA = Τυπική απόκλιση

Στον Πίνακα 5.1.2. αποτυπώνονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής για τα 5 στοιχεία που περιλαμβάνει η διάσταση που σχετίζεται με τα ψυχικά -

**πνευματικά οφέλη** που αποτέλεσαν κίνητρο, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να συγκεντρώσουν πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα.



Όσον αφορά στην κατανομή του δείγματος ανάλογα με το πόσο σημαντικό κίνητρο ήταν η «**προσωπική ικανοποίηση**» το 1,2% (3 υποκείμενα) δήλωσε «καθόλου σημαντικό», το 9,1% (22 υποκείμενα) «ελάχιστα σημαντικό», το 39,8% (96 υποκείμενα) δήλωσε πως είναι «αρκετά σημαντικό» κίνητρο και το 49,8 (120 υποκείμενα) «πολύ σημαντικό». Το επόμενο στοιχείο που μελετήθηκε η σημαντικότητά του ήταν η «**αίσθηση αυτοβελτίωσης**», με το 0,8% (2 υποκείμενα) να απαντούν «καθόλου σημαντικό» κίνητρο, το 10% (24 υποκείμενα) «ελάχιστα σημαντικό», το 38,6% (93 υποκείμενα) δήλωσε πως είναι «αρκετά σημαντικό» κίνητρο και το 50,6 (122 υποκείμενα) «πολύ σημαντικό». Στο επόμενο στοιχείο που εξετάστηκε και αφορούσε την «**προσωπική ολοκλήρωση**» το 4,1% (10 υποκείμενα) δήλωσε πως δεν αποτελεί «καθόλου σημαντικό» κίνητρο, το 18,7 (45 υποκείμενα) «ελάχιστα σημαντικό», το 33,6 (81 υποκείμενα) «αρκετά σημαντικό» και το 43,6% (105 υποκείμενα) «πολύ σημαντικό». Στο κατά πόσο η «**ανάπτυξη κουλτούρας ΔΒΜ**» είναι σημαντικό κίνητρο για τη συγκέντρωση επιπλέον τίτλων σπουδών το 1,2% (3 υποκείμενα) δήλωσε «καθόλου σημαντικό», το 13,7% (33 υποκείμενα) «ελάχιστα σημαντικό», το 39,8 (96 υποκείμενα) «αρκετά σημαντικό» και το 45,2 (109 υποκείμενα) «πολύ σημαντικό». Ως τελευταίο στοιχείο αυτής της διάστασης εξετάστηκε η «**ανακούφιση από τη ρουτίνα/πλήξη καθημερινότητας**» με το 21,6% (52 υποκείμενα) των εκπαιδευτικών του δείγματος να απαντούν πως δεν αποτελεί

«καθόλου σημαντικό» κίνητρο, το 29% (70 υποκείμενα) «ελάχιστα σημαντικό», το 34,4 (83 υποκείμενα) «αρκετά σημαντικό» και το 14,9% (36 υποκείμενα) «πολύ σημαντικό».

Μελετώντας τη **μέση τιμή (MT)** των στοιχείων της διάστασης ψυχικά – πνευματικά οφέλη που αποτελούν κίνητρα συγκέντρωσης τίτλων σπουδών παρατηρούμε πολύ υψηλές τιμές στα τέσσερα πρώτα στοιχεία από 3,17 έως 3,39, ενώ η **τυπική απόκλιση** κυμαίνεται από 0,70 έως 0,99. Συγκεκριμένα **η αίσθηση αυτοβελτίωσης αναδεικνύεται το επικρατέστερο κίνητρο** (MT= 3,39), με την προσωπική ικανοποίηση να βρίσκεται πολύ κοντά (MT= 3,38). Ακολουθούν η ανάπτυξη κουλτούρας ΔβΜ (MT= 3,29) και προσωπική ολοκλήρωση (MT= 3,17), ενώ ασθενέστερο κίνητρο στη διάσταση αυτή, με μεγάλη διαφορά, εμφανίζεται η ανακούφιση από πλήξη/ρουτίνα καθημερινότητας (MT= 2,43).

### 5.1.3. Τα κοινωνικά οφέλη ως κίνητρο συγκέντρωσης τίτλων σπουδών

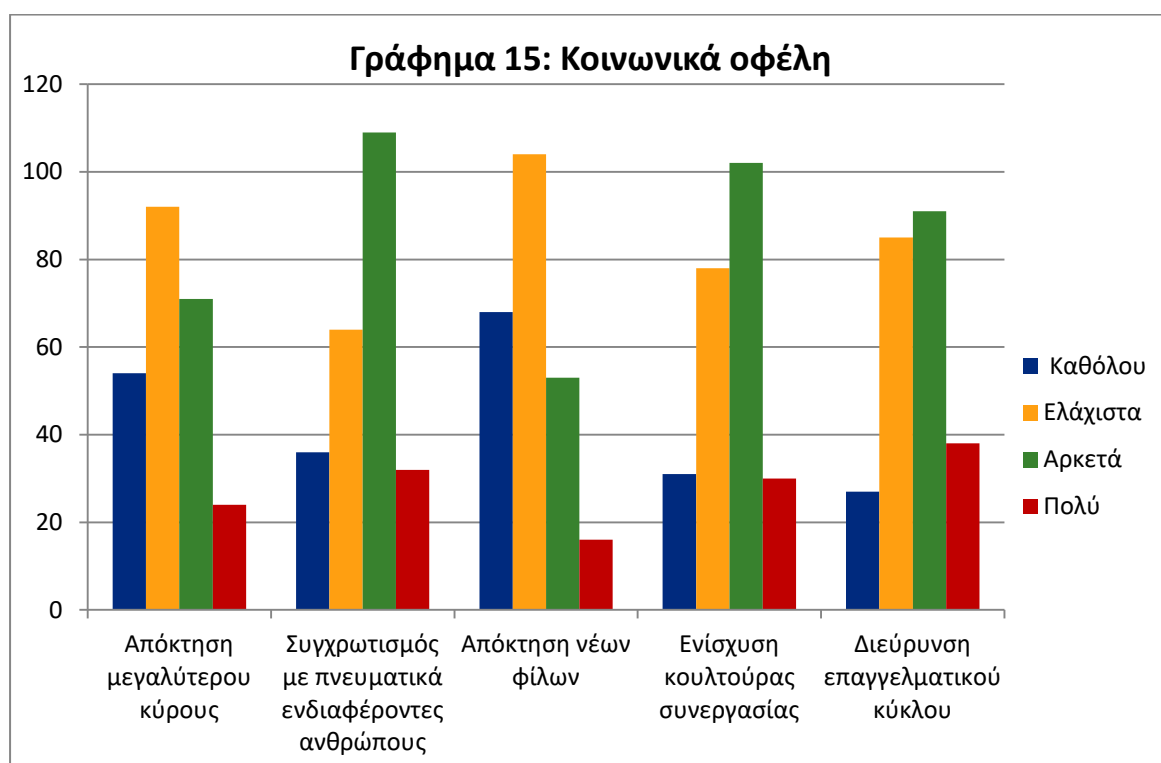
**Πίνακας 5.1.3. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό που τα κοινωνικά οφέλη αποτέλεσαν κίνητρο συγκέντρωσης τίτλων σπουδών**

Στοιχεία	Βαθμός σημαντικότητας								MT	TA
	Καθόλου		Ελάχιστα		Αρκετά		Πολύ			
	v	%	v	%	v	%	v	%		
Απόκτηση μεγαλύτερου κύρους	54	22,4	92	38,2	71	29,5	24	10,0	<b>2,27</b>	<b>0,92</b>
Συγχρωτισμός με πνευματικά ενδιαφέροντες ανθρώπους	36	14,9	64	26,6	109	45,2	32	13,3	<b>2,57</b>	<b>0,90</b>
Απόκτηση νέων φίλων	68	28,2	104	43,2	53	22,0	16	6,6	<b>2,07</b>	<b>0,88</b>
Ενίσχυση κουλτούρας συνεργασίας	31	12,9	78	32,4	102	42,3	30	12,4	<b>2,54</b>	<b>0,87</b>
Διεύρυνση επαγγελματικού κύκλου	27	11,2	85	35,3	91	37,8	38	15,8	<b>2,58</b>	<b>0,89</b>

\* v = συχνότητα, MT = Μέση τιμή, TA = Τυπική απόκλιση

Στον Πίνακα 5.1.3. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής για τα 5 στοιχεία που περιλαμβάνει η διάσταση που σχετίζεται με τα **κοινωνικά οφέλη** που αποτέλεσαν κίνητρο, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να συγκεντρώσουν επιπλέον τίτλους σπουδών.

Όσον αφορά στην κατανομή του δείγματος ανάλογα με το πόσο σημαντικό κίνητρο ήταν η «**απόκτηση μεγαλύτερου κύρους**» το 22,4% (54 υποκείμενα) δήλωσε «καθόλου σημαντικό», το 38,2% (92 υποκείμενα) «ελάχιστα σημαντικό», το 29,5% (71 υποκείμενα) δήλωσε πως είναι «αρκετά σημαντικό» κίνητρο και το 10% (24 υποκείμενα) «πολύ σημαντικό». Στο επόμενο στοιχείο που εξετάστηκε και αφορούσε τον «**συγχρωτισμό με πνευματικά ενδιαφέροντες ανθρώπους**» το 14,9% (36 υποκείμενα) δήλωσε πως δεν αποτελεί «καθόλου σημαντικό» κίνητρο, το 26,6 (64 υποκείμενα) «ελάχιστα σημαντικό», το 45,2 (109 υποκείμενα) «αρκετά σημαντικό» και το 13,3% (32 υποκείμενα) «πολύ σημαντικό». Στο κατά πόσο η «**απόκτηση νέων φίλων**» είναι σημαντικό κίνητρο για τη συγκέντρωση επιπλέον τίτλων σπουδών το 28,2% (68 υποκείμενα) απάντησε «καθόλου σημαντικό», το 43,2% (104 υποκείμενα) «ελάχιστα σημαντικό», το 22% (53 υποκείμενα) «αρκετά σημαντικό» και το 6,6% (16 υποκείμενα) «πολύ σημαντικό».



Το επόμενο στοιχείο που μελετήθηκε ήταν η «**ενίσχυση κουλτούρας συνεργασίας**» με το 12,9% (31 υποκείμενα) να το θεωρούν «καθόλου σημαντικό» κίνητρο, το 32,4% (78 υποκείμενα) «ελάχιστα σημαντικό, το 42,3% (102 υποκείμενα) «αρκετά σημαντικό», ενώ το 12,4% (30 υποκείμενα), δήλωσαν πως το συγκεκριμένο

κίνητρο είναι «πολύ σημαντικό». Τελευταίο στοιχείο που εξετάστηκε στη διάσταση αυτή είναι η «**διεύρυνση του επαγγελματικού κύκλου**» με το 11,2% (27 υποκείμενα) των εκπαιδευτικών του δείγματος να απαντούν πως δεν αποτελεί «καθόλου σημαντικό» κίνητρο, το 35,3% (85 υποκείμενα) «ελάχιστα σημαντικό», το 37,8% (91 υποκείμενα) «αρκετά σημαντικό» και το 15,8% (38 υποκείμενα) «πολύ σημαντικό».

Με βάση την προτελευταία στήλη του πίνακα 5.1.3 που αποδίδεται η μέση τιμή (MT) διαπιστώνεται πως **τα κοινωνικά κίνητρα** που ωθούν τους εκπαιδευτικούς σε αναζήτηση προσόντων **δεν είναι πολύ ισχυρά και αναδεικνύονται ασθενέστερα από τα επαγγελματικά/ οικονομικά και ψυχικά/πνευματικά**. Η μέση τιμή (MT) όλων των στοιχείων είναι λίγο πάνω από το 2 και συγκεκριμένα από 2,07 έως 2,58 και η τυπική απόκλιση κυμαίνεται από 0,87 έως 0,92 υποδεικνύοντας μικρή διασπορά γύρω από τη μέση τιμή, δηλαδή σύγκλιση στις απαντήσεις. Συγκεκριμένα, η «**διεύρυνση του επαγγελματικού κύκλου**» αναδεικνύεται το **ισχυρότερο κίνητρο** (MT=2,58) με τον «συγχρωτισμό με πνευματικά ενδιαφέροντες ανθρώπους» (MT=2,57) και την «ενίσχυση κουλτούρας συνεργασίας» (MT=2,54) να ακολουθούν με πολύ μικρή διαφορά. Ασθενέστερα κίνητρα στη διάσταση των κοινωνικών οφελών αναδεικνύονται η «απόκτηση μεγαλύτερου κύρους» (MT=2,27) και η «απόκτηση νέων φίλων (MT=2,07), το οποίο θεωρείται ως ελάχιστα σημαντικό.

#### **5.1.4. Τα εκπαιδευτικά οφέλη ως κίνητρο συγκέντρωσης τίτλων σπουδών**

Στον Πίνακα 5.1.4. αποτυπώνονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής για τα 5 στοιχεία που περιλαμβάνει η διάσταση που σχετίζεται με τα **εκπαιδευτικά οφέλη** που αποτέλεσαν κίνητρο, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να συγκεντρώσουν πρόσθετα εκπαιδευτικά προσόντα. Όσον αφορά στην κατανομή του δείγματος ανάλογα με το πόσο σημαντικό κίνητρο ήταν η «**αντιστάθμιση προηγούμενης ελλιπούς εκπαίδευσης**» το 21,6% (52 υποκείμενα) δήλωσε «καθόλου σημαντικό», το 29,9% (72 υποκείμενα) «ελάχιστα σημαντικό», το 34,9% (84 υποκείμενα) δήλωσε πως είναι «αρκετά σημαντικό» κίνητρο και το 13,7% (33 υποκείμενα) «πολύ σημαντικό». Στο επόμενο στοιχείο που εξετάστηκε και αφορούσε τη «**βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου**» το 2,1% (5 υποκείμενα) δήλωσε πως δεν αποτελεί «καθόλου σημαντικό» κίνητρο, το 15,4 (37 υποκείμενα) «ελάχιστα σημαντικό», το 47,7 (115 υποκείμενα) «αρκετά σημαντικό» και το 34,9% (84 υποκείμενα) «πολύ σημαντικό». Στο κατά πόσο

η «ενίσχυση δεξιοτήτων στην άσκηση εκπ/κού έργου» είναι σημαντικό κίνητρο για τη συγκέντρωση επιπλέον τίτλων σπουδών απάντησε το 2,1% (5 υποκείμενα) «καθόλου σημαντικό», το 15,8% (38 υποκείμενα) «ελάχιστα σημαντικό», το 41,5 (100 υποκείμενα) «αρκετά σημαντικό» και το 40,7 (98 υποκείμενα) «πολύ σημαντικό». Το επόμενο στοιχείο που μελετήθηκε ήταν η «επικαιροποίηση γνώσεων», με το 2,1% (5 υποκείμενα) να το θεωρούν «καθόλου σημαντικό» κίνητρο, το 14,5% (35 υποκείμενα) «ελάχιστα σημαντικό, το 43,2 (104 υποκείμενα) «αρκετά σημαντικό», ενώ το 40,2% (97 υποκείμενα) δήλωσαν πως το συγκεκριμένο κίνητρο είναι «πολύ σημαντικό». Τελευταίο στοιχείο που εξετάστηκε στη διάσταση αυτή είναι η «επαφή με την εκπαιδευτική έρευνα» με το 6,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος (16 υποκείμενα) να απαντούν πως δεν αποτελεί «καθόλου σημαντικό» κίνητρο, το 23,2 (56 υποκείμενα) «ελάχιστα σημαντικό», το 36,5 (88 υποκείμενα) «αρκετά σημαντικό» και το 33,6 (81 υποκείμενα) «πολύ σημαντικό».

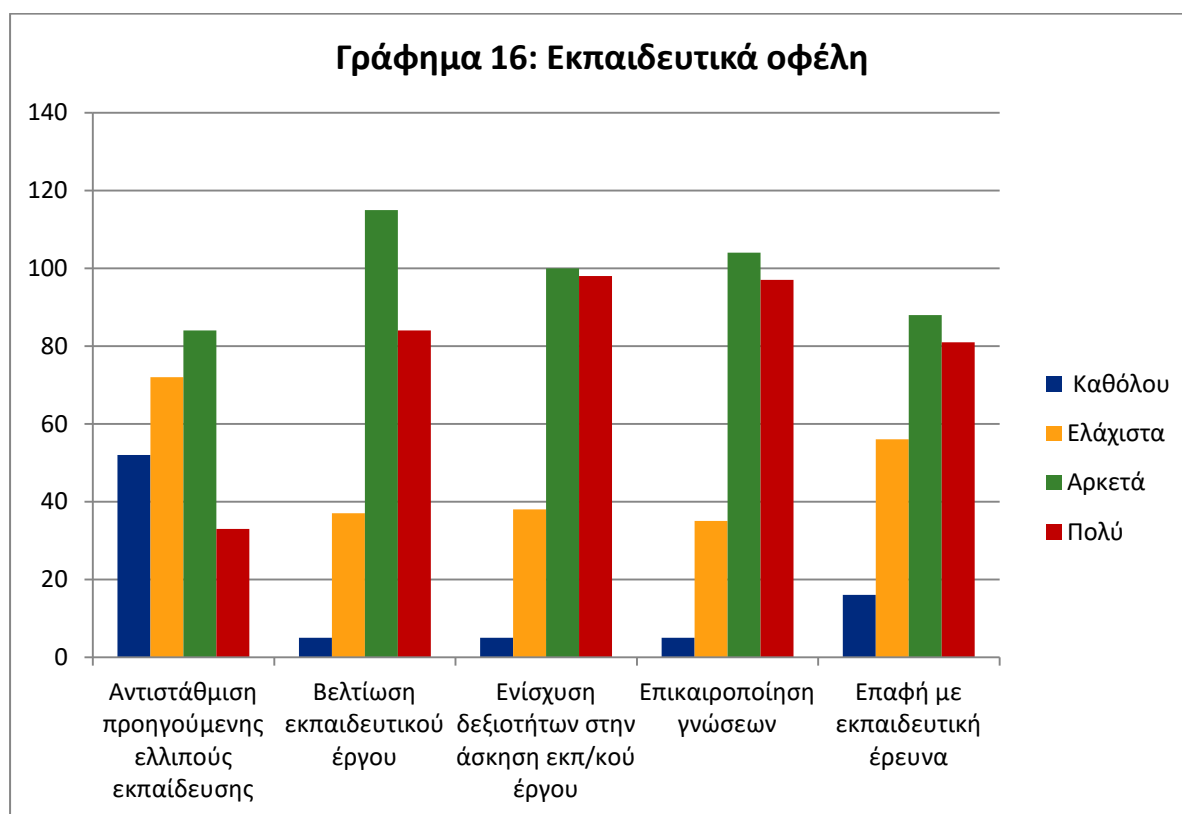
**Πίνακας 5.1.4. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό που τα εκπαιδευτικά οφέλη αποτέλεσαν κίνητρο συγκέντρωσης τίτλων σπουδών**

Στοιχεία	Βαθμός σημαντικότητας								MT	TA
	Καθόλου		Ελάχιστα		Αρκετά		Πολύ			
	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%		
Αντιστάθμιση προηγούμενης ελλιπούς εκπαίδευσης	52	21,6	72	29,9	84	34,9	33	13,7	<b>2,41</b>	<b>0,97</b>
Βελτίωση εκπαιδευτικού έργου	5	2,1	37	15,4	115	47,7	84	34,9	<b>3,15</b>	<b>0,75</b>
Ενίσχυση δεξιοτήτων στην άσκηση εκπ/κού έργου	5	2,1	38	15,8	100	41,5	98	40,7	<b>3,21</b>	<b>0,78</b>
Επικαιροποίηση γνώσεων	5	2,1	35	14,5	104	43,2	97	40,2	<b>3,22</b>	<b>0,77</b>
Επαφή με εκπαιδευτική έρευνα	16	6,6	56	23,2	88	36,5	81	33,6	<b>2,97</b>	<b>0,91</b>

\* ν = συχνότητα, MT = Μέση τιμή, TA = Τυπική απόκλιση

Μελετώντας τη μέση τιμή (MT) των στοιχείων της διάστασης «εκπαιδευτικά οφέλη που αποτελούν κίνητρα συγκέντρωσης τίτλων σπουδών» διαπιστώνουμε πως σε 4 στα 5 στοιχεία (πλην της αντιστάθμισης προηγούμενης ελλιπούς εμπειρίας) είναι σχεδόν 3 (2,97) και πάνω, ενώ η τυπική απόκλιση, κυμαίνεται από 0,75 έως 0,97. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ισχυρότερο εκπαιδευτικό κίνητρο είναι η επικαιροποίηση των γνώσεων των υποκειμένων (MT=3,22), με την ενίσχυση δεξιοτήτων να ακολουθεί με ελάχιστη διαφορά (MT= 3,21) και λίγο πιο πίσω να βρίσκεται η βελτίωση του

εκπαιδευτικού έργου (MT=3,15). Στη συνέχεια συναντάμε την επαφή με την εκπαιδευτική έρευνα (MT=2,97), ενώ ελάχιστα σημαντικό κίνητρο στη συγκεκριμένη διάσταση αναδεικνύεται η αντιστάθμιση της προηγούμενης ελλιπούς εκπαίδευσης με (MT=2,41).



### 5.1.5. Σύνδεση του «πληθωρισμού» προσόντων με ουσιαστικά ή μη κίνητρα μάθησης

Στον Πίνακα 5.1.5. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής για τα 7 στοιχεία που περιλαμβάνει η υποκλίμακα που σχετίζεται με τη σύνδεση της τάσης του «πληθωρισμού» προσόντων με ουσιαστικά ή μη κίνητρα μάθησης.

Όσον αφορά στην κατανομή του δείγματος ανάλογα με το πόσο συνδέεται ο «πληθωρισμός» προσόντων με τις «πραγματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού επαγγέλματος», το 10,8% (26 υποκείμενα) δήλωσε «καθόλου», το 40,7% (98 υποκείμενα) «ελάχιστα», το 42,3% (102 υποκείμενα) δήλωσε «αρκετά» και το 6,2% (15 υποκείμενα) «πολύ».



**Πίνακας 5.1.5. Σύνδεση του «πληθωρισμού» προσόντων με ουσιαστικά ή μη κίνητρα**

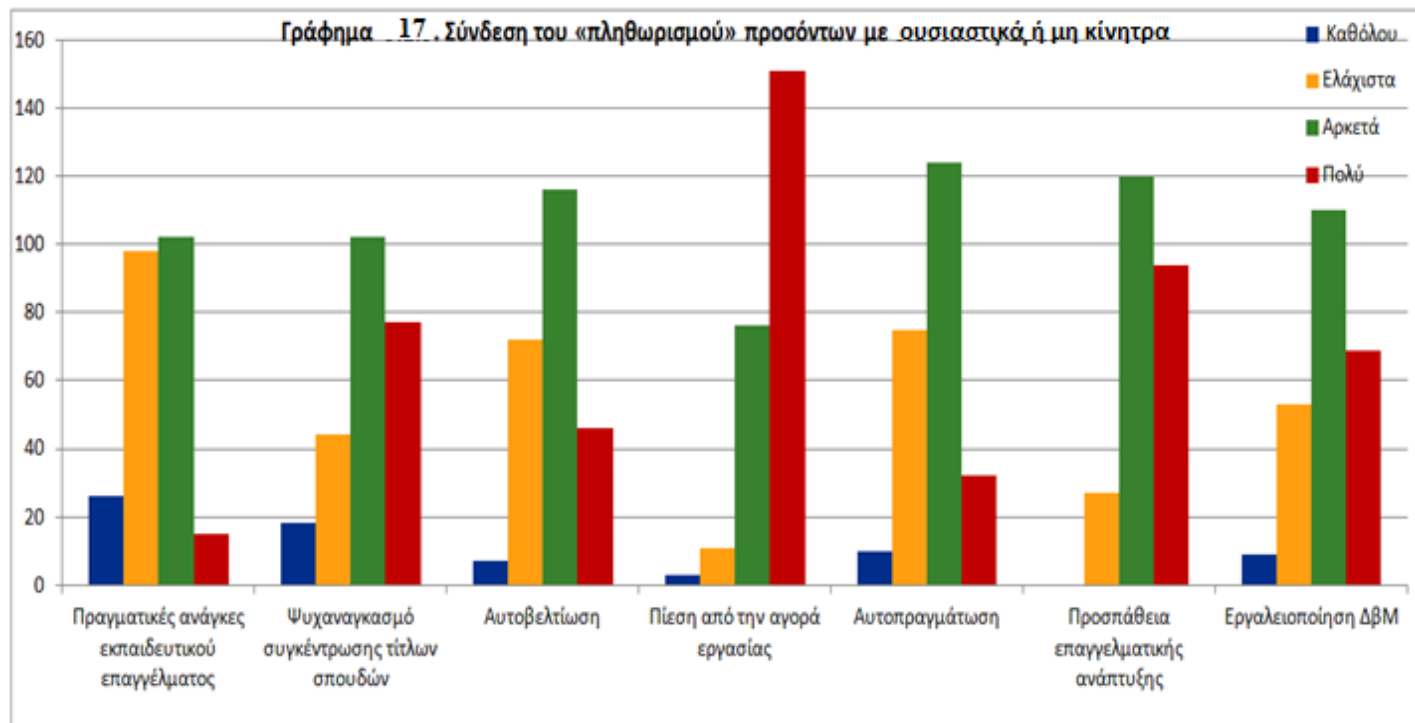
Στοιχεία	Βαθμός σύνδεσης								MT	TA
	Καθόλου		Ελάχιστα		Αρκετά		Πολύ			
	v	%	v	%	v	%	v	%		
Πραγματικές ανάγκες εκπαιδευτικού επαγγέλματος	26	10,8	98	40,7	102	42,3	15	6,2	<b>2,44</b>	<b>0,77</b>
Ψυχαναγκασμό συγκέντρωσης τίτλων σπουδών	18	7,5	44	18,3	102	42,3	77	32	<b>2,99</b>	<b>0,9</b>
Αυτοβελτίωση	7	2,9	72	29,9	116	48,1	46	19,1	<b>2,83</b>	<b>0,76</b>
Πίεση από την αγορά εργασίας	3	1,2	11	4,6	76	31,5	151	62,7	<b>3,56</b>	<b>0,64</b>
Αυτοπραγμάτωση	10	4,1	75	31,1	124	51,5	32	13,3	<b>2,74</b>	<b>0,74</b>
Προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης	0	0	27	11,2	120	49,8	94	39	<b>3,28</b>	<b>0,65</b>
Εργαλειοποίηση ΔβΜ	9	3,7	53	22	110	45,6	69	28,6	<b>2,99</b>	<b>0,81</b>

\* v = συχνότητα, MT = Μέση τιμή, TA = Τυπική απόκλιση

Στο επόμενο στοιχείο που εξετάστηκε και αφορούσε τον «**ψυχαναγκασμό συγκέντρωσης τίτλων σπουδών**» το 7,5% (18 υποκείμενα) δήλωσε πως δε συνδέεται «καθόλου», το 18,3 (44 υποκείμενα) «ελάχιστα», το 42,3 (102 υποκείμενα) «αρκετά» και το 32% (77 υποκείμενα) «πολύ». Στο κατά πόσο η «**αυτοβελτίωση**» σχετίζεται με τον «πληθωρισμό» προσόντων το 2,9% (7 υποκείμενα) απάντησε «καθόλου», το 29,9% (72 υποκείμενα) «ελάχιστα», το 48,1 (116 υποκείμενα) «αρκετά» και το 19,1 (46 υποκείμενα) «πολύ». Το επόμενο στοιχείο που μελετήθηκε ήταν η «**πίεση από την αγορά εργασίας**», με το 1,2% (3 υποκείμενα) να θεωρούν πως δεν συνδέεται «καθόλου» με την προαναφερθείσα τάση, το 4,6% (11 υποκείμενα) «ελάχιστα», το 31,5(76 υποκείμενα) «αρκετά» και το 62,7%, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό του δείγματος, να απαντά «πολύ». Στη συνέχεια ερευνήθηκε η σύνδεση του στοιχείου της «**αυτοπραγμάτωσης**» με την τάση συγκέντρωσης τίτλων σπουδών, με το 4,1% (10 υποκείμενα) να υποστηρίζει ότι δε συνδέονται «καθόλου», το 31,1% (75 υποκείμενα) «ελάχιστα», το 51,5% (124 υποκείμενα) «αρκετά» και το 13,3 (32 υποκείμενα) «πολύ». Στο κατά πόσο ο «πληθωρισμός» προσόντων σχετίζεται με την «**προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης**» κανένας δεν έδωσε την απάντηση «καθόλου», ενώ το 11,2% (27 υποκείμενα) δήλωσε ότι σχετίζεται «ελάχιστα», το 49,8% (120 υποκείμενα) «αρκετά» και το 39% (94 υποκείμενα) «πολύ». Τελευταίο στοιχείο που εξετάστηκε στη διάσταση αυτή είναι η «**εργαλειοποίηση της ΔβΜ**» με το 3,7% (9 υποκείμενα) των εκπαιδευτικών του δείγματος να απαντούν πως δε συνδέεται «καθόλου» με τον

«πληθωρισμό προσόντων, το 22% (53 υποκείμενα) «ελάχιστα», το 45,6% (110 υποκείμενα) «αρκετά» και το 28,6 % (69 υποκείμενα) «πολύ».

Με βάση την προτελευταία στήλη του πίνακα 5.1.5. που αποδίδεται η μέση τιμή (MT) διαπιστώνεται πως 2 στοιχεία συνδέονται πολύ στενά με την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων και αυτά είναι η «πίεση από την αγορά εργασίας» (MT=3,56) και η «προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης» (MT=3,28). Δύο, επίσης, στοιχεία που σχετίζονται αρκετά με την παραπάνω τάση είναι ο «ψυχαναγκασμός συγκέντρωσης τίτλων σπουδών» (MT=2,99) και η «εργαλειοποίηση της ΔβΜ» (MT=2,99) με τη μέση τιμή να βρίσκεται πολύ κοντά στο 3, ενώ λιγότερο σχετίζονται με τη συγκέντρωση τίτλων σπουδών η «αυτοβελτίωση» (MT=2,83) και η «αυτοπραγμάτωση» (MT=2,74) και ελάχιστα έχει σχέση σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος η συγκεκριμένη τάση με «τις πραγματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού επαγγέλματος» (MT=2,44). Όπως διαπιστώθηκε η μέση τιμή των στοιχείων της διάστασης που μελετάμε κυμαίνεται από 2,44 έως 3,56, ενώ η **τυπική απόκλιση** από 0,64 έως 0,90.



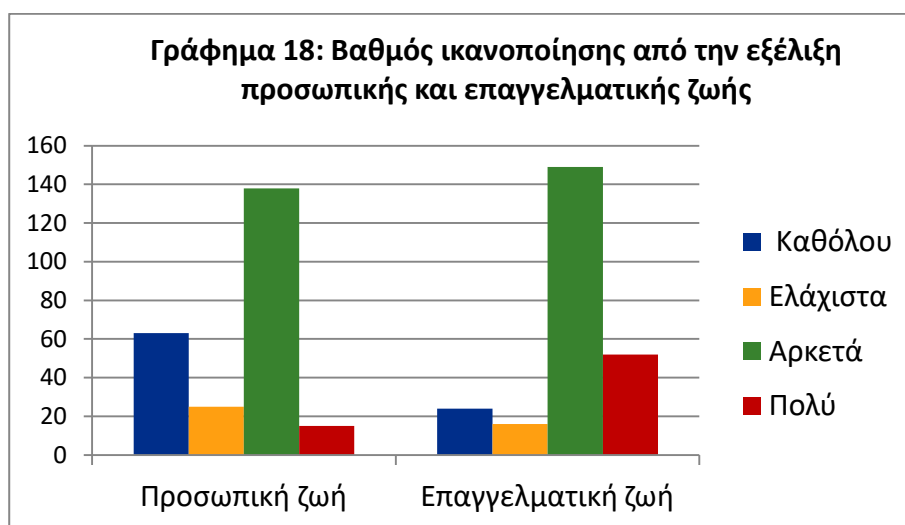
### 5.1.6. «Πληθωρισμός προσόντων» και βαθμός ικανοποίησης από προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη

Πίνακας 5.1.6. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό ικανοποίησης από προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη

Στοιχεία	Βαθμός ικανοποίησης								MT	TA
	Καθόλου		Ελάχιστα		Αρκετά		Πολύ			
	v	%	v	%	v	%	v	%		
Προσωπική εξέλιξη	63	26,1	25	10,4	138	57,3	15	6,2	<b>2,44</b>	<b>0,95</b>
Επαγγελματική εξέλιξη	24	10	16	6,6	149	61,8	52	21,6	<b>2,99</b>	<b>0,83</b>

\* v = συχνότητα, MT = Μέση τιμή, TA = Τυπική απόκλιση

Ο πίνακας 5.1.6. αποτυπώνει τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής για τα 2 στοιχεία της διάστασης που σχετίζεται με την ικανοποίηση από την εξέλιξη της επαγγελματικής και προσωπικής ζωής των υποκειμένων μετά το πέρασμά τους από τις διάφορες εκπαιδευτικές διαδρομές. Όσον αφορά στην κατανομή του δείγματος ανάλογα με το πόσο ικανοποιημένοι είναι από την εξέλιξη της «προσωπικής τους ζωής» το 26,1% (63 υποκείμενα) δήλωσε «καθόλου», το 10,4% (25 υποκείμενα) «ελάχιστα», το 57,3% (138 υποκείμενα) δήλωσε «αρκετά» και το 6,2 (15 υποκείμενα) «πολύ». Στο επόμενο στοιχείο που εξετάστηκε και αφορούσε την ικανοποίηση από την εξέλιξη της «επαγγελματικής ζωής» των εκπαιδευτικών το 10% (24 υποκείμενα) δήλωσε πως δεν είναι «καθόλου» ικανοποιημένο, το 6,6% (16 υποκείμενα) «ελάχιστα», το 61,8 (149 υποκείμενα) «αρκετά» και τέλος, το 21,6% (52 υποκείμενα) πως είναι «πολύ» ικανοποιημένο.



Μελετώντας τη **μέση τιμή (MT)** των στοιχείων της διάστασης που σχετίζονται με την εξέλιξη της ζωής των υποκειμένων διαπιστώνουμε πως είναι κάτω από 3 και συγκεκριμένα μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εξέλιξη παρατηρείται στην επαγγελματική ζωή (MT=2,99) και μικρότερη στην προσωπική ζωή (MT= 2,44) των υποκειμένων, ενώ η **τυπική απόκλιση**, κυμαίνεται από 0,83 έως 0,95.

### 5.1.7. «Πληθωρισμός προσόντων» και ένταση συναισθημάτων

Στον Πίνακα 5.1.7. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής για τα 8 στοιχεία που περιλαμβάνει η διάσταση που σχετίζεται με τον **βαθμό έντασης των συναισθημάτων** που βίωσαν τα υποκείμενα κατά το πέρασμά τους από τα διάφορα προγράμματα σπουδών. Όσον αφορά στην κατανομή του δείγματος ανάλογα με την «ικανοποίηση» των υποκειμένων στις εκπαιδευτικές τους διαδρομές για την απόκτηση των «προσόντων», το 0,4% (1 υποκείμενο) δήλωσε ότι δεν ένιωσε «καθόλου» ικανοποίηση, το 12,9% (31 υποκείμενα) «ελάχιστα», το 57,3% (138 υποκείμενα) δήλωσε «αρκετά» ικανοποιημένο και το 29,5 (71 υποκείμενα) «πολύ».

**Πίνακας 5.1.7. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό έντασης συναισθημάτων**

Στοιχεία	Βαθμός έντασης συναισθημάτων								MT	TA
	Καθόλου		Ελάχιστα		Αρκετά		Πολύ			
	v	%	v	%	v	%	v	%		
Ικανοποίηση	1	0,4	31	12,9	138	57,3	71	29,5	<b>3,16</b>	<b>0,65</b>
Ενθουσιασμός	5	2,1	65	27	107	44,4	64	26,6	<b>2,95</b>	<b>0,79</b>
Ενδιαφέρον	1	0,4	28	11,6	110	45,6	102	42,3	<b>3,30</b>	<b>0,68</b>
Απογοήτευση-Ματαίωση	49	20,3	114	47,3	54	22,4	24	10	<b>2,22</b>	<b>0,88</b>
Αβεβαιότητα-Ανασφάλεια	76	31,5	97	40,2	48	19,9	20	8,3	<b>2,05</b>	<b>0,92</b>
Άγχος - Πίεση	9	3,7	45	18,7	85	35,3	102	42,3	<b>3,16</b>	<b>0,86</b>
Αγωνία	26	10,8	55	22,8	103	42,7	57	23,7	<b>2,79</b>	<b>0,93</b>
Υπερηφάνεια	21	8,7	42	17,4	89	36,9	89	36,9	<b>3,02</b>	<b>0,95</b>

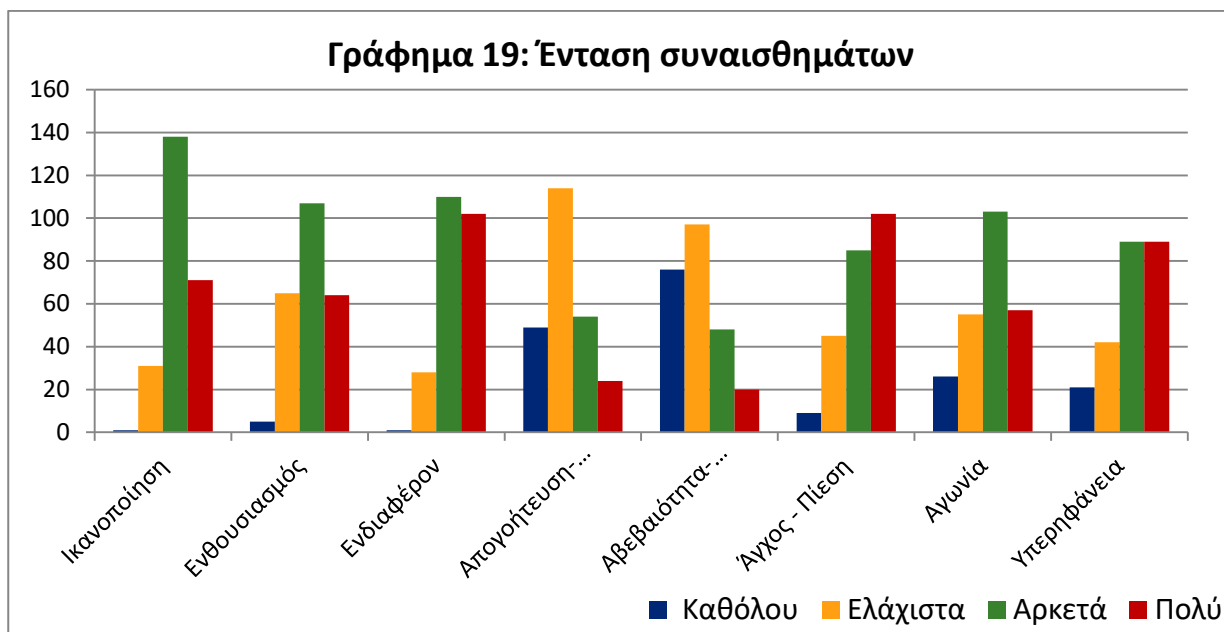
\* v = συχνότητα, MT = Μέση τιμή, TA = Τυπική απόκλιση

Στο επόμενο στοιχείο που εξετάστηκε και αφορούσε τον «ενθουσιασμό» το 2,1% (5 υποκείμενα) δήλωσε πως δεν αισθάνθηκε «καθόλου» ενθουσιασμό, το 27% (65 υποκείμενα) ένιωσε «ελάχιστα» ενθουσιασμένο, το 44,4 (107 υποκείμενα) «αρκετά» και το 26,6% (64 υποκείμενα) «πολύ». Στη συνέχεια μελετήθηκε το «ενδιαφέρον» που

ένιωσαν τα άτομα στις εκπαιδευτικές τους διαδρομές, με το 0,4% (1 υποκείμενο) να δηλώνει ότι δεν είχε «καθόλου» ενδιαφέρον, το 11,6% (28 υποκείμενα) «ελάχιστα», το 45,6% (110 υποκείμενα) «αρκετά» και το 42,3% (102 υποκείμενα) «πολύ». Το επόμενο στοιχείο αυτής της διάστασης ήταν η **«απογοήτευση – ματαίωση»**, με το 20,3% (49 υποκείμενα) να απαντούν ότι δεν αισθάνθηκαν «καθόλου» αυτό το συναίσθημα, το 47,3% (114 υποκείμενα) ότι το αισθάνθηκαν «ελάχιστα», το 22,4% (54 υποκείμενα) ότι ένιωσαν «αρκετά» απογοήτευση – ματαίωση και το 10% (24 υποκείμενα) «πολύ». Τα επόμενο αρνητικό συναίσθημα που ερευνήθηκε ήταν η **«αβεβαιότητα – ανασφάλεια»** με το 31,5% (76 υποκείμενα) να απαντά ότι δεν το ένιωσε «καθόλου», το 40,2% (97 υποκείμενα) ότι αισθάνθηκε «ελάχιστα» αβεβαιότητα και ανασφάλεια, το 19,9% (48 υποκείμενα) «αρκετά» και το 8,3% (20 υποκείμενα) «πολύ». Όσον αφορά στο **«άγχος - πίεση»** που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στις εκπαιδευτικές τους διαδρομές για την απόκτηση των «προσόντων» το 3,7% (9 υποκείμενα) δήλωσε ότι δεν το αισθάνθηκε «καθόλου», το 18,7% (45 υποκείμενα) ότι ένιωσε «ελάχιστα» άγχος – πίεση, το 35,3% (85 υποκείμενα) «αρκετά» και το 42,3% (102 υποκείμενα) «πολύ». Κατόπιν, εξετάσαμε το στοιχείο **«αγωνία»** που έχουν οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν μέρος σε προγράμματα σπουδών, με το 10,8% (26 υποκείμενα) να αναφέρει ότι δεν αισθάνθηκε «καθόλου» αγωνία, το 22,8% (55 υποκείμενα) ότι αισθάνθηκε «ελάχιστα», το 42,7% (103 υποκείμενα) «αρκετά» και το 23,7% (57 υποκείμενα) «πολύ». Το τελευταίο συναίσθημα που μελετήθηκε ήταν η **«υπερηφάνεια»** που ένιωσαν οι συμμετέχοντες στα διάφορα προγράμματα με το 8,7% (21 υποκείμενα) να δηλώνει ότι δεν αισθάνθηκε «καθόλου» υπερηφάνεια, το 17,4% (42 υποκείμενα) «ελάχιστα», το 36,9% (89 υποκείμενα) αισθάνθηκε «αρκετά» και το 36,9% (89 υποκείμενα) «πολύ».

Μελετώντας τη **μέση τιμή (MT)** των στοιχείων της διάστασης που αναφέρεται στον βαθμό έντασης των συναισθημάτων που είχαν τα υποκείμενα κατά το πέρασμά τους από τα διάφορα προγράμματα σπουδών διαπιστώνουμε πως 4 απ' τα συναισθήματα που εξετάστηκαν έχουν τιμή πάνω από 3 και τα άλλα 4, έχουν τιμή κάτω από 3. Στα συναισθήματα με μέση τιμή πάνω από 3 συμπεριλαμβάνονται 3 θετικά συναισθήματα, η ικανοποίηση (MT=3,16), το ενδιαφέρον (MT=3,30) και η υπερηφάνεια (MT=3,02) και ένα αρνητικό, το άγχος-πίεση (MT=3,16). Στα συναισθήματα με μέση τιμή κάτω από 3, βρίσκονται τρία αρνητικά συναισθήματα, η απογοήτευση – ματαίωση (MT=2,22), η αβεβαιότητα - ανασφάλεια (MT=2,05) και η αγωνία (MT=2,79) και ένα θετικό, ο ενθουσιασμός (MT=2,95). **Φαίνεται πως το πιο**

έντονο συναίσθημα των συμμετεχόντων είναι το ενδιαφέρον (MT=3,30) και ακολουθούν το άγχος – πίεση (MT=3,16) και η ικανοποίηση (MT=3,16), ενώ ως πιο αμυδρό αναδεικνύεται η αβεβαιότητα-ανασφάλεια (MT=2,05). Τέλος, σε σχέση με την τυπική απόκλιση αυτή κυμαίνεται από 0,65 έως 0,95 που δείχνει αρκετά μεγάλη διασπορά των τιμών.



### 5.1.8. «Πληθωρισμός προσόντων» και προσωπική βελτίωση

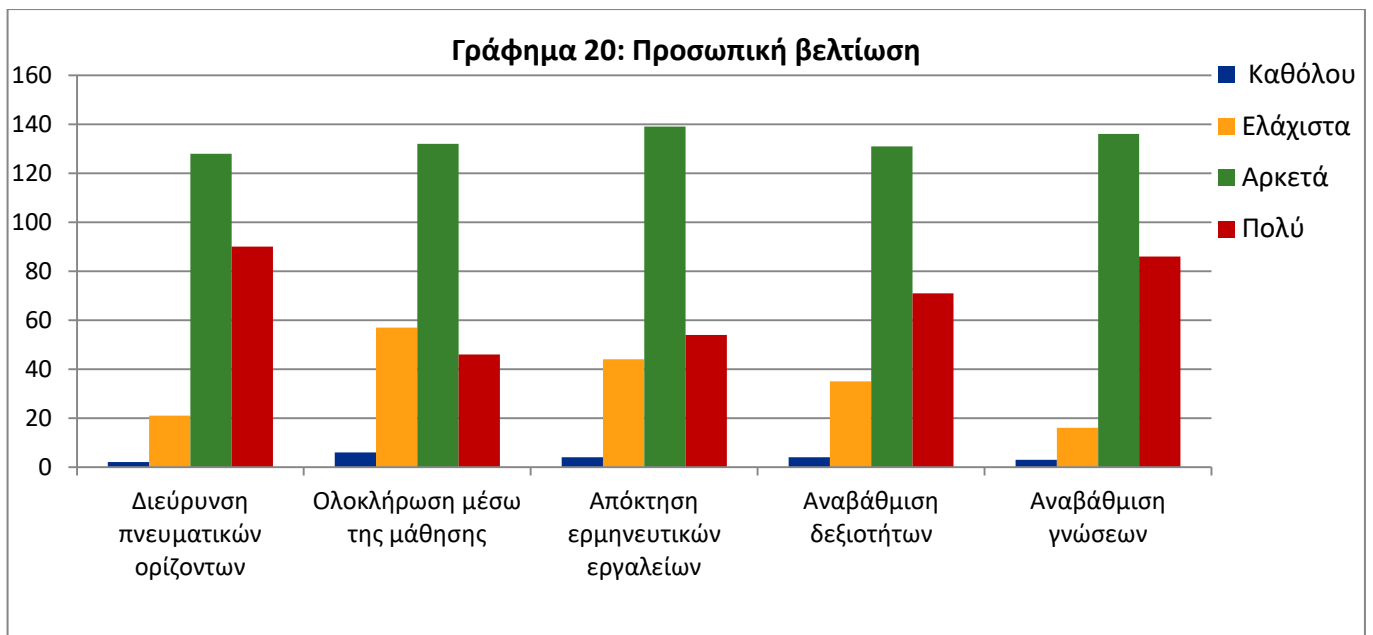
Πίνακας 5.1.8. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό προσωπικής βελτίωσης

Στοιχεία	Βαθμός βελτίωσης								MT	TA
	Καθόλου		Ελάχιστα		Αρκετά		Πολύ			
	v	%	v	%	v	%	v	%		
Διεύρυνση πνευματικών οριζόντων	2	0,8	21	8,7	128	53,1	90	37,3	<b>3,27</b>	<b>0,65</b>
Ολοκλήρωση μέσω της μάθησης	6	2,5	57	23,7	132	54,8	46	19,1	<b>2,90</b>	<b>0,72</b>
Απόκτηση ερμηνευτικών εργαλείων	4	1,7	44	18,3	139	57,7	54	22,4	<b>3,01</b>	<b>0,69</b>
Αναβάθμιση δεξιοτήτων	4	1,7	35	14,5	131	54,4	71	29,5	<b>3,12</b>	<b>0,70</b>
Αναβάθμιση γνώσεων	3	1,2	16	6,6	136	56,4	86	35,7	<b>3,27</b>	<b>0,64</b>

\* v = συχνότητα, MT = Μέση τιμή, TA = Τυπική απόκλιση

Στον Πίνακα 5.1.8. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής για τα 5 στοιχεία που περιλαμβάνει η διάσταση που σχετίζεται με την αίσθηση που είχαν τα υποκείμενα μετά το πέρας των εκπαιδευτικών τους διαδρομών σε ό,τι αφορά τη βελτίωση πτυχών του εαυτού τους. Σε σχέση με το στοιχείο **«διεύρυνση πνευματικών οριζόντων»** το 0,8% (2 υποκείμενα) δήλωσε ότι δε διεύρυνε «καθόλου» τους πνευματικούς του ορίζοντες, το 8,7% (21 υποκείμενα) «ελάχιστα», το 53,1% (128 υποκείμενα) ότι διεύρυνε «αρκετά» τους πνευματικούς του ορίζοντες και το 37,3% (90 υποκείμενα) «πολύ». Στο επόμενο στοιχείο που μελετήθηκε και αφορούσε **«την ολοκλήρωση μέσω της μάθησης»** το 2,5% (6 υποκείμενα) απάντησε «καθόλου», το 23,7% (57 υποκείμενα) «ελάχιστα», το 54,8% (132 υποκείμενα) «αρκετά» και το 19,1% (46 υποκείμενα) «πολύ». Στη συνέχεια για το στοιχείο **«απόκτηση ερμηνευτικών εργαλείων»** το 1,7% (4 υποκείμενα) απάντησε πως δεν απέκτησε «καθόλου», το 18,3% (44 υποκείμενα) ότι απέκτησε «ελάχιστα» ερμηνευτικά εργαλεία, το 57,7% (139 υποκείμενα) «αρκετά» και το 22,4% (54 υποκείμενα) «πολλά». Αναφορικά με το στοιχείο **«αναβάθμιση δεξιοτήτων»** το 1,7% (4 υποκείμενα) δηλώνει ότι δεν αναβάθμισε «καθόλου» τις δεξιότητές του, το 14,5% (35 υποκείμενα) πως τις αναβάθμισε «ελάχιστα», το 54,4% (131 υποκείμενα) θεωρεί πως τις αναβάθμισε «αρκετά» και το 29,5% (91 υποκείμενα) «πολύ». Τέλος, σε σχέση με την **«αναβάθμιση γνώσεων»** το 1,2% (3 υποκείμενα) αναφέρει πως δεν αναβάθμισε «καθόλου» τις γνώσεις του, το 6,6% (16 υποκείμενα) πως τις αναβάθμισε «ελάχιστα», το 56,4% (136 υποκείμενα) δηλώνει ότι αναβάθμισε «αρκετά» τις γνώσεις του και 35,7% (86 υποκείμενα) πως τις αναβάθμισε «πολύ».

Με βάση τον πίνακα 5.1.8. διαπιστώνουμε πως για τα στοιχεία της παραπάνω διάστασης που σχετίζεται με την προσωπική βελτίωση η μέση τιμή είναι πάνω από 3 σε 4 από τα 5 στοιχεία (πλην της ολοκλήρωσης μέσω της μάθησης) και η τυπική απόκλιση κυμαίνεται από 0,64 έως 0,72, υποδεικνύοντας μικρή διασπορά γύρω από τη μέση τιμή. Τα στοιχεία που παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη μέση τιμή και δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί βελτιώθηκαν αρκετά, αφορούν στη **διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων** των υποκειμένων (MT=3,27) και την **αναβάθμιση γνώσεών** τους (MT=3,27) και ακολουθούν η **αναβάθμιση των δεξιοτήτων** των υποκειμένων (MT=3,12) και η **απόκτηση ερμηνευτικών εργαλείων** (MT=3,01). Πιο αδύναμο στοιχείο αυτής της διάστασης αναδεικνύεται η ολοκλήρωση μέσω της μάθησης με MT=2,90.



### 5.1.9. «Πληθωρισμός προσόντων» και επαγγελματική βελτίωση

**Πίνακας 5.1.9. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό επαγγ/κής βελτίωσης**

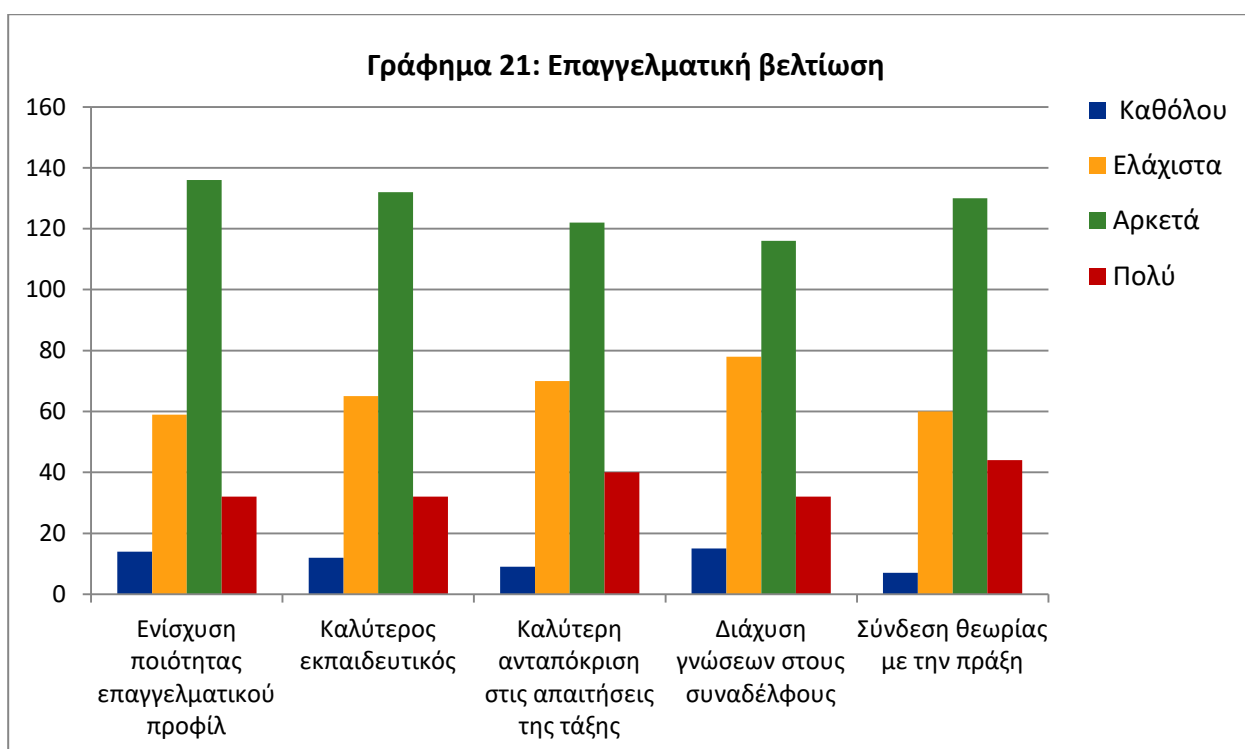
Στοιχεία	Βαθμός βελτίωσης								MT	TA
	Καθόλου		Ελάχιστα		Αρκετά		Πολύ			
	v	%	v	%	v	%	v	%		
Ενίσχυση ποιότητας επαγγελματικού προφίλ	14	5,8	59	24,5	136	56,4	32	13,3	<b>2,77</b>	<b>0,75</b>
Καλύτερος εκπαιδευτικός	12	5	65	27	132	54,8	32	13,3	<b>2,76</b>	<b>0,74</b>
Καλύτερη ανταπόκριση στις απαιτήσεις της τάξης	9	3,7	70	29	122	50,6	40	16,6	<b>2,80</b>	<b>0,75</b>
Διάχυση γνώσεων στους συναδέλφους	15	6,2	78	32,4	116	48,1	32	13,3	<b>2,68</b>	<b>0,78</b>
Σύνδεση θεωρίας με την πράξη	7	2,9	60	24,9	130	53,9	44	18,3	<b>2,88</b>	<b>0,73</b>

\* v = συχνότητα, MT = Μέση τιμή, TA = Τυπική απόκλιση

Στον Πίνακα 5.1.9. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής για τα 5 στοιχεία που περιλαμβάνει η διάσταση που σχετίζεται με τη βελτίωση των υποκειμένων στον επαγγελματικό τομέα μετά το πέρας των εκπαιδευτικών τους διαδρομών. Σε σχέση με το στοιχείο «ενίσχυση ποιότητας επαγγελματικού προφίλ» το 5,8% (14 υποκείμενα) δήλωσε ότι δεν ενισχύθηκε «καθόλου», το 24,5% (59 υποκείμενα) πως ενισχύθηκε «ελάχιστα» το επαγγελματικό του προφίλ, το 56,4% (136 υποκείμενα) πως ενισχύθηκε «αρκετά» και το 13,3% (32 υποκείμενα) «πολύ». Στο



επόμενο στοιχείο που μελετήθηκε και αφορούσε στο αν τα υποκείμενα έγιναν «καλύτεροι εκπαιδευτικοί» το 5% (12 υποκείμενα) απάντησε «καθόλου», το 27% (65 υποκείμενα) «ελάχιστα», το 54,8% (132 υποκείμενα) «αρκετά» και το 13,3% (32 υποκείμενα) «πολύ». Στη συνέχεια, για το στοιχείο «καλύτερη ανταπόκριση στις απαιτήσεις της τάξης» το 3,7% (9 υποκείμενα) απάντησε πως δεν βελτιώθηκε «καθόλου», το 29% (70 υποκείμενα) «ελάχιστα», το 50,6% (122 υποκείμενα) ότι ανταποκρίνεται «αρκετά» καλύτερα και το 16,6% (40 υποκείμενα) «πολύ» καλύτερα. Αναφορικά με το στοιχείο «διάχυση γνώσεων στους συναδέλφους» το 6,2% (15 υποκείμενα) δηλώνει ότι δε βελτιώθηκε «καθόλου» σ' αυτόν τον τομέα, το 32,4% (78 υποκείμενα) πως βελτιώθηκε «ελάχιστα», το 48,1% (116 υποκείμενα) θεωρεί πως μπορεί να κάνει διάχυση των γνώσεών του στους συναδέλφους του «αρκετά» καλύτερα και το 13,3% (32 υποκείμενα) «πολύ» καλύτερα. Τέλος, σε σχέση με τη «σύνδεση της θεωρίας με την πράξη» το 2,9% (7 υποκείμενα) αναφέρει πως δε βελτιώθηκε «καθόλου», το 24,9% (60 υποκείμενα) πως βελτιώθηκε «ελάχιστα», το 53,9% (130 υποκείμενα) «αρκετά» και το 18,3% (44 υποκείμενα) πως μπόρεσε να συνδέσει «πολύ» καλύτερα τη θεωρία με την πράξη.



Με βάση τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής που παρουσιάζονται στον πίνακα 5.1.9. για τα 5 στοιχεία της διάστασης σχετικά με την επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών μετά την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών τους

διαδρομών, διαπιστώνουμε ότι η μέση τιμή όλων των στοιχείων είναι κάτω του 3 και η τυπική απόκλιση κυμαίνεται από 0,73 έως 0,78, υποδεικνύοντας εξαιρετικά μικρή διασπορά γύρω από τη μέση τιμή. Σε γενικές γραμμές φαίνεται πως **οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι είχαν μια βελτίωση στον επαγγελματικό τομέα, αλλά σε μικρό βαθμό**. Το στοιχείο που παρουσιάζει τη μεγαλύτερη μέση τιμή (MT=2,88) αφορά στην καλύτερη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και ακολουθεί η καλύτερη ανταπόκριση στις απαιτήσεις της τάξης (MT=2,80). Επίσης, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ενίσχυσαν πολύ λίγο το επαγγελματικό τους προφίλ (MT=2,77) και βελτιώθηκαν ελάχιστα ως δάσκαλοι, ενώ το σημείο που αντιλαμβάνονται τη μικρότερη βελτίωση είναι η διάχυση γνώσεων στους συναδέλφους.

## 5.2. Ιεράρχηση των οφελών που επιφέρουν οι τίτλοι σπουδών

Πίνακας 5.2.1 Ιεράρχηση των κινήτρων με βάση τα οφέλη που προσδοκούν οι εκπαιδευτικοί

Οφέλη που προσδοκούν οι εκπ/κοί από τη συγκέντρωση διπλωμάτων	Ιεράρχηση κινήτρων											
	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%	v	%
Θέση εργασίας	94	39	27	11,2	20	8,30	11	4,56	17	7,05	72	29,87
Θωράκιση επαγγελματικής θέσης	31	12,86	83	34,44	32	13,28	25	10,37	40	16,60	30	12,45
Επαγγελματική ανέλιξη	25	10,37	26	10,79	83	34,44	52	21,58	35	14,52	20	8,30
Προσωπική ικανοποίηση	51	21,15	44	18,26	24	9,95	37	15,35	32	13,29	53	22
Αυτοπραγμάτωση	22	9,13	32	13,29	44	18,26	66	27,38	41	17,01	36	14,94
Απελευθέρωση/ανάδειξη δυνατοτήτων	18	7,47	29	12,03	38	15,77	50	20,75	76	31,54	30	12,45

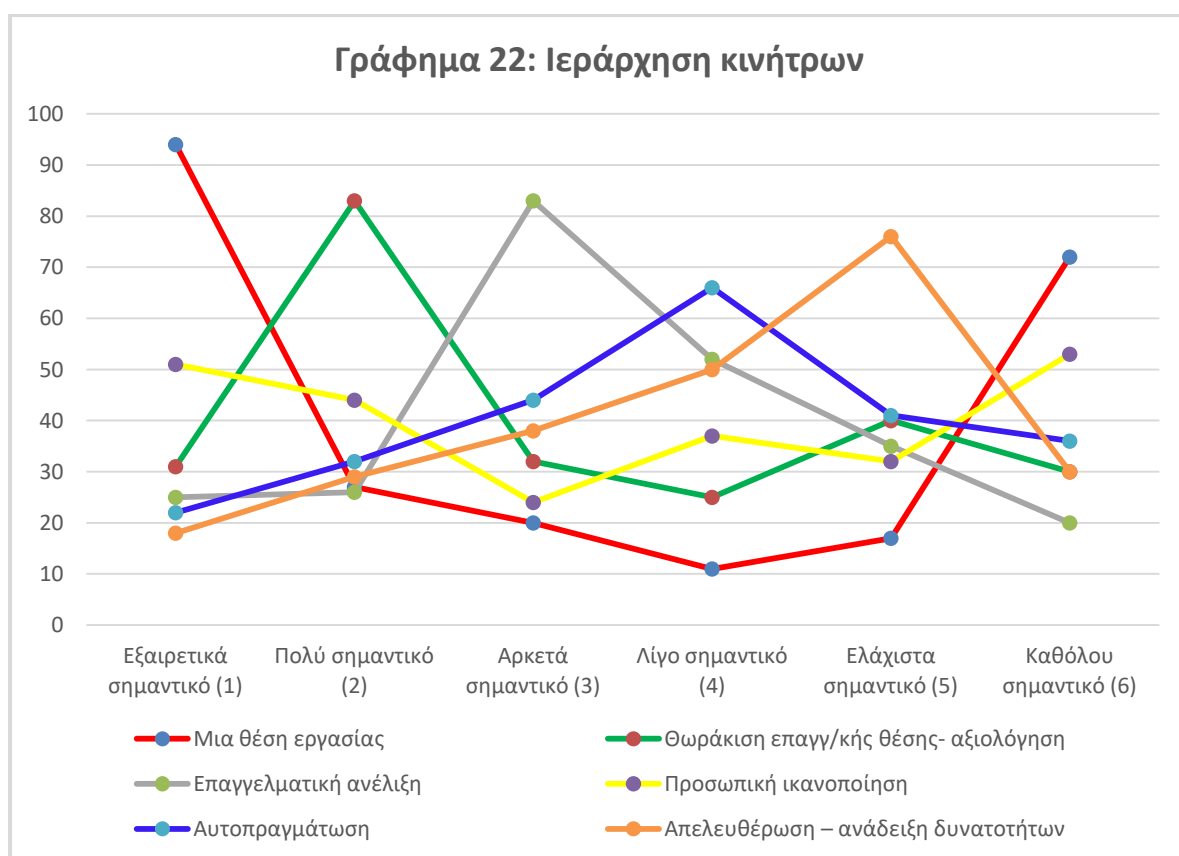
1=Εξαιρετικά σημαντικό, 2=Πολύ σημαντικό, 3=Αρκετά, 4=Λίγο σημαντικό, 5=Ελάχιστα, 6=Καθόλου σημαντικό

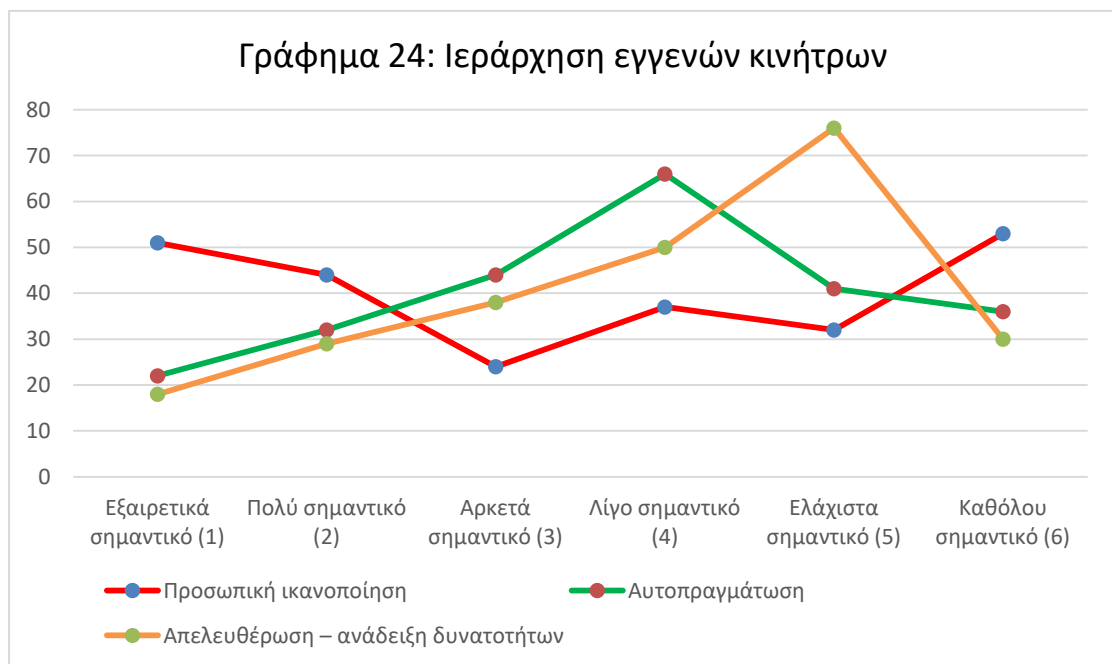
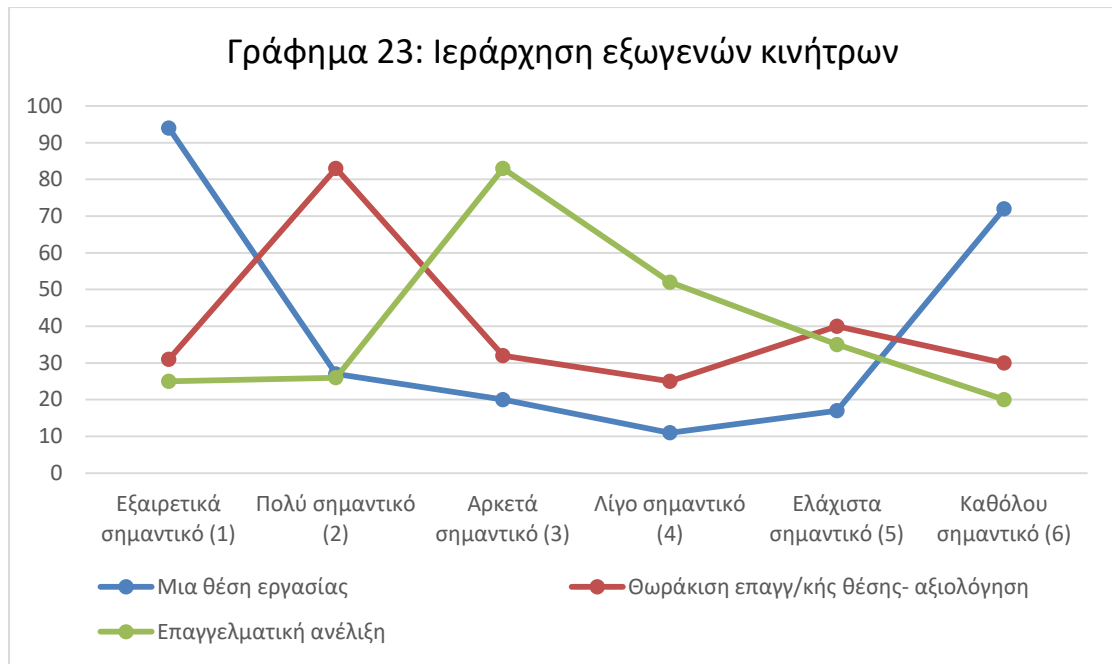
Στο υποκεφάλαιο αυτό αναλύεται η ερώτηση ιεράρχησης, στην οποία οι εκπαιδευτικοί αποτύπωσαν την άποψή τους σχετικά με το σημαντικότερο όφελος που προσδοκούν να τους εξασφαλίσουν τα εκπαιδευτικά τους προσόντα. Η ερώτηση αυτή παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς τα υποκείμενα κατατάσσοντας τα οφέλη αναδεικνύουν τις προτεραιότητές τους. Στον πίνακα 5.2.1 καταγράφονται τα στατιστικά δεδομένα, όπως ταξινομούνται σύμφωνα με τη συχνότητα και το ποσοστό ανά όφελος.

Όσον αφορά στην κατανομή του δείγματος ανάλογα με το πόσο σημαντικό όφελος είναι η **θέση εργασίας** το 39% (94 υποκείμενα) απάντησε «εξαιρετικά σημαντικό», το 11,2% (27 υποκείμενα) «πολύ σημαντικό», το 8,71% (21 υποκείμενα) «αρκετά σημαντικό», το 4,15% (10 υποκείμενα) «λίγο σημαντικό», το 7,05% (17 υποκείμενα) «ελάχιστα σημαντικό» και το 29,87% (72 υποκείμενα) «καθόλου σημαντικό», με το μεγαλύτερο ποσοστό να δηλώνει ότι η **θέση εργασίας αποτελεί εξαιρετικά σημαντικό όφελος για τη συγκέντρωση προσόντων**. Το δεύτερο όφελος που έπρεπε να ιεραρχήσουν οι συμμετέχοντες ήταν η **θωράκιση της επαγγελματικής τους θέσης**. Βάσει των δηλώσεών τους το 12,86% (31 υποκείμενα) θεωρεί ότι η θωράκιση της επαγγελματικής θέσης αποτελεί «εξαιρετικά σημαντικό» όφελος, το 34,44% (83 υποκείμενα) «πολύ σημαντικό», το 13,28% (32 υποκείμενα) «αρκετά σημαντικό», το 10,37% (25 υποκείμενα) «λίγο σημαντικό», το 16,60 (40 υποκείμενα) «ελάχιστα σημαντικό» και το 12,45% (30 υποκείμενα) «καθόλου σημαντικό». Σαν τρίτο στοιχείο μελετήθηκε το πόσο σημαντική για το κυνήγι των προσόντων είναι η **επαγγελματική ανέλιξη**, με το 10,37% του δείγματος (25 υποκείμενα) να την καταγράφει ως «εξαιρετικά σημαντικό» όφελος, το 10,79% (26 υποκείμενα) ως «πολύ σημαντικό», το 34,44% (83 υποκείμενα) ως «αρκετά σημαντικό», το 21,58% (52 υποκείμενα) «λίγο σημαντικό», το 16,60% (40 υποκείμενα) «ελάχιστα σημαντικό» και το 8,30% (20 υποκείμενα) ως καθόλου σημαντικό όφελος. Στη συνέχεια οι ερωτώντες κλήθηκαν να κατατάξουν την **προσωπική ικανοποίηση** ως όφελος που τους κινητοποίησε, προκειμένου να αποκτήσουν όλο και περισσότερα τυπικά προσόντα. Στην πρώτη θέση, ως «εξαιρετικά σημαντικό» όφελος τοποθέτησε την προσωπική ικανοποίηση το 21,15% (51 υποκείμενα), στη δεύτερη θέση ως «πολύ σημαντικό» το 18,26% (44 υποκείμενα), στην τρίτη θέση ως «αρκετά σημαντικό» το 9,95% (24 υποκείμενα), στην τέταρτη θέση ως «λίγο σημαντικό» το 15,35% (37 υποκείμενα), στην πέμπτη θέση ως «ελάχιστα σημαντικό» το 13,29 (32 υποκείμενα) και τέλος στην τελευταία θέση ως «καθόλου σημαντικό» όφελος κατέταξε την προσωπική ικανοποίηση το 22% του δείγματος (53 υποκείμενα). Όσον αφορά στην **αυτοπραγμάτωση** το 9,13% (22 υποκείμενα) τη θεωρούν «εξαιρετικά σημαντικό» όφελος για τη συγκέντρωση προσόντων, το 13,29% (32 υποκείμενα) «πολύ σημαντικό», το 18,26% (44 υποκείμενα) «αρκετά σημαντικό», το 27,38 (66 υποκείμενα) «λίγο σημαντικό», το 17,01% (41 υποκείμενα) κατέταξαν την αυτοπραγμάτωση στην προτελευταία θέση ως «ελάχιστα σημαντικό» όφελος και το 14,94 % (36 υποκείμενα) στην τελευταία θέση. Το τελευταίο στοιχείο που έπρεπε να ιεραρχήσουν οι συμμετέχοντες ήταν η **απελευθέρωση – ανάδειξη των δυνατοτήτων**

τους, με το 7,47% (18 υποκείμενα) να το τοποθετούν στην 1<sup>η</sup> θέση ως «εξαιρετικά σημαντικό», το 12,03% (29 υποκείμενα) στη 2<sup>η</sup> θέση ως «πολύ σημαντικό», το 15,77% (38 υποκείμενα) στην 3<sup>η</sup> θέση ως «αρκετά σημαντικό», το 20,75% (50 υποκείμενα) στην 4<sup>η</sup> θέση ως «λίγο σημαντικό», το 31,54% (76 υποκείμενα) στην 5<sup>η</sup> θέση ως «ελάχιστα σημαντικό» και στην τελευταία θέση το 12,45% (30 υποκείμενα) ως «καθόλου σημαντικό».

Στα παρακάτω γραφήματα αποτυπώνονται οι τάσεις των 6 οφελών που προσδοκούν οι εκπαιδευτικοί να τους εξασφαλίσουν τα εκπαιδευτικά τους προσόντα και αποτέλεσαν κίνητρο για τη συγκέντρωση τίτλων σπουδών. Στο γράφημα 22 απεικονίζεται η σημαντικότητα που απέδωσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στα 6 κίνητρα που έπρεπε να ιεραρχήσουν. Στη συνέχεια τα κίνητρα χωρίστηκαν σε εξωγενή (γράφημα 23) και εγγενή (γράφημα 24) και αποδόθηκαν οι τάσεις.





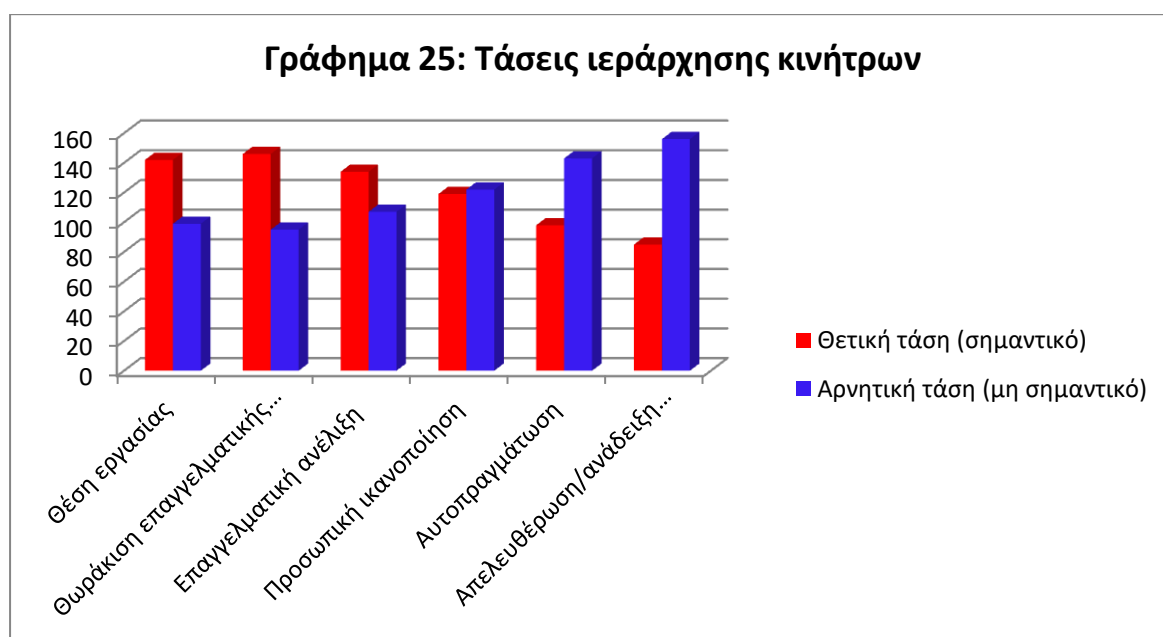
Μετά ακολούθησε **συνυπολογισμός των τάσεων** από 6 (εξαιρετικά σημαντικό, πολύ σημαντικό, αρκετά σημαντικό, λίγο σημαντικό, ελάχιστα σημαντικό, καθόλου σημαντικό) σε 2, μία θετική (άθροισμα των 3 πρώτων στηλών του πίνακα 5.2.1) και μία αρνητική (άθροισμα των 3 τελευταίων στηλών). Τα αποτελέσματα διαφοροποιήθηκαν και παρουσιάζονται στον πίνακα 5.2.2.

Πίνακας 5.2.2. Τάσεις ιεράρχησης κινήτρων

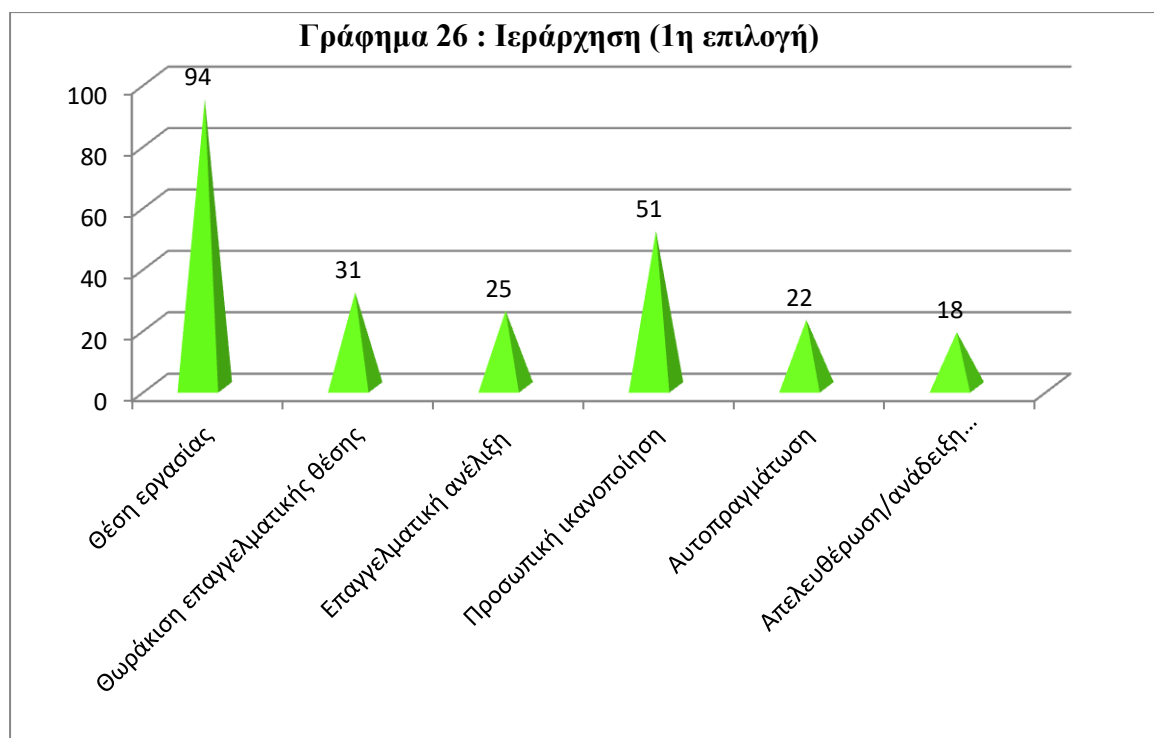
Οφέλη που προσδοκούν οι εκπ/κοί από τη συγκέντρωση διπλωμάτων	Θετική τάση (Σημαντικό)		Αρνητική τάση (Μη σημαντικό)	
	v	%	v	%
Θέση εργασίας	142	58,91	99	41,08
Θωράκιση επαγγελματικής θέσης	146	60,58	95	39,42
Επαγγελματική ανέλιξη	134	55,6	107	44,4
Προσωπική ικανοποίηση	119	49,37	122	50,62
Αυτοπραγμάτωση	98	40,66	143	59,34
Απελευθέρωση/ανάδειξη δυνατοτήτων	85	35,27	156	64,73

v = συχνότητα

Στον παραπάνω πίνακα (5.2.2.) φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη θωράκιση της επαγγελματικής τους θέσης (αξιολόγηση) και την εξασφάλιση μιας θέσης εργασίας **πολύ σημαντικά οφέλη** που θα ήθελαν να τους αποδώσουν τα πτυχία τους, με την επαγγελματική ανέλιξη να ακολουθεί. Σχεδόν μοιρασμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά στην προσωπική ικανοποίηση, με το 49,7% να τη θεωρεί σημαντικό κίνητρο και το 50,62% μη σημαντικό (γράφημα 25).



Τέλος, αρνητική τάση καταγράφεται στην αυτοπραγμάτωση, με το 59,34% να πιστεύει ότι δεν αποτελεί σημαντικό όφελος και την απελευθέρωση/ανάδειξη των δυνατοτήτων των υποκειμένων να αναδεικνύεται το πιο αδύναμο κίνητρο, με το 64,73 να το θεωρεί μη σημαντικό όφελος.



Τέλος, στο Γράφημα 26 αποτυπώνεται μόνο η 1<sup>η</sup> επιλογή των υποκειμένων με τη «θέση εργασίας» να επιλέγεται από τα περισσότερα υποκείμενα (94) με μεγάλη διαφορά, ως το σημαντικότερο όφελος που προσδοκούν να τους αποδώσουν τα προσόντα τους.

### 5.3. Συσχέτιση ευρημάτων με δημογραφικούς παράγοντες

Προκειμένου να εξετάσουμε την επίδραση των ατομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών του δείγματος στα κίνητρα των εκπαιδευτικών και τον βαθμό ικανοποίησης/ βελτίωσης που εξέφρασαν τα υποκείμενα, ελέγξαμε αρχικά αν πληρείται το κριτήριο της κανονικότητας, απαραίτητη προϋπόθεση για τις περισσότερες στατιστικές αναλύσεις, εφαρμόζοντας το test Kolmogorov-Smirnov. Εν συνεχεία, αφού

διαπιστώθηκε ότι οι μεταβλητές μας δεν ακολουθούν κανονική κατανομή, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U, για τις διωνυμικές μεταβλητές και ο Kruskal Wallis για τις ανεξάρτητες μεταβλητές που παίρνουν περισσότερες από δύο τιμές. Οι τιμές ελέγχου (p) που βρέθηκαν μικρότερες του 0,05 θεωρήθηκαν στατιστικά σημαντικές.

Ακολουθούν τα αποτελέσματα των συσχετισμών με τα ατομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων, με κάθε δημογραφικό στοιχείο να αναπτύσσεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται ανάλυση των αποτελεσμάτων της επίδρασης του στοιχείου στα κίνητρα των εκπαιδευτικών και στο δεύτερο στον βαθμό ικανοποίησης/βελτίωσης που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί και τα συναισθήματα που ένιωσαν κατά τη διάρκεια της συνεχούς εκπαίδευσής τους.

### 5.3.1. Διαφορές ως προς το φύλο

#### 5.3.1.1. Φύλο και κίνητρα εκπαιδευτικών

Πίνακας 5.3.1 Διαφορές φύλου και επαγγελματικών/οικονομικών κινήτρων

Στοιχείο	Φύλο				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)-p
	Ανδρας (n=53)		Γυναίκα (n=188)			
	MT	TA	MT	TA		
Αύξηση μισθού	2,64	1,039	2,57	0,998	4775,5	0,632
Επαγγελματική ανέλιξη	2,94	0,886	3,01	0,922	4732,5	0,556
Επαγγελματική ικανοποίηση	<b>3,08</b>	0,805	<b>3,33</b>	0,730	4098,0	<b>0,031</b>
Ενίσχυση βιογραφικού	<b>3,04</b>	0,940	<b>3,39</b>	0,769	3916,0	<b>0,009</b>
Εργασιακή ασφάλεια	<b>2,79</b>	1,081	<b>3,19</b>	0,934	3931,5	<b>0,012</b>
						<b>p&lt;0,05</b>

Από τον παραπάνω πίνακα (5.3.1) φαίνεται ότι **το φύλο επηρεάζει σημαντικά τα επαγγελματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών**, καθώς η επαγγελματική ικανοποίηση (U=4098 και p=0,031), η ενίσχυση βιογραφικού (U=3916 και p=0,009) και η εργασιακή ασφάλεια (U=3931,5 και p=0,012) αναδεικνύονται ισχυρότερα κίνητρα στις γυναίκες.

Το ίδιο συμβαίνει και σε όλα **τα ψυχικά/πνευματικά κίνητρα** (Πίνακας 5.3.2), δηλαδή την προσωπική ικανοποίηση (U= 3626,5 και p<0,001), την αυτοβελτίωση (U=3775 και p=0,003), την προσωπική ολοκλήρωση (U=3772,5 και p=0,004), την διεύρυνση γνώσεων/ανάπτυξη κουλτούρας ΔβΜ ασφάλεια (U=4062,5 και p=0,025) και την



ανακούφιση από την πλήξη/ρουτίνα της καθημερινότητας ( $U=3995,5$  και  $p=0,022$ ) με τις γυναίκες να εμφανίζουν υψηλότερη Μ.Τ.

**Πίνακας 5.3.2 Διαφορές φύλου και ψυχικών/πνευματικών κινήτρων**

Στοιχείο	Φύλο				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
	Ανδρας (n=53)		Γυναίκα (n=188)			
	MT	TA	MT	TA		
Προσωπική ικανοποίηση	<b>3,08</b>	0,805	<b>3,47</b>	0,649	3626,5	<b>&lt;0,001</b>
Αυτοβελτίωση	<b>3,13</b>	0,761	<b>3,46</b>	0,665	3775,0	<b>0,003</b>
Προσωπική ολοκλήρωση	<b>2,87</b>	0,900	<b>3,25</b>	0,850	3772,5	<b>0,004</b>
Διεύρυνση γνώσεων / ΔβΜ	<b>3,09</b>	0,766	<b>3,35</b>	0,733	4062,5	<b>0,025</b>
Ανακούφιση από ρουτίνα	<b>2,15</b>	1,026	<b>2,51</b>	0,967	3995,5	<b>0,022</b>
						<b>p&lt;0,05</b>

**Πίνακας 5.3.3 Διαφορές φύλου και κοινωνικών κινήτρων**

Στοιχείο	Φύλο				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)-p
	Ανδρας (n=53)		Γυναίκα (n=188)			
	MT	TA	MT	TA		
Μεγαλύτερο κύρος	2,08	0,917	2,32	0,917	4221,5	0,075
Συγχρωτισμός με πνευμ.ενδιαφ ανθρ.	2,38	0,985	2,62	0,872	4308,0	0,110
Απόκτηση νέων φίλων	1,92	0,874	2,11	0,873	4403,5	0,170
Ενίσχυση κουλτούρας συνεργασίας	2,43	0,991	2,57	0,834	4633,5	0,409
Διεύρυνση επαγγελματικού κύκλου	<b>2,32</b>	0,996	<b>2,65</b>	0,842	4026,5	<b>0,024</b>
						<b>p&lt;0,05</b>

**Πίνακας 5.3.4 Διαφορές φύλου και εκπαιδευτικών κινήτρων**

Στοιχείο	Φύλο				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)-p
	Ανδρας (n=53)		Γυναίκα (n=188)			
	MT	TA	MT	TA		
Αντιστάθμιση ελλιπούς εκπ/σης	2,38	0,925	2,41	0,991	4898,0	0,845
Βελτίωση του εκπ/κού μου έργου	2,98	0,772	3,20	0,740	4208,5	0,061
Ενίσχυση δεξιοτήτων εκπ/κού έργου	<b>3,02</b>	0,772	<b>3,26</b>	0,775	4091,0	<b>0,032</b>
Επικαιροποίηση γνώσεων	3,09	0,766	3,25	0,764	4377,0	0,144
Επαφή με την εκπ/κή έρευνα	<b>2,68</b>	0,956	<b>3,05</b>	0,888	3885,5	<b>0,010</b>
						<b>p&lt;0,05</b>

Όσον αφορά στα **κοινωνικά κίνητρα** (Πίνακας 5.3.3), σημαντικά στατιστική διαφορά διαφαίνεται μόνο σε ένα στοιχείο, τη διεύρυνση του επαγγελματικού κύκλου ( $U=4026,5$  και  $p=0,024$ ), ενώ στα **εκπαιδευτικά** (Πίνακας 5.3.4) σε δύο στοιχεία, την

επαφή με την εκπαιδευτική έρευνα ( $U=3885,5$  και  $p=0,010$ ) και την ενίσχυση δεξιοτήτων εκπαιδευτικού έργου ( $U=4091$  και  $p=0,032$ ), με τις γυναίκες και πάλι να παρουσιάζουν μεγαλύτερη Μ.Τ.

**Πίνακας 5.3.5 Διαφορές φύλου και αντιλήψεων για την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων**

Ο «πληθωρισμός» προσόντων συνδέεται με:	Φύλο				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
	Ανδρας (v=53)		Γυναίκα (v=188)			
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA		
Πραγματικές ανάγκες εκπ/κού επαγγέλματος	<b>2,23</b>	0,800	<b>2,50</b>	0,749	4067,5	<b>0,027</b>
Ψυχαναγκασμό συγκέντρωσης τίτλων σπουδών	<b>3,06</b>	0,795	<b>2,97</b>	0,924	4863,5	0,779
Αυτοβελτίωση	<b>2,58</b>	0,745	<b>2,90</b>	0,754	3887,0	<b>0,008</b>
Πίεση από αγορά εργασίας	<b>3,57</b>	0,572	<b>3,55</b>	0,664	4896,5	0,822
Αυτοπραγμάτωση	<b>2,53</b>	0,749	<b>2,80</b>	0,725	4041,0	<b>0,021</b>
Προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης	3,11	0,698	3,32	0,634	4183,5	0,059
Εργαλειοποίηση της διά βίου μάθησης	2,85	0,886	3,03	0,787	4408,0	0,170
						<b>p&lt;0,05</b>

Τέλος, όπως φαίνεται στον πίνακα 5.3.5 οι γυναίκες, επίσης, συνδέουν περισσότερο την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων με τις πραγματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού επαγγέλματος ( $U=4067,5$  και  $p=0,027$ ), την αυτοβελτίωση ( $U=3887$  και  $p=0,008$ ) και την αυτοπραγμάτωση ( $U=4041$  &  $p=0,021$ ), ενώ οι άντρες, αν και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, συνδέουν περισσότερο τη συγκεκριμένη τάση με ψυχαναγκασμό συγκέντρωσης τίτλων σπουδών και πίεση από την αγορά εργασίας, εμφανίζοντας στα προαναφερθέντα στοιχεία μεγαλύτερη ΜΤ.

### 5.3.1.2. Φύλο και βαθμός ικανοποίησης /βελτίωσης εκπαιδευτικών

**Πίνακας 5.3.6 Διαφορές φύλου και συναισθημάτων**

Συναισθήματα	Φύλο				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
	Ανδρας (v=53)		Γυναίκα (v=188)			
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA		
Ικανοποίηση	3,04	0,553	3,19	0,667	4297,5	0,085
Ενθουσιασμός	2,77	0,891	3,01	0,749	4255,5	0,083
Ενδιαφέρον	3,15	0,744	3,34	0,663	4320,0	0,105
Απογοήτευση/Ματαιώση	2,17	0,871	2,23	0,889	4819,5	0,698
Αβεβαιότητα/ανασφάλεια	2,02	0,971	2,06	0,909	4808,0	0,682
Άγχος/πίεση	2,98	1,009	3,21	0,806	4433,5	0,191
Αγωνία	2,64	0,942	2,84	0,919	4396,5	0,168
Υπερηφάνεια	<b>2,77</b>	0,954	<b>3,09</b>	0,935	4027,0	<b>0,024</b>
						<b>p&lt;0,05</b>

Σε σχέση με τα συναισθήματα που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς το πέρασμα από τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα με σκοπό την απόκτηση προσόντων, το φύλο φαίνεται να επηρεάζει στατιστικά σημαντικά (Πίνακας 5.3.6) **μόνο την υπερηφάνεια** ( $U=4027$  και  $p=0,024$ ), με τις γυναίκες να δηλώνουν περισσότερο υπερήφανες.

Όσον αφορά στον βαθμό ικανοποίησης/βελτίωσης που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη **βελτίωση σε προσωπικό επίπεδο** (Πίνακας 5.3.7) με τις γυναίκες να αισθάνονται ότι διεύρυναν περισσότερο τους πνευματικούς τους ορίζοντες ( $MT=3,32$ ,  $U=4148$  και  $p=0,037$ ), ολοκληρώθηκαν μέσω της μάθησης περισσότερο από τους άντρες ( $MT=2,96$ ,  $U=4065,5$  και  $p=0,024$ ) και αναβάθμισαν σε μεγαλύτερο βαθμό δεξιότητες ( $MT=3,18$ ,  $U=3907$  και  $p=0,008$ ) και γνώσεις ( $MT=3,32$ ,  $U=3892$  και  $p=0,006$ ), ενώ αναφορικά με τη βελτίωση **σε επαγγελματικό επίπεδο δε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές** ως προς το φύλο (βλ. πίν. στο παράρτημα Β).

**Πίνακας 5.3.7 Διαφορές φύλου και προσωπικής βελτίωσης**

Προσωπική βελτίωση	Φύλο				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
	Ανδρας (n=53)		Γυναίκα (n=188)			
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA		
Διεύρυνση πνευματικών οριζόντων	<b>3,08</b>	0,756	<b>3,32</b>	0,608	4148,0	<b>0,037</b>
Ολοκλήρωση μέσω της μάθησης	<b>2,70</b>	0,799	<b>2,96</b>	0,689	4065,5	<b>0,024</b>
Απόκτηση ερμηνευτικών εργαλείων	2,83	0,778	3,06	0,656	4247,0	0,065
Αναβάθμιση δεξιοτήτων	<b>2,89</b>	0,698	<b>3,18</b>	0,693	3907,0	<b>0,008</b>
Αναβάθμιση γνώσεων	<b>3,08</b>	0,549	<b>3,32</b>	0,649	3892,0	<b>0,006</b>
						<b>p&lt;0,05</b>

## 5.3.2. Διαφορές ως προς την ηλικία

### 5.3.2.1. Ηλικία και κίνητρα εκπαιδευτικών

Για να διαπιστωθεί αν η ηλικία συσχετίζεται με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kruskal – Wallis. Στον πίνακα (5.3.8) φαίνεται ότι η **ηλικία επηρεάζει σημαντικά τα επαγγελματικά/οικονομικά κίνητρα των εκπαιδευτικών**, καθώς η αύξηση μισθού ( $H=15,839$ ,  $p<0,001$  και  $df=2$ ), η επαγγελματική ανέλιξη ( $H=8,466$ ,  $p=0,015$ ,  $df=2$ ) και η εργασιακή ασφάλεια

( $H=10,023$ ,  $p=0,007$  και  $df=2$ ) αναδεικνύονται ισχυρότερα κίνητρα στις νεότερες ηλικίες.

**Πίνακας 5.3.8 Διαφορές ηλικίας και επαγγελματικών/οικονομικών κινήτρων**

Στοιχείο	Ηλικία						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.-p
	< 30 (v=44)		30-50 (v=134)		> 50 (v=63)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Αύξηση μισθού	<b>3,02</b>	0,976	2,60	0,974	<b>2,25</b>	0,983	15,839	<b>&lt;0,001</b>
Επαγγελματική ανέλιξη	<b>3,34</b>	0,776	2,96	0,875	<b>2,83</b>	1,025	8,466	<b>0,015</b>
Επαγγελματική ικανοποίηση	3,20	0,823	3,23	0,755	3,41	0,687	2,843	0,241
Ενίσχυση βιογραφικού	3,52	0,628	3,35	0,758	3,08	1,005	5,252	0,072
Εργασιακή ασφάλεια	<b>3,45</b>	0,697	3,13	0,956	<b>2,79</b>	1,109	10,023	<b>0,007</b>
*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)								<b>p&lt;0,05</b>

Αντίθετα, τα ψυχικά/πνευματικά κίνητρα είναι **πιο ισχυρά στις μεγαλύτερες ηλικίες** (Πίνακας 5.3.9) και συγκεκριμένα η αυτοβελτίωση ( $H=6,227$ ,  $p=0,044$  και  $df=2$ ) και η διεύρυνση γνώσεων/ανάπτυξη κουλτούρας  $\Delta\beta\text{M}$  ( $H=6,016$ ,  $p=0,049$  και  $df=2$ ).

**Πίνακας 5.3.9 Διαφορές ηλικίας και ψυχικών/πνευματικών κινήτρων**

Στοιχείο	Ηλικία						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.-p
	< 30 (v=44)		30-50 (v=134)		> 50 (v=63)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Προσωπική ικανοποίηση	3,20	0,851	3,37	0,700	3,54	0,563	4,188	0,123
Αυτοβελτίωση	<b>3,25</b>	0,719	3,35	0,728	<b>3,57</b>	0,588	6,227	<b>0,044</b>
Προσωπική ολοκλήρωση	3,09	0,858	3,12	0,893	3,32	0,839	2,910	0,233
Διεύρυνση γνώσεων/ $\Delta\beta\text{M}$	<b>3,25</b>	0,686	3,22	0,752	<b>3,46</b>	0,758	6,016	<b>0,049</b>
Ανακούφιση από ρουτίνα	2,34	0,939	2,39	1,011	2,57	0,979	1,979	0,372
*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)								

Το ίδιο ισχύει και για τα **εκπαιδευτικά** (Πίνακας 5.3.10), με τις μεγαλύτερες ηλικίες (>50) να κινητροδοτούνται περισσότερο σε σχέση με τις νεότερες ηλικίες από την αντιστάθμιση της προηγούμενης ελλιπούς εκπαίδευσης ( $H=10,797$ ,  $p=0,005$  και  $df=2$ ), την επικαιροποίηση των γνώσεων ( $H=10,159$ ,  $p=0,006$  και  $df=2$ ) και την επαφή με την εκπαιδευτική έρευνα ( $H=6,296$ ,  $p=0,043$  και  $df=2$ ), ενώ στα **κοινωνικά**

κίνητρα ο στατιστικός έλεγχος δεν έδειξε σημαντικές διαφορές, που σημαίνει πως δεν επηρεάζονται από την ηλικία (βλ. πίν. στο παράρτημα Β).

**Πίνακας 5.3.10 Διαφορές ηλικίας και εκπαιδευτικών κινήτρων**

Στοιχείο	Ηλικία						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.
	< 30 (v=44)		30-50 (v=134)		> 50 (v=63)			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Αντιστάθμ. ελλειπούς εκπ/σης	<b>2,23</b>	0,961	2,31	1,005	<b>2,75</b>	0,842	10,797	<b>0,005</b>
Βελτίωση εκπ/κού έργου	3,16	0,713	3,10	0,774	3,27	0,723	2,272	0,321
Ενίσχ. δεξιот. εκπ/κού έργου	3,11	0,813	3,19	0,796	3,32	0,714	1,781	0,410
Επικαιροποίηση γνώσεων	<b>3,02</b>	0,792	3,16	0,803	<b>3,48</b>	0,592	10,159	<b>0,006</b>
Επαφή με την εκπ/κή έρευνα	<b>2,77</b>	0,886	2,93	0,943	<b>3,19</b>	0,840	6,296	<b>0,043</b>

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

**p<0,05**

Τέλος, οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί (>50) φαίνεται να πιστεύουν ότι η τάση του «πληθωρισμού» προσόντων συνδέεται με τις πραγματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού επαγγέλματος σε μεγαλύτερο βαθμό από τους νεότερους (ΜΤ=2,67, H=7,794, p=0,020 και df=2) (Πίνακας 5.3.11).

**Πίνακας 5.3.11 Διαφορές ηλικίας και αντιλήψεων για την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων**

Ο «πληθωρισμός» προσόντων συνδέεται με:	Ηλικία						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.
	< 30 (v=44)		30-50 (v=134)		> 50 (v=63)			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Πραγμ. ανάγκες εκπ/κού επαγγέλμ.	<b>2,41</b>	0,787	<b>2,34</b>	0,747	<b>2,67</b>	0,762	7,794	<b>0,020</b>
Ψυχαναγκ.συγκέντρ τίτλ. σπουδών	3,18	0,815	2,90	0,920	3,05	0,888	3,833	0,147
Αυτοβελτίωση	2,68	0,771	2,81	0,706	2,98	0,852	4,609	0,100
Πίεση από αγορά εργασίας	3,70	0,553	3,57	0,594	3,43	0,777	4,225	0,121
Αυτοπραγμάτωση	2,61	0,722	2,72	0,721	2,87	0,772	3,977	0,137
Προσπάθεια επαγγελ ανάπτυξης	3,23	0,677	3,23	0,671	3,41	0,586	3,231	0,199
Εργαλειοποίηση της ΔβΜ	3,05	0,776	3,00	0,823	2,94	0,821	0,430	0,807

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

**p<0,05**

### 5.3.2.2. Ηλικία και βαθμός ικανοποίησης /βελτίωσης των εκπαιδευτικών

Σε σχέση με τα συναισθήματα που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς το πέρασμα από τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα με σκοπό την απόκτηση προσόντων, η ηλικία

φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά (Πίνακας 5.3.12), με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς να νιώθουν περισσότερη ικανοποίηση (MT=3,27, H=6,595 και  $p=0,037$ ) και τους νεότερους περισσότερη αβεβαιότητα (MT=2,39, H=12,775  $df=2$  και  $p=0,002$ ), άγχος/πίεση (MT=3,34, H=15,975,  $df=2$  και  $p<0,001$ ) και αγωνία (MT=2,95, H=12,308  $df=2$  και  $p=0,002$ ).

**Πίνακας 5.3.12 Διαφορές ηλικίας και συναισθημάτων**

Στοιχείο	Ηλικία						Kruskal Wallis H*	Asymp . Sig.
	< 30 (v=44)		30-50 (v=134)		> 50 (v=63)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Ικανοποίηση	<b>2,93</b>	0,695	3,18	0,623	<b>3,27</b>	0,627	6,595	<b>0,037</b>
Ενθουσιασμός	2,77	0,743	3,00	0,776	2,98	0,833	3,515	0,172
Ενδιαφέρον	3,18	0,691	3,31	0,709	3,35	0,626	1,741	0,419
Απογοήτευση/Ματαιώση	2,36	0,942	2,26	0,909	2,03	0,761	4,053	0,132
Αβεβαιότητα/ανασφάλεια	<b>2,39</b>	0,945	2,08	0,926	<b>1,75</b>	0,803	12,775	<b>0,002</b>
Άγχος/πίεση	3,11	0,813	<b>3,34</b>	0,813	<b>2,83</b>	0,890	15,975	<b>&lt;0,001</b>
Αγωνία	<b>2,95</b>	0,714	2,90	0,957	<b>2,44</b>	0,912	12,308	<b>0,002</b>
Υπερηφάνεια	2,98	1,000	3,10	0,957	2,89	0,882	3,164	0,206

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

**Πίνακας 5.3.13 Διαφορές ηλικίας και επαγγελματικής βελτίωσης**

Στοιχείο	Ηλικία						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.
	< 30 (v=44)		30-50 (v=134)		> 50 (v=63)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Ενίσχυση επαγγελμ. προφίλ	2,75	0,839	2,79	0,694	2,75	0,803	0,048	0,976
Καλύτερος εκπαιδευτικός	<b>2,48</b>	0,792	<b>2,78</b>	0,701	<b>2,94</b>	0,738	9,235	<b>0,010</b>
Καλύτερη ανταπόκρ στην τάξη	2,66	0,745	2,81	0,741	2,89	0,785	3,061	0,216
Διάχυση γνώσεων σε συναδέλφ.	2,57	0,759	2,72	0,740	2,68	0,877	1,377	0,502
Σύνδεση θεωρίας με πράξη	2,66	0,680	2,93	0,732	2,92	0,747	5,511	0,064

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

Όσον αφορά στον βαθμό ικανοποίησης/βελτίωσης που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη βελτίωση σε επαγγελματικό επίπεδο μόνο σε ένα στοιχείο (Πίνακας 5.3.13), με τα μεγαλύτερα σε ηλικία υποκείμενα να παρουσιάζουν μεγαλύτερη MT στη δήλωση «ότι έγιναν

καλύτεροι εκπαιδευτικοί» (MT=2,94, H=9,235, df=2 και p=0,010), ενώ αναφορικά με τη βελτίωση σε **προσωπικό επίπεδο** δε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ηλικία (βλ. πίν. στο παράρτημα Β).

### 5.3.3. Διαφορές ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα

#### 5.3.3.1. Εκπαιδευτική βαθμίδα και κίνητρα εκπαιδευτικών

Για να διαπιστωθεί αν η βαθμίδα έχει επίδραση στα κίνητρα των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann - Whitney U. Στον πίνακα (5.3.14) φαίνεται ότι **η βαθμίδα επηρεάζει τα επαγγελματικά/οικονομικά κίνητρα** των υποκειμένων, καθώς η επαγγελματική ανέλιξη (U=5952 και p=0,049) και η επαγγελματική ικανοποίηση (U=5797,5 και p=0,019) παρουσιάζουν υψηλότερη MT στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

**Πίνακας 5.3.14 Διαφορές βαθμίδας και επαγγελματικών/οικονομικών κινήτρων**

Στοιχείο	<b>Βαθμίδα</b>				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
	Α/βάθμια(146)		Β/βάθμια (n=95)			
	MT	TA	MT	TA		
Αύξηση μισθού	2,57	1,010	2,61	1,003	6757,0	0,726
Επαγγελματική ανέλιξη	2,89	0,962	3,15	0,812	5952,0	0,049
Επαγγελματική ικανοποίηση	<b>3,17</b>	0,808	<b>3,43</b>	0,630	5797,5	<b>0,019</b>
Ενίσχυση βιογραφικού	3,22	0,891	3,45	0,681	6071,0	0,072
Εργασιακή ασφάλεια	3,06	1,012	3,17	0,930	6601,0	0,500
						<b>p&lt;0,05</b>

**Πίνακας 5.3.15 Διαφορές βαθμίδας και ψυχικών/πνευματικών κινήτρων**

Στοιχείο	<b>Βαθμίδα</b>				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
	Α/βάθμια(146)		Β/βάθμια (n=95)			
	MT	TA	MT	TA		
Προσωπική ικανοποίηση	3,32	0,723	3,47	0,666	6146,5	0,098
Αυτοβελτίωση	3,34	0,698	3,47	0,697	6122,0	0,088
Προσωπική ολοκλήρωση	3,11	0,872	3,25	0,875	6246,0	0,163
Διεύρυνση γνώσεων / ΔβΜ	<b>3,19</b>	0,755	<b>3,44</b>	0,710	5633,0	<b>0,007</b>
Ανακούφιση από ρουτίνα	2,46	0,969	2,38	1,023	6608,0	0,519
						<b>p&lt;0,05</b>

Στην υποκλίμακα των **ψυχικών/πνευματικών κινήτρων** (Πίνακας 5.3.15) σημαντικά στατιστική διαφορά υπάρχει μόνο στη δήλωση «διεύρυνση γνώσεων –



ανάπτυξη κουλτούρας ΔβΜ» (U=5633 και p=0,007) με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας να εμφανίζουν υψηλότερη μέση τιμή (MT=3,44).

**Πίνακας 5.3.16 Διαφορές βαθμίδας και κοινωνικών κινήτρων**

Κοινωνικά κίνητρα	Βαθμίδα				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)-p
	Α/βάθμια(146)		Β/βάθμια (v=95)			
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA		
Μεγαλύτερο κύρος	2,20	0,914	2,38	0,925	6169,5	0,128
Συγχρωτισμός με πνευματικά ενδιαφέροντες ανθρώπους	<b>2,48</b>	0,896	<b>2,71</b>	0,898	5945,0	<b>0,046</b>
Απόκτηση νέων φίλων	2,02	0,843	2,15	0,922	6467,0	0,347
Ενίσχυση κουλτούρας συνεργασίας	2,49	0,849	2,62	0,901	6475,5	0,356
Διεύρυνση επαγγελματικού κύκλου	2,53	0,873	2,66	0,906	6394,5	0,281
						<b>p&lt;0,05</b>

Σε ένα στοιχείο διαφοροποιούνται σε σχέση με τη βαθμίδα οι εκπαιδευτικοί τόσο στα κοινωνικά κίνητρα (Πίνακας 3.3.16), όσο και στα εκπαιδευτικά (Πίνακας 3.3.17). Στα κοινωνικά «ο συγχρωτισμός με πνευματικά ενδιαφέροντες ανθρώπους» (U=5945 και p=0,046) αναδεικνύεται ισχυρότερο κίνητρο (MT=2,71) για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στα εκπαιδευτικά «η επαφή με την εκπαιδευτική έρευνα» (U=5806 και p=0,24) παρουσιάζει υψηλότερη μέση τιμή (MT=3,13), πάλι για τους εκπαιδευτικούς της Β/βάθμιας.

**Πίνακας 5.3.17 Διαφορές βαθμίδας και εκπαιδευτικών κινήτρων**

Στοιχείο	Βαθμίδα				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)-p
	Α/βάθμια (146)		Β/βάθμια (v=95)			
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA		
Αντιστάθμιση ελλειπών εκπ/σης	2,34	1,006	2,51	0,921	6292,0	0,205
Βελτίωση του εκπ/κού μου έργου	3,15	0,718	3,16	0,803	6810,5	0,798
Ενίσχυση δεξιοτήτων εκπ/κού έργου	3,23	0,705	3,17	0,883	6876,5	0,905
Επικαιροποίηση γνώσεων	3,16	0,752	3,29	0,784	6202,5	0,133
Επαφή με την εκπ/κή έρευνα	<b>2,87</b>	0,904	<b>3,13</b>	0,914	5806,0	<b>0,024</b>
						<b>p&lt;0,05</b>

Τέλος, επισημαίνεται πως στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται στη σύνδεση του «πληθωρισμού προσόντων» με την αυτοβελτίωση (Πίνακας 5.3.18) (U=5931,5 και p=0,040) και πάλι με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας να εμφανίζουν μεγαλύτερη μέση τιμή (MT=2,95) από τους εκπαιδευτικούς της



πρωτοβάθμιας (MT=2,76), που σημαίνει ότι συνδέουν σε μεγαλύτερο βαθμό την τάση του «πληθωρισμού προσόντων» με την αυτοβελτίωση.

**Πίνακας 5.3.18 Διαφορές βαθμίδας και αντιλήψεων για την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων**

Ο «πληθωρισμός» προσόντων συνδέεται με:	Βαθμίδα				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
	Α/βάθμια (146)		Β/βάθμια (ν=95)			
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA		
Πραγματικές ανάγκες εκπ/κού επαγγέλματος	2,44	0,761	2,44	0,782	6809,0	0,797
Ψυχαναγκασμός συγκέντρωσης τίτλων σπουδών	3,05	0,861	2,88	0,944	6234,0	0,159
Αυτοβελτίωση	<b>2,76</b>	0,727	<b>2,95</b>	0,804	5931,5	<b>0,040</b>
Πίεση από αγορά εργασίας	3,61	0,603	3,47	0,697	6271,5	0,140
Αυτοπραγμάτωση	2,69	0,670	2,81	0,829	6196,5	0,126
Προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης	3,22	0,649	3,37	0,653	6071,0	0,071
Εργαλειοποίηση της διά βίου μάθησης	3,01	0,809	2,97	0,818	6810,5	0,801
						<b>p&lt;0,05</b>

### 5.3.3.2. Βαθμίδα και βαθμός ικανοποίησης /βελτίωσης των εκπαιδευτικών

**Πίνακας 5.3.19 Διαφορές βαθμίδας και συναισθημάτων**

Συναισθήματα	Βαθμίδα				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)-p
	Α/βάθμια (146)		Β/βάθμια (ν=95)			
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA		
Ικανοποίηση	3,12	0,638	3,22	0,655	6353,0	0,214
Ενθουσιασμός	<b>2,88</b>	0,769	<b>3,07</b>	0,802	5962,0	<b>0,049</b>
Ενδιαφέρον	3,28	0,692	3,33	0,675	6692,0	0,614
Απογοήτευση/Ματαίωση	<b>2,32</b>	0,837	<b>2,07</b>	0,937	5765,5	<b>0,018</b>
Αβεβαιότητα/ανασφάλεια	2,13	0,919	1,93	0,914	6058,5	0,080
Άγχος/πίεση	3,19	0,858	3,12	0,861	6567,0	0,457
Αγωνία	2,86	0,929	2,68	0,914	6146,5	0,115
Υπερηφάνεια	2,98	0,943	3,08	0,953	6447,0	0,329
						<b>p&lt;0,05</b>

Σε σχέση με τα συναισθήματα που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς το πέρασμα από τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα με σκοπό την απόκτηση προσόντων, η βαθμίδα (Πίνακας 5.3.19), φαίνεται να έχει επιρροή στον ενθουσιασμό, με τους/τις εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας να νιώθουν περισσότερο **ενθουσιασμό** από τη συμμετοχή τους (MT=3,07, U=5962 και p=0,049), ενώ οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας φαίνεται να βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα αρνητικά συναισθήματα της **απογοήτευσης και της ματαίωσης** (MT=2,32, U=57,65,5 και p=0,018).

Από τον πίνακα 5.3.20 διαπιστώνεται ότι η βαθμίδα επηρεάζει σημαντικά την αίσθηση προσωπικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών. Έτσι, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν πως οι εκπαιδευτικές διαδρομές που διάνυσαν με σκοπό την απόκτηση τίτλων σπουδών, τους βοήθησαν να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες ( $U=5384$  και  $p=0,001$ ), να ολοκληρωθούν μέσω της μάθησης ( $U=5588,5$  και  $p=0,005$ ) και να αναβαθμίσουν τις δεξιότητες ( $U=5365,5$  και  $p<0,001$ ) και τις γνώσεις τους ( $U= 5800,5$  και  $p=0,015$ ), περισσότερο από ότι οι συνάδελφοί τους της πρωτοβάθμιας.

**Πίνακας 5.3.20. Διαφορές βαθμίδας και προσωπικής βελτίωσης**

Στοιχείο	Βαθμίδα				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
	Α/βάθμια(146)		Β/βάθμια (ν=95)			
	MT	TA	MT	TA		
Διεύρυνση πνευματικών οριζόντων	<b>3,17</b>	0,614	<b>3,42</b>	0,678	5384,0	<b>0,001</b>
Ολοκλήρωση μέσω της μάθησης	<b>2,80</b>	0,681	<b>3,06</b>	0,755	5588,5	<b>0,005</b>
Απόκτηση ερμηνευτικών εργαλείων	2,94	0,687	3,12	0,682	6073,5	0,067
Αναβάθμιση δεξιοτήτων	<b>3,00</b>	0,695	<b>3,29</b>	0,682	5365,5	<b>&lt;0,001</b>
Αναβάθμιση γνώσεων	<b>3,18</b>	0,643	<b>3,39</b>	0,607	5800,5	<b>0,015</b>
						<b>p&lt;0,05</b>

**Πίνακας 5.3.21 Διαφορές βαθμίδας και επαγγελματικής βελτίωσης**

Στοιχείο	Βαθμίδα				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)-p
	Α/βάθμια(146)		Β/βάθμια (ν=95)			
	MT	TA	MT	TA		
Ενίσχυση επαγγελματικού προφίλ	2,73	0,717	2,83	0,794	6336,5	0,207
Έγινα καλύτερος εκπαιδευτικός	<b>2,68</b>	0,662	<b>2,88</b>	0,836	5884,0	<b>0,028</b>
Καλύτερη ανταπόκριση στις απαιτήσεις της τάξης	2,74	0,705	2,89	0,818	6161,5	0,111
Καλύτερη διάχυση γνώσεων στους συναδέλφους	2,67	0,753	2,71	0,824	6671,5	0,589
Καλύτερη σύνδεση θεωρίας με πράξη	<b>2,77</b>	0,662	<b>3,03</b>	0,805	5605,0	<b>0,006</b>
						<b>p&lt;0,05</b>

Ανάλογες είναι οι διαπιστώσεις όσον αφορά στην επαγγελματική βελτίωση των υποκειμένων (Πίνακας 5.3.21) με τους/τις εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας να ισχυρίζονται ότι έγιναν καλύτεροι εκπαιδευτικοί ( $U=5884$  και  $p=0,028$ ) και μπορούν να συνδέσουν καλύτερα τη θεωρία με την πράξη ( $U=5605$  και  $p=0,006$ ) σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας.

### 5.3.4. Διαφορές ως προς την υπηρεσία σε ιδιωτικό ή δημόσιο σχολείο

#### 5.3.4.1. Υπηρεσία σε ιδιωτικό ή δημόσιο σχολείο και κίνητρα εκπ/κών

Σε σχέση με τα επαγγελματικά/οικονομικά κίνητρα των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία (Πίνακας 5.3.22), στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε στην αύξηση του μισθού ( $U=2003,5$  και  $p=0,007$ ) και την εργασιακή ασφάλεια ( $U=2109,5$  και  $p=0,015$ ), με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία να κινητροδοτούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τα παραπάνω οφέλη.

Πίνακας 5.3.22 Διαφορές σχολείου και επαγγελματικών/οικονομικών κινήτρων

Στοιχείο	Σχολείο				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
	Δημόσιο (v=214)		Ιδιωτικό (v=27)			
	MT	TA	MT	TA		
Αύξηση μισθού	<b>2,52</b>	0,996	<b>3,07</b>	0,958	2003,5	<b>0,007</b>
Επαγγελματική ανέλιξη	2,97	0,921	3,19	0,834	2546	0,288
Επαγγελματική ικανοποίηση	3,29	0,762	3,19	0,681	2595,5	0,347
Ενίσχυση βιογραφικού	3,29	0,832	3,52	0,700	2451	0,157
Εργασιακή ασφάλεια	<b>3,06</b>	0,982	<b>3,48</b>	0,893	2109,5	<b>0,015</b>

Πίνακας 5.3.23 Διαφορές σχολείου και ψυχικών/πνευματικών κινήτρων

Ψυχικά/ πνευματικά κίνητρα	Σχολείο				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
	Δημόσιο (v=214)		Ιδιωτικό (v=27)			
	MT	TA	MT	TA		
Προσωπική ικανοποίηση	<b>3,44</b>	0,688	<b>2,89</b>	0,641	1625,5	<b>&lt;0,001</b>
Αυτοβελτίωση	<b>3,43</b>	0,680	<b>3,07</b>	0,781	2151	<b>0,016</b>
Προσωπική ολοκλήρωση	<b>3,20</b>	0,861	<b>2,93</b>	0,958	2429	<b>0,049</b>
Διεύρυνση γνώσεων / ΔβΜ	<b>3,33</b>	0,735	<b>3,00</b>	0,784	2207,5	<b>0,030</b>
Ανακούφιση από ρουτίνα	<b>2,48</b>	0,992	<b>2,00</b>	0,877	2107	<b>0,017</b>

Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων εμφανίζουν πιο ισχυρά και τα 5 στοιχεία των ψυχικών/πνευματικών κινήτρων (Πίνακας 5.3.23), δηλαδή

την προσωπική ικανοποίηση (MT=3,44, U=1625,5 και  $p<0,001$ ), την αυτοβελτίωση (MT=3,43, U=2151 και  $p=0,016$ ), την προσωπική ολοκλήρωση (MT=3,20, U=2429 και  $p=0,049$ ), τη διεύρυνση γνώσεων/ανάπτυξη κουλτούρας ΔβΜ (MT=3,33, U=2207,5 και  $p=0,030$ ) και την ανακούφιση από την πλήξη/ρουτίνα της καθημερινότητας (MT=2,48, U=2107 και  $p=0,017$ ).

Στα **κοινωνικά κίνητρα** δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημόσια σχολεία και σε αυτούς που εργάζονται σε ιδιωτικά (βλ. πίνακα στο παράρτημα).

Όσον αφορά στα **εκπαιδευτικά κίνητρα** (Πίνακας 5.3.24) ισχυρότερα αναδεικνύονται η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (MT=3,19, U=2214 και  $p=0,032$ ) και η επικαιροποίηση των γνώσεων (MT=3,25, U=2247 και  $p=0,042$ ) στις/στους εκπαιδευτικούς της δημόσιας εκπαίδευσης.

**Πίνακας 5.3.24 Διαφορές σχολείου και εκπαιδευτικών κινήτρων**

Στοιχείο	Σχολείο					
	Δημόσιο (v=214)		Ιδιωτικό (v=27)		Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2- tailed)-p
	MT	TA	MT	TA		
Αντιστάθμιση ελλειπών εκπ/σης	2,44	0,976	2,11	0,934	2334,5	0,090
Βελτίωση του εκπ/κού μου έργου	<b>3,19</b>	0,735	<b>2,85</b>	0,818	2214	<b>0,032</b>
Ενίσχυση δεξιοτήτων εκπ/κού έργου	3,24	0,749	2,93	0,958	2373,5	0,103
Επικαιροποίηση γνώσεων	<b>3,25</b>	0,752	<b>2,93</b>	0,829	2247	<b>0,042</b>
Επαφή με την εκπ/κή έρευνα	2,99	0,914	2,81	0,921	2567	0,320
						<b>p&lt;0,05</b>

**Πίνακας 5.3.25 Διαφορές σχολείου και αντιλήψεων για την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων**

Στοιχείο	Σχολείο					
	Δημόσιο (v=214)		Ιδιωτικό (v=27)		Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2- tailed)
	MT	TA	MT	TA		
Πραγματικές ανάγκες εκπ/κού επαγγέλματος	2,48	0,749	2,15	0,864	2285	0,056
Ψυχαναγκασμό συγκέντρωσης τίτλων σπουδών	2,99	0,858	3,00	1,177	2667	0,489
Αυτοβελτίωση	2,87	0,752	2,56	0,801	2276,5	0,052
Πίεση από αγορά εργασίας	3,55	0,639	3,63	0,688	2599	0,318
Αυτοπραγμάτωση	<b>2,79</b>	0,717	<b>2,33</b>	0,784	2020	<b>0,005</b>
Προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης	3,27	0,651	3,33	0,679	2730	0,606
Εργαλειοποίηση της διά βίου μάθησης	2,96	0,816	3,22	0,751	2364	0,099
						<b>p&lt;005</b>

Στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε και σε σχέση με την **αυτοπραγμάτωση**, με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημόσιο σχολείο να τη συνδέουν σε μεγαλύτερο βαθμό με την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων (Πίνακας 5.3.25) (MT=2,79, U=2020 και p=0,005) απ' ότι οι συνάδελφοί τους που εργάζονται σε ιδιωτικό σχολείο.

#### 5.3.4.2. Υπηρεσία σε ιδιωτικό ή δημόσιο σχολείο και βαθμός ικανοποίησης /βελτίωσης των εκπαιδευτικών

Σε σχέση με τα **συναισθήματα** που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς το πέρασμα από τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα με σκοπό την απόκτηση προσόντων, η εργασία σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο **δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά** (βλ. πίν. στο παράρτημα Β).

**Πίνακας 5.3.26 Διαφορές σχολείου και προσωπικής βελτίωσης**

Στοιχείο	Σχολείο					
	Δημόσιο (v=214)		Ιδιωτικό (v=27)		Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2- tailed)-p
	MT	TA	MT	TA		
Διεύρυνση πνευματικών οριζόντων	3,29	0,627	3,15	0,818	2690,5	0,515
Ολοκλήρωση μέσω της μάθησης	2,93	0,702	2,67	0,832	2372	0,094
Απόκτηση ερμηνευτικών εργαλείων	3,03	0,681	2,81	0,736	2375,5	0,091
Αναβάθμιση δεξιοτήτων	3,15	0,657	2,81	0,962	2313	0,061
Αναβάθμιση γνώσεων	<b>3,31</b>	0,588	<b>2,93</b>	0,874	2210,5	<b>0,024</b>
						<b>p&lt;0,05</b>

**Πίνακας 5.3.27 Διαφορές σχολείου και επαγγελματικής βελτίωσης**

Στοιχείο	Σχολείο					
	Δημόσιο (v=214)		Ιδιωτικό (v=27)		Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2- tailed)-p
	MT	TA	MT	TA		
Ενίσχυση επαγγελματικού προφίλ	<b>2,81</b>	0,714	<b>2,44</b>	0,934	2244,5	<b>0,035</b>
Έγινα καλύτερος εκπαιδευτικός	2,79	0,697	2,56	1,013	2608,5	0,362
Καλύτερη ανταπόκριση στις απαιτήσεις της τάξης	2,80	0,750	2,78	0,801	2821	0,828
Καλύτερη διάχυση γνώσεων στους συναδέλφους	2,70	0,766	2,56	0,892	2608	0,372
Καλύτερη σύνδεση θεωρίας με πράξη	2,86	0,735	2,96	0,706	2721,5	0,588
						<b>p&lt;0,05</b>

Αλλά και στην προσωπική (Πίνακας 5.3.26) και επαγγελματική βελτίωση (Πίνακας 5.3.27) των υποκειμένων διαπιστώνεται επίδραση της εργασίας σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο μόνο σε δύο στοιχεία. Την αναβάθμιση των γνώσεων ( $U=2210,5$  και  $p=0,024$ ) και την ενίσχυση του επαγγελματικού προφίλ ( $U=2244,5$  και  $p=0,035$ ), με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημόσια σχολεία να παρουσιάζουν μεγαλύτερη μέση τιμή.

### 5.3.5. Διαφορές ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση

#### 5.3.5.1 Υπηρεσιακή κατάσταση και κίνητρα εκπαιδευτικών

Όπως διακρίνουμε στον πίνακα 5.3.28 στα επαγγελματικά/οικονομικά κίνητρα υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της υπηρεσιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών με την αύξηση του μισθού ( $H=21,817$  και  $p<0,001$ ), την επαγγελματική ανέλιξη ( $H=10,152$  και  $p=0,006$ ) και την εργασιακή ασφάλεια ( $H=11,733$  και  $p=0,003$ ) με τους/τις αναπληρωτές/τριες και τους/τις ωρομίσθιους/ες εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν υψηλότερη MT στα προαναφερθέντα στοιχεία, που σημαίνει ότι έχουν ισχυρότερα επαγγελματικά/οικονομικά κίνητρα από τους μόνιμους.

**Πίνακας 5.3.28. Διαφορές υπηρεσιακής κατάστασης και επαγγελματικών/οικονομικών κινήτρων**

Στοιχείο	Υπηρεσιακή κατάσταση						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.-p
	Μόνιμος (v=152)		Αναπληρωτής (v=74)		Ωρομίσθιος (v=15)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Αύξηση μισθού	<b>2,35</b>	0,995	<b>2,99</b>	0,914	2,93	0,884	21,817	<b>&lt;0,001</b>
Επαγγελματική ανέλιξη	<b>2,85</b>	0,943	<b>3,27</b>	0,782	3,07	0,961	10,152	<b>0,006</b>
Επαγγελματική ικανοποίηση	3,28	0,761	3,24	0,755	3,33	0,724	0,273	0,872
Ενίσχυση βιογραφικού	3,20	0,909	3,50	0,579	3,47	0,743	4,602	0,100
Εργασιακή ασφάλεια	<b>2,93</b>	1,053	<b>3,43</b>	0,723	3,27	0,961	11,733	<b>0,003</b>

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

Σε σχέση με τα ψυχικά/πνευματικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά κίνητρα δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά, που σημαίνει πως η υπηρεσιακή κατάσταση δεν επιδρά στα παραπάνω κίνητρα των εκπαιδευτικών (βλ. πίνακες στο παράρτημα Β).

Ένα στοιχείο διαφοροποίησης στις αντιλήψεις των υποκειμένων ανάλογα με την υπηρεσιακή τους κατάσταση σχετικά με την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων (Πίνακας 5.3.29), αφορά στη σύνδεση της συγκεκριμένης τάσης από τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με την πίεση από την αγορά εργασίας ( $H=7,445$  και  $p=0,024$ ) σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους μόνιμους.

Πίνακας 5.3.29 Διαφορές υπηρεσιακής κατάστασης και αντιλήψεων για την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων

Ο «πληθωρισμός» προσόντων συνδέεται με:	Υπηρεσιακή κατάσταση						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.-p
	Μόνιμος (v=152)		Αναπληρωτής (v=74)		Ωρομίσθιος (v=15)			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Στοιχείο	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Πραγμ. ανάγκες εκπ/κού επαγγέλμ.	2,45	0,763	2,43	0,795	2,33	0,724	0,193	0,908
Ψυχαναγκ.συγκέντρ τίτλ. σπουδών	2,95	0,867	3,05	0,905	3,07	1,163	1,345	0,510
Αυτοβελτίωση	2,89	0,762	2,77	0,750	2,60	0,828	2,676	0,262
Πίεση από αγορά εργασίας	<b>3,48</b>	0,682	<b>3,69</b>	0,547	<b>3,73</b>	0,594	7,445	<b>0,024</b>
Αυτοπραγμάτωση	2,76	0,728	2,76	0,737	2,40	0,828	2,864	0,239
Προσπάθεια επαγγελ ανάπτυξης	3,31	0,645	3,22	0,668	3,33	0,617	1,078	0,583
Εργαλειοποίηση της ΔβΜ	2,92	0,829	3,08	0,790	3,33	0,617	4,294	0,117

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

### 5.3.5.2 Υπηρεσιακή κατάσταση και βαθμός ικανοποίησης/βελτίωσης των εκπ/κών

Πίνακας 5.3.30 Διαφορές υπηρεσιακής κατάστασης και συναισθημάτων

Συναισθήματα	Υπηρεσιακή κατάσταση						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.-p
	Μόνιμος (v=152)		Αναπληρωτής (v=74)		Ωρομίσθιος (v=15)			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Στοιχείο	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Ικανοποίηση	3,19	0,640	3,12	0,618	3,00	0,845	1,060	0,589
Ενθουσιασμός	2,99	0,800	2,89	0,786	2,93	0,704	0,731	0,694
Ενδιαφέρον	3,32	0,679	3,24	0,699	3,27	0,704	0,758	0,684
Απογοήτευση/Ματαίωση	2,14	0,849	2,36	0,930	2,33	0,976	3,002	0,223
Αβεβαιότητα/ανασφάλεια	<b>1,87</b>	0,862	<b>2,36</b>	0,900	2,33	1,175	15,755	<b>&lt;0,001</b>
Άγχος/πίεση	3,09	0,912	3,34	0,745	3,07	0,704	3,810	0,149
Αγωνία	<b>2,67</b>	0,957	<b>3,07</b>	0,800	2,73	0,961	8,401	<b>0,015</b>
Υπερηφάνεια	2,95	0,940	3,18	0,897	2,87	1,187	3,144	0,208

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)



Σε σχέση με τα συναισθήματα που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς το πέρασμα από τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα με σκοπό την απόκτηση προσόντων, η υπηρεσιακή κατάσταση (Πίνακας 5.3.30), φαίνεται να έχει **επιρροή στα αρνητικά συναισθήματα της αβεβαιότητας/ανασφάλειας** ( $H=15,755$  και  $p<0,001$ ) και της **αγωνίας** ( $H=8,401$  και  $p=0,015$ ), με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς να βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα παραπάνω συναισθήματα από ότι οι μόνιμοι συνάδελφοί τους.

Όσον αφορά στον βαθμό ικανοποίησης /βελτίωσης που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί **δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη βελτίωση σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο** (βλ. πίνακες στο παράρτημα), σε σχέση με την υπηρεσιακή κατάσταση.

### 5.3.6. Διαφορές ως προς τη θέση ευθύνης

#### 5.3.6.1 Θέση ευθύνης και κίνητρα εκπαιδευτικών

Το αν οι εκπαιδευτικοί κατέχουν θέση ευθύνης ή όχι δε φαίνεται να έχει σημαντική επίδραση στα κίνητρα των υποκειμένων. Συγκεκριμένα, στα **επαγγελματικά/οικονομικά και ψυχικά/πνευματικά κίνητρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση** με κανένα στοιχείο (βλ. πίνακες στο παράρτημα Β).

Πίνακας 5.3.31. Διαφορές θέσης ευθύνης και κοινωνικών κινήτρων

Κοινωνικά κίνητρα	Θέση						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.
	Διευθυντής (v=23)		Άλλη θέση διοικητικής ευθύνης (v=16)		Εκπαιδευτικός (v=202)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Μεγαλύτερο κύρος	2,61	0,988	2,25	0,683	2,23	0,925	3,051	0,218
Συγχρωτισμός με πνευμ. ενδιαφέρ. ανθρώπους	<b>3,09</b>	0,733	2,81	0,911	<b>2,49</b>	0,899	11,193	<b>0,004</b>
Απόκτηση νέων φίλων	2,22	0,951	2,44	0,814	2,02	0,866	4,317	0,116
Ενίσχυση κουλτούρας συνεργασίας	2,57	0,896	2,69	0,704	2,53	0,882	0,626	0,731
Διεύρυνση επαγγελματικού κύκλου	2,91	0,900	2,56	0,892	2,54	0,881	3,948	0,139

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

Διαφοροποίηση παρατηρείται **στο στοιχείο των κοινωνικών κινήτρων** (Πίνακας 5.3.31) «συγχρωτισμός με πνευματικά ενδιαφέροντες ανθρώπους» ( $H=11,193$  και  $p=0,041$ ), με τους διευθυντές να κινητροδοτούνται περισσότερο από τους



εκπαιδευτικούς της πράξης από αυτό (MT=3,09), με τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν άλλη θέση διοικητικής ευθύνης να ακολουθούν (2,81). Στα **εκπαιδευτικά κίνητρα** στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώνεται στην αντιστάθμιση της ελλιπούς εκπαίδευσης των υποκειμένων (H=6,369 και p=0,041) με αυτούς που κατέχουν άλλη θέση διοικητικής ευθύνης να παρουσιάζουν την υψηλότερη μέση τιμή (MT=2,88) και στην επαφή με την εκπαιδευτική έρευνα (H=9,645 και p=0,008) με τους διευθυντές να παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη μέση τιμή (MT=3,52) και τους εκπαιδευτικούς της πράξης τη μικρότερη (MT=2,91).

**Πίνακας 5.3.32. Κατοχή ή όχι θέσης ευθύνης και εκπαιδευτικά κίνητρα**

Στοιχείο	Θέση						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.
	Διευθυντής (v=23)		Άλλη θέση διοικητικής ευθύνης (v=16)		Εκπαιδευτικός (v=202)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Αντιστάθμ. ελλιπούς εκπ/σης	2,65	0,935	<b>2,88</b>	0,806	<b>2,34</b>	0,981	6,369	<b>0,041</b>
Βελτίωση εκπ/κού έργου	3,30	0,765	3,31	0,479	3,12	0,766	1,915	0,384
Ενίσχ. δεξιот. εκπ/κού έργου	3,30	0,765	3,50	0,516	3,17	0,795	2,627	0,269
Επικαιροποίηση γνώσεων	3,39	0,722	3,56	0,629	3,17	0,774	5,509	0,064
Επαφή με την εκπ/κή έρευνα	<b>3,52</b>	0,665	3,00	0,730	<b>2,91</b>	0,934	9,645	<b>0,008</b>

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

**Πίνακας 5.3.33. Διαφορές κατοχής ή όχι θέσης ευθύνης και αντιλήψεων για την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων**

Ο «πληθωρισμός» προσόντων συνδέεται με:	Θέση						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.
	Διευθυντής (v=23)		Άλλη θέση διοικητικής ευθύνης (v=16)		Εκπαιδευτικός (v=202)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Πραγμ. ανάγκες εκπ/κού επαγγέλμ.	<b>2,83</b>	0,937	2,56	0,727	<b>2,39</b>	0,739	6,128	<b>0,047</b>
Ψυχαναγκ.συγκέντρ τίτλ. σπουδών	2,91	0,949	3,00	1,033	3,00	0,884	0,112	0,945
Αυτοβελτίωση	3,09	0,668	3,06	0,574	2,79	0,779	4,817	0,090
Πίεση από αγορά εργασίας	3,57	0,728	<b>3,00</b>	0,966	<b>3,60</b>	0,584	8,635	<b>0,013</b>
Αυτοπραγμάτωση	2,91	0,733	3,00	0,516	2,70	0,748	4,524	0,104
Προσπάθεια επαγγελ ανάπτυξης	3,43	0,590	3,44	0,629	3,25	0,660	2,593	0,273
Εργαλειοποίηση της ΔβΜ	2,96	0,825	3,13	0,619	2,99	0,825	0,333	0,846

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

Ένα σημαντικό σημείο διαφοροποίησης αναφορικά με την κατοχή ή όχι θέσης ευθύνης (Πίνακας 5.3.33) αφορά τη σύνδεση του «πληθωρισμού» προσόντων από τη μεριά των διευθυντών με τις πραγματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού επαγγέλματος ( $H=6,128$  και  $p=0,047$ ) και από τη μεριά των εκπαιδευτικών που δε βρίσκονται σε θέση ευθύνης με την πίεση από την αγορά εργασίας ( $H=8,635$  και  $p=0,013$ ).

### 5.3.6.2 Κατοχή ή όχι θέσης ευθύνης και βαθμός ικανοποίησης/βελτίωσης των εκπαιδευτικών

Πίνακας 5.3.34. Διαφορές στην κατοχή ή όχι θέσης ευθύνης και συναισθημάτων

Στοιχείο	Θέση						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.
	Διευθυντής (v=23)		Άλλη θέση διοικητικής ευθύνης (v=16)		Εκπαιδευτικός (v=202)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Ικανοποίηση	3,30	0,470	3,19	0,750	3,14	0,655	1,129	0,569
Ενθουσιασμός	3,22	0,736	3,13	0,719	2,91	0,793	3,789	0,150
Ενδιαφέρον	3,39	0,656	3,38	0,719	3,28	0,687	0,753	0,686
Απογοήτευση/Ματαιώση	2,22	0,795	1,81	0,750	2,25	0,898	3,490	0,175
Αβεβαιότητα/ανασφάλεια	<b>1,61</b>	0,583	<b>1,63</b>	0,885	<b>2,13</b>	0,934	10,764	<b>0,005</b>
Άγχος/πίεση	2,87	0,968	3,06	0,854	3,20	0,843	2,992	0,224
Αγωνία	2,39	0,891	2,69	0,793	2,85	0,931	5,488	0,064
Υπερηφάνεια	3,13	0,815	3,00	0,966	3,01	0,962	0,167	0,920

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

Η κατοχή ή όχι θέσης ευθύνης δε φαίνεται να έχει μεγάλη επίδραση στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών που περνούν από τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα με σκοπό την απόκτηση προσόντων (Πίνακας 5.3.34), καθώς στατιστικά σημαντική διαφορά διακρίνουμε μόνο στην αβεβαιότητα/ανασφάλεια ( $H=10,764$  και  $p=0,005$ ), με τους διευθυντές ( $MT=1,61$ ) και τους κατόχους άλλης θέσης διοικητικής ευθύνης ( $MT=1,63$ ) να παρουσιάζουν μικρότερη μέση τιμή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν θέση ευθύνης ( $MT=2,13$ ).

Όσον αφορά στην επιρροή της θέσης ευθύνης στην **προσωπική βελτίωση** των υποκειμένων δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (βλ. πίνακα στο παράρτημα Β).

**Πίνακας 5.3.35. Διαφορές στην κατοχή ή όχι θέσης ευθύνης και επαγγελματικής βελτίωσης**

Στοιχείο	Θέση						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.
	Διευθυντής (v=23)		Άλλη θέση διοικητικής ευθύνης (v=16)		Εκπαιδευτικός (v=202)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Ενίσχυση επαγγελμ. προφίλ	<b>3,17</b>	0,717	2,75	0,856	<b>2,73</b>	0,733	8,449	<b>0,015</b>
Καλύτερος εκπαιδευτικός	2,91	0,949	3,06	0,680	2,72	0,714	4,241	0,120
Καλύτερη ανταπόκρ στην τάξη	2,78	0,902	3,06	0,574	2,78	0,748	2,180	0,336
Διάχυση γνώσεων σε συναδέλφ.	2,96	0,767	2,88	0,885	2,64	0,768	4,775	0,092
Σύνδεση θεωρίας με πράξη	3,13	0,626	2,88	0,719	2,85	0,741	3,028	0,220

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

Αλλά και σε σχέση με την επίδραση του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού στην επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών (Πίνακας 5.3.35), διαφοροποίηση παρατηρείται στο στοιχείο της ενίσχυσης του επαγγελματικού προφίλ, με τους διευθυντές να δηλώνουν ότι ενισχύθηκε το προφίλ τους (H=8,449 και p=0,015) περισσότερο (MT=3,17) απ' αυτούς που κατέχουν άλλη θέση διοικητικής ευθύνης (MT=2,75), αλλά και τους εκπαιδευτικούς χωρίς θέση διοικητικής ευθύνης (MT=2,73).

### 5.3.7. Διαφορές ως προς τα έτη υπηρεσίας

#### 5.3.7.1 Έτη υπηρεσίας και κίνητρα εκπαιδευτικών

**Πίνακας 5.3.36 Διαφορές στα έτη υπηρεσίας και τα επαγγελματικά/οικονομικά κίνητρα**

Επαγγελματικά/οικονομικά κίνητρα	Έτη υπηρεσίας						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.
	<5 (v=68)		5-20 (v=106)		>20 (v=67)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Αύξηση μισθού	<b>2,90</b>	0,949	2,61	0,991	<b>2,22</b>	0,982	15,546	<b>&lt;0,001</b>
Επαγγελματική ανέλιξη	<b>3,19</b>	0,815	3,02	0,894	<b>2,75</b>	0,990	7,228	<b>0,027</b>
Επαγγελματική ικανοποίηση	3,19	0,797	3,26	0,772	3,37	0,671	1,580	0,454
Ενίσχυση βιογραφικού	3,41	0,652	3,35	0,793	3,15	0,989	1,529	0,466
Εργασιακή ασφάλεια	<b>3,38</b>	0,692	3,16	0,948	<b>2,73</b>	1,162	10,810	<b>0,004</b>

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

Όπως διακρίνουμε στον πίνακα 5.3.36 τα έτη υπηρεσίας επιδρούν στα **επαγγελματικά/οικονομικά κίνητρα** των υποκειμένων, όσον αφορά στην αύξηση του μισθού ( $H=15,546$  και  $p<0,001$ ), την επαγγελματική ανάπτυξη ( $H=7,228$  και  $p=0,027$ ) και την εργασιακή ασφάλεια ( $H=10,810$  και  $p=0,004$ ), με τα παραπάνω κίνητρα να **εμφανίζονται ισχυρότερα στις/στους εκπαιδευτικούς με μικρότερη προϋπηρεσία.**

Οι έλεγχοι της επίδρασης των ετών υπηρεσίας στα **ψυχικά/πνευματικά και κοινωνικά** κίνητρα που ωθούν τις/τους εκπαιδευτικούς να λάβουν μέρος σε διαδικασίες απόκτησης πρόσθετων εκπαιδευτικών προσόντων έδειξαν ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση.** Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξαν και οι έλεγχοι που αφορούν τη σύνδεση της **τάσης του «πληθωρισμού προσόντων»** με ουσιαστικά ή μη κίνητρα μάθησης (βλ. πίνακες στο Παράρτημα Β).

**Πίνακας 5.3.37. Διαφορές ετών υπηρεσίας και εκπαιδευτικών κινήτρων**

Εκπαιδευτικά κίνητρα	Έτη υπηρεσίας						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.-p
	<5 (v=68)		5-20 (v=106)		>20 (v=67)			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
<b>Στοιχείο</b>								
Αντιστάθμ. ελλειπούς εκπ/σης	2,32	1,043	2,31	0,979	2,64	0,865	5,548	0,062
Βελτίωση εκπ/κού έργου	3,16	0,660	3,11	0,820	3,21	0,729	0,466	0,792
Ενίσχ. δεξιот. εκπ/κού έργου	3,12	0,802	3,23	0,784	3,27	0,750	1,358	0,507
Επικαιροποίηση γνώσεων	3,12	0,764	3,16	0,794	3,40	0,698	5,920	0,052
Επαφή με την εκπ/κή έρευνα	<b>2,72</b>	0,928	<b>3,04</b>	0,904	<b>3,12</b>	0,879	7,773	<b>0,021</b>

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

Σε σχέση με τα **εκπαιδευτικά κίνητρα** στατιστική σημαντική διαφορά δεν εντοπίστηκε στα περισσότερα στοιχεία (Πίνακας 5.3.37). Διαφοροποίηση υπήρξε στην επαφή με την εκπαιδευτική έρευνα ( $H=7,773$  και  $p=0,021$ ), καθώς φαίνεται ότι όσο περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερο κινητροδοτούνται από την εκπαιδευτική έρευνα.

### 5.3.7.1. Έτη υπηρεσίας και βαθμός ικανοποίησης /βελτίωσης των εκπ/κών

Στον πίνακα 5.3.38. αποτυπώνεται η επίδραση των ετών υπηρεσίας στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών κατά τις εκπαιδευτικές τους διαδρομές. Όπως διακρίνουμε η

προϋπηρεσία στην εκπαίδευση παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές στα αρνητικά συναισθήματα των υποκειμένων. Έτσι, η αβεβαιότητα/ανασφάλεια ( $H=23,869$  και  $p<0,001$ ), το άγχος/πίεση ( $H=16,124$  και  $p<0,001$ ) και η αγωνία ( $H=8,998$  και  $p=0,011$ ) παρουσιάζουν υψηλότερες ΜΤ στους εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια υπηρεσίας, που σημαίνει πως τα υποκείμενα που ανήκουν σε αυτή την ομάδα βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με τους συναδέλφους τους με μεγαλύτερη προϋπηρεσία.

**Πίνακας 5.3.38. Διαφορές ετών υπηρεσίας και συναισθημάτων**

Συναισθήματα	Έτη υπηρεσίας						Kruskal Wallis H*	Asymp . Sig.
	<5 (v=68)		5-20 (v=106)		>20 (v=67)			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Στοιχείο	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Ικανοποίηση	3,07	0,676	3,16	0,649	3,24	0,605	1,868	0,393
Ενθουσιασμός	2,91	0,787	2,95	0,773	3,00	0,816	0,554	0,758
Ενδιαφέρον	3,22	0,643	3,31	0,722	3,36	0,667	1,907	0,385
Απογοήτευση/Ματαίωση	2,35	0,910	2,24	0,931	2,06	0,756	3,392	0,183
Αβεβαιότητα/ανασφάλεια	<b>2,43</b>	0,903	2,05	0,909	<b>1,67</b>	0,805	23,869	<b>&lt;0,001</b>
Άγχος/πίεση	<b>3,25</b>	0,760	3,33	0,825	<b>2,81</b>	0,909	16,124	<b>&lt;0,001</b>
Αγωνία	<b>3,00</b>	0,792	2,83	0,951	<b>2,52</b>	0,959	8,998	<b>0,011</b>
Υπερηφάνεια	3,00	0,977	3,06	0,994	2,99	0,844	0,812	0,665

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

**Πίνακας 5.3.39. Διαφορές ετών υπηρεσίας και προσωπικής βελτίωσης**

Προσωπική βελτίωση	Έτη υπηρεσίας						Kruskal Wallis H*	Asymp . Sig.
	<5 (v=68)		5-20 (v=106)		>20 (v=67)			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Στοιχείο	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Διεύρυνση πνευματικ. οριζόντων	3,40	0,602	3,23	0,680	3,21	0,640	3,517	0,172
Ολοκλήρωση μέσω της μάθησης	2,84	0,784	2,93	0,707	2,93	0,681	0,621	0,733
Απόκτηση ερμηνευτικ. εργαλείων	<b>2,82</b>	0,690	3,06	0,688	<b>3,12</b>	0,663	6,474	<b>0,039</b>
Αναβάθμιση δεξιοτήτων	3,00	0,733	3,11	0,708	3,24	0,653	3,484	0,175
Αναβάθμιση γνώσεων	3,21	0,659	3,28	0,687	3,30	0,523	0,702	0,704

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

Όσον αφορά στην επίδραση των ετών προϋπηρεσίας στην προσωπική (Πίνακας 5.3.39) και επαγγελματική (Πίνακας 5.3.40) βελτίωση των υποκειμένων,

διαφοροποίηση διαφαίνεται στο στοιχείο της απόκτησης ερμηνευτικών εργαλείων ( $H=6,474$  και  $p=0,039$ ), με τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη προϋπηρεσία να εμφανίζουν μεγαλύτερη ΜΤ. Επίσης, **οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη υπηρεσίας θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικές τους διαδρομές τούς έκαναν καλύτερους εκπαιδευτικούς** ( $H=11,462$  και  $p=0,003$ ), ενώ **μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στην τάξη** ( $H=7,593$  και  $p=0,022$ ).

**Πίνακας 5.3.40. Διαφορές ετών υπηρεσίας και επαγγελματικής βελτίωσης**

Επαγγελματική βελτίωση	Έτη υπηρεσίας						Kruskal Wallis H*	Asymp . Sig.-p
	<5 (v=68)		5-20 (v=106)		>20 (v=67)			
Στοιχείο	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Ενίσχυση επαγγελμ. προφίλ	2,65	0,768	2,82	0,741	2,82	0,737	1,809	0,405
Καλύτερος εκπαιδευτικός	<b>2,51</b>	0,723	2,82	0,714	<b>2,93</b>	0,745	11,462	<b>0,003</b>
Καλύτερη ανταπόκρ στην τάξη	<b>2,62</b>	0,692	2,84	0,706	<b>2,93</b>	0,858	7,593	<b>0,022</b>
Διάχυση γνώσεων σε συναδέλφ.	2,62	0,754	2,67	0,765	2,78	0,832	1,041	0,594
Σύνδεση θεωρίας με πράξη	2,74	0,704	2,90	0,703	2,99	0,788	4,708	0,095

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

### 5.3.8. Διαφορές ως προς τον εκπαιδευτικό κλάδο

#### 5.3.8.1. Εκπαιδευτικός κλάδος και κίνητρα εκπαιδευτικών

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει συσχέτιση του εκπαιδευτικού κλάδου με τις υποκλίμακές μας χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kruskal Wallis H και χωρίσαμε τους εκπαιδευτικούς κλάδους σε 5 μεγάλες κατηγορίες, των δασκάλων, των νηπιαγωγών, των θεωρητικών επιστημών, των θετικών επιστημών και των υπόλοιπων ειδικοτήτων (φυσικής αγωγής, εικαστικών, μουσικής, υγείας και ευεξίας κ.ά) για καλύτερη ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 5.3.41. οι εκπαιδευτικοί κλάδοι **διαφοροποιούνται στα επαγγελματικά/οικονομικά κίνητρα μόνο ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση** ( $H=14,848$  και  $p=0,005$ ), η οποία κινητροδοτεί σε μεγαλύτερο βαθμό τους/τις εκπαιδευτικούς θεωρητικών επιστημών (ΜΤ= 3,57) και τους/τις νηπιαγωγούς (ΜΤ=3,50), με τους/τις εκπαιδευτικούς θετικών επιστημών να ακολουθούν (ΜΤ=3,28)

και τέλος, την επαγγελματική ικανοποίηση να αποτελεί ασθενές κίνητρο για τους/τις δασκάλους/λες (MT=3,13) και τις υπόλοιπες ειδικότητες (MT=3,05).

**Πίνακας 5.3.41. Διαφορές εκπαιδευτικού κλάδου και επαγγελματικών/οικονομικών κινήτρων**

Στοιχείο	Εκπαιδευτικός κλάδος										Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.
	Δάσκαλοι (v=110)		Νηπιαγωγοί (v=20)		Θεωρητικ..Επ. (v=53)		Θετικ. Επιστ. (v=39)		Άλλ. Ειδικότ. (v=19)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Αύξ. μισθού	2,59	1,007	2,75	0,910	2,28	1,063	2,74	0,910	2,89	0,994	7,394	0,116
Επαγγ. ανέλιξη	2,85	0,979	3,25	0,639	3,00	0,941	3,10	0,788	3,32	0,820	6,573	0,160
Επαγγελ. ικανοπ.	<b>3,13</b>	0,825	<b>3,50</b>	0,513	<b>3,57</b>	0,605	<b>3,28</b>	0,647	<b>3,05</b>	0,848	14,848	<b>0,005</b>
Ενίσχ βιογραφικ	3,21	0,889	3,35	0,813	3,36	0,787	3,44	0,718	3,47	0,697	2,794	0,593
Εργασ. ασφάλεια	3,09	0,973	2,90	1,119	3,11	0,993	3,08	1,010	3,42	0,769	2,493	0,646

\*df =4 (βαθμοί ελευθερίας)

**Πίνακας 5.3.42. Διαφορές εκπαιδευτικού κλάδου και ψυχικών/πνευματικών κινήτρων**

Στοιχείο	Εκπαιδευτικός κλάδος										Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.
	Δάσκαλοι (v=110)		Νηπιαγωγοί (v=20)		Θεωρητικ..Επ. (v=53)		Θετικ. Επιστ. (v=39)		Άλλ. Ειδικότ. (v=19)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Προσωπ.ικανοπ	<b>3,27</b>	0,765	<b>3,50</b>	0,513	<b>3,68</b>	0,471	<b>3,38</b>	0,673	<b>3,05</b>	0,848	14,671	<b>0,005</b>
Αυτοβελτίωση	<b>3,29</b>	0,708	<b>3,50</b>	0,688	<b>3,70</b>	0,503	<b>3,36</b>	0,668	<b>3,05</b>	0,911	16,745	<b>0,002</b>
Προσωπ ολοκλ.	<b>3,05</b>	0,876	<b>3,30</b>	0,865	<b>3,55</b>	0,722	<b>3,05</b>	0,916	<b>2,84</b>	0,898	17,358	<b>0,002</b>
Διεύρυνσ. γνώσ	<b>3,15</b>	0,788	<b>3,40</b>	0,598	<b>3,62</b>	0,527	<b>3,33</b>	0,701	<b>3,00</b>	0,943	16,257	<b>0,003</b>
Ανακούφ πλήξη	2,45	0,935	2,40	1,188	2,64	0,922	2,21	1,128	2,16	0,898	6,446	0,168

\*df =4 (βαθμοί ελευθερίας)

Ισχυρή φαίνεται να είναι η επιρροή του εκπαιδευτικού κλάδου στα ψυχικά/πνευματικά κίνητρα των υποκειμένων (Πίνακας 5.3.42.) και συγκεκριμένα την προσωπική ικανοποίηση (H=14,671 και p=0,005), την αυτοβελτίωση (H=16,745 και p=0,002), την προσωπική ολοκλήρωση (H=17,358 και p=0,002) και τη διεύρυνση γνώσεων/ανάπτυξη κουλτούρας ΔβΜ (H=16,257 και p=0,003). Και τα τέσσερα αυτά ψυχικά/πνευματικά κίνητρα (βλ. MT) αναδεικνύονται ισχυρότερα στους/στις εκπαιδευτικούς θεωρητικών επιστημών. Ακολουθούν με λίγο μικρότερη μέση τιμή οι νηπιαγωγοί, στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί των θετικών επιστημών και ασθενέστερα αναδεικνύονται τα παραπάνω στοιχεία στους/στις δασκάλους/ες και τις άλλες ειδικότητες.



**Πίνακας 5.3.43. Διαφορές εκπαιδευτικού κλάδου και εκπαιδευτικών κινήτρων**

Στοιχείο	Εκπαιδευτικός κλάδος										Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.
	Δάσκαλοι (v=110)		Νηπιαγωγοί (v=20)		Θεωρητικ..Επ. (v=53)		Θετικ. Επιστ. (v=39)		Άλλ. Ειδικότ. (v=19)			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Ελλιπής εκπ/ση	2,33	1,015	2,40	0,995	2,57	1,010	2,41	0,818	2,42	0,961	2,342	0,673
Βελτίωση έργου	<b>3,14</b>	0,723	<b>3,55</b>	0,605	<b>3,28</b>	0,662	<b>3,00</b>	0,795	<b>2,79</b>	0,976	11,963	<b>0,018</b>
Ενίσχ. δεξιότ.	<b>3,19</b>	0,697	<b>3,55</b>	0,605	<b>3,38</b>	0,740	<b>3,00</b>	0,946	<b>2,89</b>	0,937	11,049	<b>0,026</b>
Επικαιροπ γνώσ	3,12	0,775	3,35	0,671	3,45	0,667	3,15	0,844	3,11	0,809	8,231	0,083
Εκπ/κή έρευνα	<b>2,82</b>	0,921	<b>3,25</b>	0,786	<b>3,30</b>	0,774	<b>2,90</b>	1,021	<b>2,79</b>	0,918	12,686	<b>0,013</b>

\*df =4 (βαθμοί ελευθερίας)

**Πίνακας 5.3.44. Διαφορές εκπαιδευτικού κλάδου και αντιλήψεων για την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων**

Ο πληθωρισμός προσόντων συνδέεται με:	Εκπαιδευτικός κλάδος										Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.
	Δάσκαλοι (v=110)		Νηπιαγωγοί (v=20)		Θεωρητικ..Επ. (v=53)		Θετικ. Επιστ. (v=39)		Άλλ. Ειδικότ. (v=19)			
Στοιχείο	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Πραγμ. ανάγκες εκπ/κού επαγγ	2,41	0,770	2,50	0,827	2,64	0,710	2,33	0,701	2,21	0,918	6,794	0,147
Ψυχαναγκ.συγκέ ντρ τίτλ. σπουδ	3,09	0,830	2,95	0,945	2,66	0,999	3,03	0,873	3,26	0,806	8,786	0,067
Αυτοβελτίωση	<b>2,70</b>	0,736	<b>2,90</b>	0,641	<b>3,13</b>	0,833	<b>2,87</b>	0,656	<b>2,63</b>	0,831	14,134	<b>0,007</b>
Πίεση από αγορά εργασίας	3,66	0,563	3,35	0,813	3,57	0,605	3,33	0,701	3,58	0,769	9,944	0,051
Αυτοπραγμά- τωση	<b>2,66</b>	0,667	<b>2,95</b>	0,686	<b>2,96</b>	0,808	<b>2,64</b>	0,668	<b>2,53</b>	0,964	10,343	<b>0,035</b>
Προσπάθεια επαγγ ανάπτυξ	3,19	0,670	3,40	0,503	3,43	0,636	3,26	0,677	3,26	0,653	5,544	0,236
Εργαλειοποίηση της ΔβΜ	3,01	0,818	3,00	0,725	2,92	0,829	2,97	0,811	3,11	0,875	0,855	0,931

\*df =4 (βαθμοί ελευθερίας)

Όσον αφορά στα εκπαιδευτικά κίνητρα στατιστικά σημαντική διαφορά (Πίνακας 5.3.43.) διακρίνουμε στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου ( $H=11,963$  και  $p=0,018$ ), την ενίσχυση δεξιοτήτων για την άσκησή του ( $H=11,049$  και  $p=0,026$ ) και την εκπαιδευτική έρευνα. Τα δύο πρώτα στοιχεία (βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και ενίσχυση δεξιοτήτων για την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου) εμφανίζουν την υψηλότερη ΜΤ στις/στους νηπιαγωγούς ( $ΜΤ=3,55$ ) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί θεωρητικών επιστημών (με  $ΜΤ$  3,28 και 3,38 αντίστοιχα), οι δάσκαλοι (με  $ΜΤ$  3,14 και 3,55 αντίστοιχα), οι εκπαιδευτικοί θετικών επιστημών ( $ΜΤ=3,00$ ) και τέλος, οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων (με  $ΜΤ$  2,79 και 2,89 αντίστοιχα). Το κίνητρο της



εκπαιδευτικής έρευνας διαπιστώνεται ότι είναι ισχυρότερο στους/στις εκπαιδευτικούς θεωρητικής κατεύθυνσης (MT=3,30) και τους/τις νηπιαγωγούς (MT=3,25) και ασθενέστερο στους/στις εκπαιδευτικούς θετικής κατεύθυνσης (MT=2,90), τους/τις δασκάλους/λες (MT=2,82) και τους/τις εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων (MT=2,79).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί των θεωρητικών επιστημών και οι νηπιαγωγοί φαίνεται να συνδέουν περισσότερο την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων (Πίνακας 5.3.44.) με την αυτοβελτίωση (H=14,134 και p=0,007) και την αυτοπραγμάτωση (H=10,343 και p=0,035) σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς των θετικών επιστημών, τους/τις δασκάλους/ες και τις άλλες ειδικότητες.

### 5.3.8.2. Εκπαιδευτικός κλάδος και βαθμός ικανοποίησης /βελτίωσης των εκπαιδευτικών

Πίνακας 5.3.45. Διαφορές εκπαιδευτικού κλάδου και συναισθημάτων

	Εκπαιδευτικός κλάδος										Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.
	Δάσκαλοι (v=110)		Νηπιαγωγοί (v=20)		Θεωρητικ..Επ. (v=53)		Θετικ. Επιστ. (v=39)		Άλλ. Ειδικότ. (v=19)			
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Ικανοποίηση	<b>3,06</b>	0,654	<b>3,35</b>	0,489	<b>3,42</b>	0,602	<b>3,18</b>	0,556	<b>2,74</b>	0,733	19,866	<b>&lt;0,001</b>
Ενθουσιασμός	<b>2,79</b>	0,791	<b>3,15</b>	0,587	<b>3,19</b>	0,735	<b>3,13</b>	0,801	<b>2,68</b>	0,820	15,760	<b>0,003</b>
Ενδιαφέρον	<b>3,19</b>	0,697	<b>3,65</b>	0,489	<b>3,51</b>	0,541	<b>3,31</b>	0,655	<b>2,95</b>	0,911	15,526	<b>0,004</b>
Απογοήτευση	<b>2,40</b>	0,837	<b>2,10</b>	0,718	<b>2,00</b>	0,877	<b>2,05</b>	0,857	<b>2,26</b>	1,195	11,687	<b>0,020</b>
Ανασφάλεια	<b>2,25</b>	0,930	<b>1,85</b>	0,875	<b>1,75</b>	0,875	<b>2,03</b>	0,843	<b>2,00</b>	1,000	12,071	<b>0,017</b>
Άγχος/πίεση	3,23	0,864	3,05	0,887	3,02	0,843	3,15	0,933	3,32	0,671	3,465	0,483
Αγωνία	2,92	0,940	2,75	0,967	2,55	0,952	2,67	0,869	3,05	0,705	8,102	0,088
Υπερηφάνεια	<b>2,91</b>	0,963	<b>3,40</b>	0,821	<b>3,21</b>	0,885	<b>3,18</b>	0,823	<b>2,42</b>	1,071	14,424	<b>0,006</b>

\*df =4 (βαθμοί ελευθερίας)

Μεγάλη είναι η επίδραση του εκπαιδευτικού κλάδου στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών (Πίνακας 5.3.45.) και συγκεκριμένα στατιστικά σημαντικές εξαρτήσεις παρατηρούνται στην ικανοποίηση (H=19,866 και p<0,001), τον ενθουσιασμό (H=15,760 και p=0,003), το ενδιαφέρον (H=15,526 και p=0,004), την απογοήτευση (H=11,687 και p=0,020), την ανασφάλεια (H=12,071 και p=0,017) και την υπερηφάνεια (H=14,424 και p=0,006). Αξίζει να επισημάνουμε πως στα θετικά συναισθήματα (ικανοποίηση, ενθουσιασμό, ενδιαφέρον, υπερηφάνεια) οι εκπαιδευτικοί θεωρητικών επιστημών και οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν υψηλότερη MT, ενώ στα αρνητικά συναισθήματα (απογοήτευση ανασφάλεια) μεγαλύτερη MT

εμφανίζουν οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί των υπόλοιπων ειδικοτήτων, με τους/τις εκπαιδευτικούς των θετικών επιστημών να παρουσιάζουν μέτριες ΜΤ.

**Πίνακας 5.3.46. Διαφορές εκπαιδευτικού κλάδου και προσωπικής βελτίωσης**

	<b>Εκπαιδευτικός κλάδος</b>										<b>Kruskal Wallis H*</b>	<b>Asymp. Sig.-p</b>
	Δάσκαλοι (v=110)		Νηπιαγωγοί (v=20)		Θεωρητικ..Επ. (v=53)		Θετικ. Επιστ. (v=39)		Άλλ. Ειδικοτ. (v=19)			
<b>Στοιχείο</b>	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Διεύρ πνευμ. οριζόντων	<b>3,16</b>	0,583	<b>3,35</b>	0,587	<b>3,57</b>	0,500	<b>3,33</b>	0,737	<b>2,84</b>	0,898	21,405	<b>&lt;0,001</b>
Ολοκλήρ. μέσω της μάθησης	<b>2,73</b>	0,648	<b>3,20</b>	0,616	<b>3,30</b>	0,668	<b>2,87</b>	0,732	<b>2,58</b>	0,838	29,739	<b>&lt;0,001</b>
Απόκτ. ερμην. εργαλείων	<b>2,85</b>	0,675	<b>3,15</b>	0,671	<b>3,34</b>	0,517	<b>3,03</b>	0,778	<b>2,79</b>	0,713	20,367	<b>&lt;0,001</b>
Αναβάθμιση δεξιοτήτων	<b>2,95</b>	0,689	<b>3,15</b>	0,745	<b>3,42</b>	0,602	<b>3,31</b>	0,614	<b>2,84</b>	0,834	21,539	<b>&lt;0,001</b>
Αναβάθμιση γνώσεων	<b>3,13</b>	0,651	<b>3,45</b>	0,605	<b>3,47</b>	0,504	<b>3,44</b>	0,552	<b>2,95</b>	0,780	18,404	<b>0,001</b>

\*df =4 (βαθμοί ελευθερίας)

Από τον πίνακα 5.3.46 διαπιστώνεται ότι ο εκπαιδευτικός κλάδος επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό όλα τα στοιχεία της αίσθησης προσωπικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών, με στατιστικά σημαντική διαφορά να παρουσιάζεται στη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων ( $H=21,405$  και  $p<0,001$ ), την ολοκλήρωση μέσω της μάθησης ( $H=29,739$  και  $p<0,001$ ), την απόκτηση ερμηνευτικών εργαλείων ( $H=20,367$  και  $p<0,001$ ), την αναβάθμιση δεξιοτήτων ( $H=21,539$  και  $p<0,001$ ) και την αναβάθμιση γνώσεων ( $H=18,404$  και  $p=0,001$ ). Αίσθηση βελτίωσης σε μεγαλύτερο βαθμό σε όλα τα προαναφερθέντα στοιχεία εμφανίζει ο κλάδος των θεωρητικών επιστημών. Ακολουθούν οι νηπιαγωγοί και ο κλάδος των θετικών επιστημών, ενώ σε μικρότερο βαθμό θεωρούν ότι βελτιώθηκαν και παρουσιάζουν μικρότερη ΜΤ οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων.

Σε παρόμοιες διαπιστώσεις καταλήγουμε και όσον αφορά στην αίσθηση επαγγελματικής βελτίωσης των υποκειμένων. Όπως διακρίνουμε στον Πίνακα 5.3.47. στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται στην αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι γίνονται καλύτεροι ( $H=20,147$  και  $p<0,001$ ), ότι ανταποκρίνονται καλύτερα στην τάξη ( $H=18,372$  και  $p=0,001$ ), ότι κάνουν διάχυση των γνώσεων που έλαβαν στους συναδέλφους τους ( $H=14,200$  και  $p=0,007$ ) και ότι συνδέουν καλύτερα τη θεωρία με την πράξη ( $H=23,497$  και  $p<0,001$ ). Και στη συγκεκριμένη υποκλίμακα, όπως και στην

προηγούμενη, οι εκπαιδευτικοί των θεωρητικών επιστημών εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με την επαγγελματική τους βελτίωση, καθώς θεωρούν ότι έγιναν καλύτεροι εκπαιδευτικοί (MT=3,06), ανταποκρίνονται καλύτερα στην τάξη (MT=3,09) και συνδέουν καλύτερα τη θεωρία με την πράξη (MT=3,26). Υψηλές MT στα στοιχεία αυτά παρουσιάζουν και οι νηπιαγωγοί και μάλιστα στη διάχυση γνώσεων στους συναδέλφους, προκύπτει η υψηλότερη MT όλων των κλάδων (MT=3,20). Μέτρια ικανοποίηση από την επαγγελματική τους βελτίωση εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί των θετικών επιστημών, ενώ λιγότερο ικανοποιημένοι εμφανίζονται οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων.

**Πίνακας 5.3.47. Διαφορές εκπαιδευτικού κλάδου και επαγγελματικής βελτίωσης**

	Εκπαιδευτικός κλάδος										Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.-p
	Δάσκαλοι (v=110)		Νηπιαγωγοί (v=20)		Θεωρητικ..Επ. (v=53)		Θετικ. Επιστ. (v=39)		Άλλ. Ειδικότ. (v=19)			
<b>Στοιχείο</b>	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Ενίσχ επαγγελμ. προφίλ	2,69	0,726	2,95	0,759	2,92	0,675	2,79	0,767	2,58	0,961	5,047	0,283
Καλύτερος εκπαιδευτικός	<b>2,61</b>	0,665	<b>3,05</b>	0,686	<b>3,06</b>	0,663	<b>2,82</b>	0,823	<b>2,42</b>	0,902	20,147	<b>&lt;0,001</b>
Καλύτ ανταπόκρ στην τάξη	<b>2,65</b>	0,710	<b>3,05</b>	0,686	<b>3,09</b>	0,687	<b>2,85</b>	0,779	<b>2,47</b>	0,905	18,372	<b>0,001</b>
Διάχυση γνώσ. σε συναδέλφ.	<b>2,61</b>	0,718	<b>3,20</b>	0,696	<b>2,70</b>	0,774	<b>2,79</b>	0,801	<b>2,32</b>	0,946	14,200	<b>0,007</b>
Σύνδεσ θεωρίας με πράξη	<b>2,70</b>	0,657	<b>2,90</b>	0,641	<b>3,26</b>	0,711	<b>2,90</b>	0,821	<b>2,74</b>	0,733	23,497	<b>&lt;0,001</b>

\*df =4 (βαθμοί ελευθερίας)

## 5.3.9. Διαφορές ως προς την περιοχή

### 5.3.9.1. Περιοχή και κίνητρα εκπαιδευτικών

Οι έλεγχοι της επίδρασης της περιοχής που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης **στα κίνητρα** (επαγγελματικά/οικονομικά, ψυχικά/πνευματικά, κοινωνικά, εκπαιδευτικά) που τους ωθούν να λαμβάνουν μέρος σε διαδικασίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης **δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές** (βλ. πίνακες στο Παράρτημα Β).

Σε ένα στοιχείο εντοπίστηκε διαφοροποίηση, που αφορά τη σύνδεση της τάσης του «πληθωρισμού» προσόντων με εργαλειοποίηση της ΔΒΜ (Πίνακας 5.3.48) (H=8,434 και p=0,015), με τους εκπαιδευτικούς των νησιωτικών και ημιαστικών περιοχών να εμφανίζουν μεγαλύτερη MT (3,16 και 3,21 αντίστοιχα), θεωρώντας ότι το

«κυνήγι» των προσόντων συνδέεται σε μεγαλύτερο βαθμό με εργαλειοποίηση της ΔβΜ, σε σχέση με τους συναδέλφους τους των αστικών περιοχών.

**Πίνακας 5.3.48. Διαφορές περιοχής και αντιλήψεων για την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων**

Ο «πληθωρισμός» προσόντων συνδέεται με:	Περιοχή						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.-p
	Αστική (v=162)		Ημιαστική (v=48)		Αγροτική – νησιωτ. (v=31)			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
<b>Στοιχείο</b>								
Πραγμ. ανάγκες εκπ/κού επαγγέλμ.	2,49	0,724	2,44	0,873	2,19	0,792	3,518	0,172
Ψυχαναγκ.συγκέντρ τίτλ. σπουδών	2,93	0,927	3,13	0,815	3,06	0,854	1,423	0,491
Αυτοβελτίωση	2,89	0,756	2,71	0,798	2,74	0,729	3,085	0,214
Πίεση από αγορά εργασίας	3,52	0,642	3,67	0,559	3,58	0,765	2,812	0,245
Αυτοπραγμάτωση	2,77	0,707	2,75	0,812	2,55	0,768	1,806	0,405
Προσπάθεια επαγγελ ανάπτυξης	3,30	0,651	3,15	0,684	3,35	0,608	2,410	0,300
Εργαλειοποίηση της ΔβΜ	<b>2,90</b>	0,777	<b>3,21</b>	0,849	<b>3,16</b>	0,860	8,434	<b>0,015</b>

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

### 5.3.9.2. Περιοχή και βαθμός ικανοποίησης /βελτίωσης των εκπαιδευτικών

**Πίνακας 5.3.49. Διαφορές περιοχής και συναισθημάτων**

Συναισθήματα	Περιοχή						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.-p
	Αστική (v=162)		Ημιαστική (v=48)		Αγροτική – νησιωτ. (v=31)			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
<b>Στοιχείο</b>								
Ικανοποίηση	3,17	0,636	3,10	0,627	3,16	0,735	0,511	0,775
Ενθουσιασμός	2,98	0,764	2,88	0,890	2,97	0,752	0,485	0,785
Ενδιαφέρον	3,33	0,678	3,19	0,734	3,29	0,643	1,589	0,452
Απογοήτευση/Ματαιίωση	<b>2,10</b>	0,853	2,42	0,821	<b>2,52</b>	1,029	8,287	<b>0,016</b>
Αβεβαιότητα/ανασφάλεια	<b>1,91</b>	0,876	2,29	0,898	<b>2,42</b>	1,025	11,786	<b>0,003</b>
Άγχος/πίεση	3,10	0,865	3,29	0,849	3,29	0,824	2,882	0,237
Αγωνία	2,73	0,970	2,81	0,816	3,06	0,814	2,569	0,277
Υπερηφάνεια	3,00	0,946	2,96	1,051	3,23	0,762	1,177	0,555

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

Σε σχέση με τα συναισθήματα που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς το πέρασμα από τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα με σκοπό την απόκτηση προσόντων, η περιοχή (Πίνακας 5.3.49), φαίνεται να έχει επιρροή στα αρνητικά συναισθήματα της απογοήτευσης/ματαιίωσης (H=8,287 και p=0,016) και της αβεβαιότητας/

ανασφάλειας ( $H=11,786$  και  $p=0,003$ ), με τις/τους εκπαιδευτικούς των αγροτικών/νησιωτικών περιοχών να τα βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό.

Τέλος, όσον αφορά στον βαθμό ικανοποίησης/βελτίωσης που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί **δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές** ως προς την περιοχή στις υποκλίμακες **βελτίωση σε προσωπικό και βελτίωση σε επαγγελματικό επίπεδο** (βλ. πίν. στο παράρτημα Β).

### 5.3.10. Διαφορές ως προς την επιρροή εκπαιδευτικών διαδρομών

#### 5.3.10.1. Επιρροή εκπαιδευτικών διαδρομών και κίνητρα εκπαιδευτικών

Πίνακας 5.3.50. Διαφορές επιρροής εκπ/κών διαδρομών και επαγγελματικών/οικονομικών κινήτρων εκπ/κών

Στοιχείο	Επιρροή εκπαιδευτικών διαδρομών							Kruskal Wallis H*	Asymp . Sig.-p
	Ενδιαφέροντα (v=164)		Αγορά εργασίας (v=69)		Τάση καταναλωτισμ. (v=8)				
	MT	TA	MT	TA	MT	TA			
Αύξηση μισθού	<b>2,38</b>	0,961	<b>3,01</b>	0,947	<b>3,13</b>	1,126	22,460	<b>&lt;0,001</b>	
Επαγγελματική ανέλιξη	<b>2,86</b>	0,933	<b>3,29</b>	0,769	<b>3,13</b>	1,126	10,533	<b>0,005</b>	
Επαγγελματική ικανοποίηση	<b>3,40</b>	0,670	<b>3,03</b>	0,857	<b>2,88</b>	0,835	11,974	<b>0,003</b>	
Ενίσχυση βιογραφικού	3,23	0,869	3,49	0,678	3,38	0,744	4,243	0,120	
Εργασιακή ασφάλεια	<b>2,88</b>	1,026	<b>3,61</b>	0,647	<b>3,38</b>	0,744	29,168	<b>&lt;0,001</b>	

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

Για να διαπιστωθεί αν η επιρροή των εκπαιδευτικών διαδρομών (αν δηλ. τα υποκείμενα έχουν επηρεαστεί για την επιλογή των διαδρομών τους, από τα ενδιαφέροντά τους, από την αγορά εργασίας ή από μια τάση καταναλωτισμού), σχετίζεται με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kruskal – Wallis. Στον πίνακα (5.3.50) φαίνεται ότι **η επιρροή των διαδρομών επιδρά σημαντικά στα επαγγελματικά/οικονομικά κίνητρα των εκπαιδευτικών**, καθώς η αύξηση μισθού ( $H=22,460$ ,  $p<0,001$  και  $df=2$ ), η επαγγελματική ανέλιξη ( $H=10,533$ ,  $p=0,005$ ,  $df=2$ ), η επαγγελματική ικανοποίηση ( $H=11,974$ ,  $p=0,003$  και  $df=2$ ) και η εργασιακή ασφάλεια ( $H=29,168$ ,  $p<0,001$  και  $df=2$ ) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Η αύξηση του μισθού έχει υψηλότερη MT στα υποκείμενα που στην επιλογή των εκπαιδευτικών τους διαδρομών επηρεάστηκαν κυρίως από μια τάση καταναλωτισμού

(MT=3,13), η επαγγελματική ανέλιξη και η εργασιακή ασφάλεια αποτελούν ισχυρότερα κίνητρα στα υποκείμενα που επηρεάζονται από τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (MT=3,29 και MT=3,61 αντίστοιχα), ενώ η επαγγελματική ικανοποίηση αναδεικνύεται σημαντικότερη στα υποκείμενα που επιλέγουν τις εκπαιδευτικές τους διαδρομές βάσει των ενδιαφερόντων τους (MT=3,40).

**Πίνακας 5.3.51. Διαφορές επιρροής εκπ/κών διαδρομών και ψυχικών/πνευματικών κινήτρων εκπαιδευτικών**

Στοιχείο	Επιρροή εκπαιδευτικών διαδρομών						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.-p
	Ενδιαφέροντα (v=164)		Αγορά εργασίας (v=69)		Τάση καταναλωτισμ. (v=8)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Προσωπική ικανοποίηση	<b>3,57</b>	0,577	<b>3,03</b>	0,785	<b>2,63</b>	0,744	34,595	<b>&lt;0,001</b>
Αυτοβελτίωση	<b>3,54</b>	0,610	<b>3,13</b>	0,746	<b>2,50</b>	0,756	27,171	<b>&lt;0,001</b>
Προσωπική ολοκλήρωση	<b>3,34</b>	0,785	<b>2,87</b>	0,938	<b>2,25</b>	0,886	20,828	<b>&lt;0,001</b>
Διεύρυνση γνώσεων/ΔβΜ	<b>3,41</b>	0,726	<b>3,12</b>	0,697	<b>2,25</b>	0,463	24,515	<b>&lt;0,001</b>
Ανακούφιση από ρουτίνα	<b>2,54</b>	0,974	<b>2,22</b>	1,027	<b>2,00</b>	0,535	7,069	<b>0,029</b>

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

Πολύ σημαντική επίδραση της επιρροής των εκπαιδευτικών διαδρομών στα **ψυχικά/πνευματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών** διακρίνουμε στον πίνακα 5.3.51, με την προσωπική ικανοποίηση (H=34,595, p<0,001), την αυτοβελτίωση (H=27,171, p<0,001), την προσωπική ολοκλήρωση (H=20,828, p<0,001), τη διεύρυνση των γνώσεων/ανάπτυξη κουλτούρας ΔβΜ (H=24,515, p<0,001) και την ανακούφιση από την πλήξη/ρουτίνα καθημερινότητας (H=7,069, p=0,029) να **αποτελούν ισχυρότερα κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς που στην επιλογή των εκπαιδευτικών τους διαδρομών επηρεάστηκαν από τα ενδιαφέροντά τους.**

Αντίθετα, στα **κοινωνικά κίνητρα** (Πίνακας 5.3.53) στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται μόνο στο στοιχείο «συγχρωτισμός με πνευματικά ενδιαφέροντες ανθρώπους» (H=13,306 και p=0,001), το οποίο παρουσιάζει μεγαλύτερη μέση τιμή στους εκπαιδευτικούς που επηρεάζονται από τα ενδιαφέροντά τους (MT=2,69), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που κατευθύνονται από την αγορά εργασίας (MT=2,38), ενώ ασθενέστερο είναι το προαναφερθέν κίνητρο στους εκπαιδευτικούς που παρασύρονται από μια τάση καταναλωτισμού (MT=1,75). Στα άλλα τέσσερα στοιχεία

της υποκλίμακας δεν υπήρξε διαφοροποίηση, αφού δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

**Πίνακας 5.3.52. Διαφορές επιρροής εκπ/κών διαδρομών και κοινωνικών κινήτρων εκπ/κών**

<b>Επιρροή εκπαιδευτικών διαδρομών</b>								
<b>Στοιχείο</b>	Ενδιαφέροντα (v=164)		Αγορά εργασίας (v=69)		Τάση καταναλωτισμ. (v=8)		<b>Kruskal Wallis H*</b>	<b>Asymp. Sig.-p</b>
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Μεγαλύτερο κύρος	2,26	0,918	2,35	0,937	1,88	0,835	2,046	0,360
Συγχρωτισμός με πνευμ. ενδιαφέρ. ανθρ	<b>2,69</b>	0,904	<b>2,38</b>	0,842	<b>1,75</b>	0,707	13,306	<b>0,001</b>
Απόκτηση νέων φίλων	2,13	0,830	1,97	0,985	1,75	0,707	3,745	0,154
Ενίσχυση κουλτούρας συνεργασίας	2,62	0,854	2,43	0,882	2,00	0,926	5,484	0,064
Διεύρυνση επαγγελ- ματικού κύκλου	2,62	0,874	2,55	0,900	2,00	0,926	3,387	0,184

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

**Πίνακας 5.3.53. Διαφορές επιρροής εκπ/κών διαδρομών και εκπαιδευτικών κινήτρων εκπαιδευτικών**

<b>Επιρροή εκπαιδευτικών διαδρομών</b>								
<b>Εκπαιδευτικά κίνητρα</b>	Ενδιαφέροντα (v=164)		Αγορά εργασίας (v=69)		Τάση καταναλωτισμ. (v=8)		<b>Kruskal Wallis H*</b>	<b>Asymp. Sig.-p</b>
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Αντιστάθμ. ελλιπούς εκπ/σης	2,39	0,950	2,49	1,052	2,00	0,756	1,946	0,378
Βελτίωση εκπ/κού έργου	<b>3,23</b>	0,721	<b>3,07</b>	0,792	<b>2,38</b>	0,518	11,094	<b>0,004</b>
Ενίσχ. δεξιοτ. εκπ/κού έργου	<b>3,29</b>	0,767	<b>3,09</b>	0,781	<b>2,50</b>	0,535	11,419	<b>0,003</b>
Επικαιροποίηση γνώσεων	<b>3,30</b>	0,753	<b>3,10</b>	0,770	<b>2,50</b>	0,535	11,744	<b>0,003</b>
Επαφή με την εκπ/κή έρευνα	<b>3,12</b>	0,861	<b>2,72</b>	0,938	<b>2,13</b>	0,991	14,143	<b>&lt;0,001</b>

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας) **p<0,05**

**Σημαντική επίδραση της επιρροής των εκπαιδευτικών διαδρομών στην υποκλίμακα των εκπαιδευτικών κινήτρων** διακρίνουμε στον πίνακα 5.3.53. Ο στατιστικός έλεγχος έδειξε σημαντικές διαφορές στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (H=11,094, p=0,004), την ενίσχυση δεξιοτήτων εκπαιδευτικού έργου (H=11,419, p=0,003), την επικαιροποίηση των γνώσεων (H=11,744, p=0,003) και την επαφή με την εκπαιδευτική έρευνα (H=14,143, p<0,001), με τα παραπάνω κίνητρα να αναδεικνύονται ισχυρότερα στα υποκείμενα που επηρεάζονται στην επιλογή των εκπαιδευτικών τους διαδρομών κυρίως από τα ενδιαφέροντά τους.



### 5.3.54. Διαφορές επιρροής εκπ/κών διαδρομών και αντιλήψεων για την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων

Ο «πληθωρισμός» προσόντων συνδέεται με:	Επιρροή εκπαιδευτικών διαδρομών						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.-p
	Ενδιαφέροντα (v=164)		Αγορά εργασίας (v=69)		Τάση καταναλωτισμ. (v=8)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Πραγμ. ανάγκες εκπ/κού επαγγέλμ.	2,49	0,739	2,41	0,792	1,75	0,886	5,682	0,058
Ψυχαναγκ.συγκέντρ τίτλ. σπουδών	2,91	0,932	3,12	0,814	3,50	0,535	4,699	0,095
Αυτοβελτίωση	<b>2,93</b>	0,776	<b>2,64</b>	0,664	<b>2,50</b>	0,926	9,587	<b>0,008</b>
Πίεση από αγορά εργασίας	<b>3,46</b>	0,704	<b>3,75</b>	0,434	<b>3,88</b>	0,354	11,376	<b>0,003</b>
Αυτοπραγμάτωση	<b>2,83</b>	0,740	<b>2,59</b>	0,649	<b>2,13</b>	0,991	8,472	<b>0,014</b>
Προσπάθεια επαγγελ ανάπτυξης	3,29	0,624	3,25	0,715	3,38	0,744	0,294	0,863
Εργαλειοποίηση της ΔΒΜ	2,98	0,795	2,97	0,857	3,38	0,744	1,901	0,387
*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)								<b>p&lt;0,05</b>

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 5.3.54 οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν τις εκπαιδευτικές τους διαδρομές σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους, συνδέουν σε μεγαλύτερο βαθμό την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων με την αυτοβελτίωση (MT= 2,93, H=9,587, p=0,008) και την αυτοπραγμάτωση (MT=2,83, H=8,472 και p=0,014), ενώ όσοι παρασύρονται από μια τάση καταναλωτισμού, συνδέουν την παραπάνω τάση με πίεση από την αγορά εργασίας (MT= 3,88, H=11,376, p=0,003).

#### 5.3.10.2. Επιρροή εκπαιδευτικών διαδρομών και βαθμός ικανοποίησης/βελτίωσης των εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 5.3.55. διακρίνουμε έντονη επίδραση της επιρροής των εκπαιδευτικών διαδρομών στα συναισθήματα των υποκειμένων. Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζουμε στην ικανοποίηση (H=17,292, p<0,001), τον ενθουσιασμό (H=31,984, p<0,001), το ενδιαφέρον (H=13,529, p=0,001), την αβεβαιότητα/ανασφάλεια (H=17,508, p<0,001), το άγχος/πίεση (H=18,187, p<0,001) και την αγωνία (H=15,939, p<0,001). Αξίζει να σημειωθεί πως στα θετικά συναισθήματα (ικανοποίηση, ενθουσιασμός, ενδιαφέρον) οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν τις εκπαιδευτικές τους διαδρομές βάσει των ενδιαφερόντων τους, παρουσιάζουν μεγαλύτερη MT από αυτούς



που επηρεάζονται από τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί που παρασύρονται από μια τάση καταναλωτισμού βιώνουν σε μικρότερο βαθμό τα θετικά συναισθήματα. Αντίθετα, όσοι ανήκουν στην τελευταία κατηγορία παρουσιάζουν μεγαλύτερη MT στα **αρνητικά συναισθήματα** (ανασφάλεια, άγχος/πίεση, αγωνία), με τους εκπαιδευτικούς που επηρεάζονται από την αγορά εργασίας να εμφανίζουν τα παραπάνω σε μικρότερο βαθμό και τους εκπαιδευτικούς που επιλέγουν βάσει των ενδιαφερόντων τους να έχουν τη μικρότερη MT.

### 5.3.55. Επιρροή εκπαιδευτικών διαδρομών και συναισθήματα

Συναισθήματα	Επιρροή εκπαιδευτικών διαδρομών						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.
	Ενδιαφέροντα (v=164)		Αγορά εργασίας (v=69)		Τάση καταναλωτισμ. (v=8)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
<b>Στοιχείο</b>								
Ικανοποίηση	<b>3,27</b>	0,587	<b>2,97</b>	0,707	<b>2,50</b>	0,535	17,292	<b>&lt;0,001</b>
Ενθουσιασμός	<b>3,15</b>	0,745	<b>2,58</b>	0,715	<b>2,25</b>	0,707	31,984	<b>&lt;0,001</b>
Ενδιαφέρον	<b>3,39</b>	0,660	<b>3,16</b>	0,699	<b>2,63</b>	0,518	13,529	<b>0,001</b>
Απογοήτευση/Ματαιώση	2,16	0,853	2,28	0,938	2,88	0,835	5,167	0,076
Αβεβαιότητα/ανασφάλεια	<b>1,90</b>	0,895	<b>2,30</b>	0,912	<b>2,88</b>	0,641	17,508	<b>&lt;0,001</b>
Άγχος/πίεση	<b>3,01</b>	0,883	<b>3,46</b>	0,719	<b>3,75</b>	0,463	18,187	<b>&lt;0,001</b>
Αγωνία	<b>2,66</b>	0,943	<b>3,00</b>	0,822	<b>3,75</b>	0,463	15,939	<b>&lt;0,001</b>
Υπερηφάνεια	3,03	0,943	3,06	0,968	2,50	0,756	3,361	0,186
*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)								<b>p&lt;0,05</b>

Από τον πίνακα 5.3.56 φαίνεται ότι είναι αισθητή η επιρροή των εκπαιδευτικών διαδρομών στην προσωπική βελτίωση των εκπαιδευτικών. Έτσι, παρατηρείται οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν τις εκπαιδευτικές τους διαδρομές με βάση τα ενδιαφέροντά τους προκειμένου να αποκτήσουν τίτλους σπουδών, να θεωρούν ότι διεύρυναν τους πνευματικούς τους ορίζοντες (MT=3,34, H=11,525, p=0,003) και αναβάθμισαν τις δεξιότητες (MT=3,15, H=7,132, p=0,028) και τις γνώσεις τους (MT=3,32, H=7,553 και p=0,023), περισσότερο από τους συναδέλφους τους που επηρεάστηκαν από τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας ή είδαν την εκπαίδευση ως καταναλωτικό αγαθό.

**Πίνακας 5.3.56. Διαφορές επιρροής εκπαιδευτικών διαδρομών και προσωπικής βελτίωσης**

Στοιχείο	Επιρροή εκπαιδευτικών διαδρομών						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.
	Ενδιαφέροντα (v=164)		Αγορά εργασίας (v=69)		Τάση καταναλωτισμ. (v=8)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Διεύρυνση πνευματικ. οριζόντων	<b>3,34</b>	0,658	<b>3,20</b>	0,558	<b>2,50</b>	0,756	11,525	<b>0,003</b>
Ολοκλήρωση μέσω της μάθησης	2,96	0,691	2,81	0,772	2,50	0,756	3,812	0,149
Απόκτηση ερμηνευτικ. εργαλείων	3,08	0,655	2,88	0,738	2,63	0,744	6,020	0,049
Αναβάθμιση δεξιοτήτων	<b>3,15</b>	0,697	<b>3,10</b>	0,710	<b>2,50</b>	0,535	7,132	<b>0,028</b>
Αναβάθμιση γνώσεων	<b>3,32</b>	0,626	<b>3,19</b>	0,625	<b>2,75</b>	0,707	7,553	<b>0,023</b>
*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)								<b>p&lt;005</b>

**Πίνακας 5.3.57. Διαφορές επιρροής εκπαιδευτικών διαδρομών και επαγγελματικής βελτίωσης**

Στοιχείο	Επιρροή εκπαιδευτικών διαδρομών						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.
	Ενδιαφέροντα (v=164)		Αγορά εργασίας (v=69)		Τάση καταναλωτισμ. (v=8)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Ενίσχυση επαγγελμ. προφίλ	2,79	0,741	2,80	0,759	2,25	0,707	4,307	0,116
Καλύτερος εκπαιδευτικός	<b>2,86</b>	0,691	<b>2,62</b>	0,769	<b>2,00</b>	0,926	9,969	<b>0,007</b>
Καλύτερη ανταπόκρ στην τάξη	<b>2,86</b>	0,717	<b>2,72</b>	0,838	<b>2,25</b>	0,463	6,505	<b>0,039</b>
Διάχυση γνώσ. σε συναδέλφ.	2,75	0,786	2,59	0,734	2,13	0,835	5,115	0,077
Σύνδεση θεωρίας με πράξη	<b>2,95</b>	0,708	<b>2,78</b>	0,745	<b>2,13</b>	0,641	10,846	<b>0,004</b>
*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)								<b>p&lt;0,05</b>

Σε σχέση με την επίδραση του χαρακτηριστικού που εξετάζουμε στην **επαγγελματική βελτίωση** των υποκειμένων (Πίνακας 5.3.57) **στατιστικά σημαντικές διαφορές** διαφαίνονται στην αίσθηση των υποκειμένων ότι έγιναν καλύτεροι εκπαιδευτικοί (H=9,969 και p=0,007), ότι ανταποκρίνονται καλύτερα στην τάξη (H=7,553 και p=6,505) και ότι μπορούν να συνδέσουν καλύτερα τη θεωρία με την πράξη (H=10,846 και p=0,004), με τους εκπαιδευτικούς που επιλέγουν τις εκπαιδευτικές τους διαδρομές βάσει των ενδιαφερόντων τους να εμφανίζουν υψηλότερη MT, να ακολουθούν αυτοί που παρακινούνται από τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και μικρότερη MT, δηλαδή σε μικρότερο βαθμό αισθάνονται πως βελτιώθηκαν σε επαγγελματικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί που παρασύρονται από μια τάση καταναλωτισμού.

### 5.3.11. Διαφορές ως προς το διδακτορικό

#### 5.3.11.1. Διδακτορικό και κίνητρα εκπαιδευτικών

Για να διαπιστωθεί αν οι έχοντες διδακτορικό έχουν διαφορετικά κίνητρα από τους μη έχοντες χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney U. Στον πίνακα 5.3.58. φαίνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά στα **επαγγελματικά/οικονομικά κίνητρα** ( $U=1112$ ,  $p=0,044$ ) υπάρχει μόνο στο στοιχείο της «εργασιακής ασφάλειας», καθώς παρατηρείται πως δεν αποτελεί τόσο ισχυρό κίνητρο για τους κατόχους διδακτορικού διπλώματος ( $MT=2,57$ ), όσο γι' αυτούς που δεν είναι κάτοχοι ( $MT=3,14$ ).

**Πίνακας 5.3.58. Διαφορές διδακτορικού και επαγγελματικών/οικονομικών κινήτρων**

Στοιχείο	Διδακτορικό				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
	Όχι ( $n=227$ )		Ναι ( $n=14$ )			
	MT	TA	MT	TA		
Αύξηση μισθού	2,61	1,000	2,21	1,051	1242,5	0,155
Επαγγελματική ανέλιξη	2,99	0,907	3,00	1,038	1539,0	0,834
Επαγγελματική ικανοποίηση	3,25	0,760	3,64	0,497	1152,5	0,059
Ενίσχυση βιογραφικού	3,32	0,802	3,14	1,099	1519,5	0,762
Εργασιακή ασφάλεια	<b>3,14</b>	0,966	<b>2,57</b>	1,089	1112,0	<b>0,044</b>
						<b><math>p&lt;0,05</math></b>

Σε σχέση με τα **ψυχικά/πνευματικά κίνητρα** στατιστικά σημαντική εξάρτηση με το διδακτορικό δίπλωμα εντοπίστηκε μόνο στην προσωπική ολοκλήρωση (πίνακας 5.3.59), με τους έχοντες διδακτορικό να κινήτροδοτούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από την προσωπική ολοκλήρωση ( $MT=3,64$ ) από τους μη έχοντες ( $MT=3,14$ ).

**Πίνακας 5.3.59. Διαφορές διδακτορικού και ψυχικών/πνευματικών κινήτρων**

Στοιχείο	Διδακτορικό				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
	Όχι ( $n=227$ )		Ναι ( $n=14$ )			
	MT	TA	MT	TA		
Προσωπική ικανοποίηση	3,36	0,711	3,71	0,469	1174,0	0,069
Αυτοβελτίωση	3,37	0,708	3,64	0,497	1293,5	0,195
Προσωπική ολοκλήρωση	<b>3,14</b>	0,884	<b>3,64</b>	0,497	1102,0	<b>0,039</b>
Διεύρυνση γνώσεων / ΔβΜ	3,28	0,733	3,50	0,941	1222,0	0,114
Ανακούφιση από ρουτίνα	2,44	0,987	2,21	1,051	1410,0	0,461
						<b><math>p&lt;0,05</math></b>

Στα κοινωνικά και εκπαιδευτικά κίνητρα δεν παρουσιάζεται καμιά διαφοροποίηση ανάμεσα στους έχοντες και μη διδακτορικό δίπλωμα, όπως και στη σύνδεση του «πληθωρισμού» προσόντων με ουσιαστικά ή μη κίνητρα μάθησης (βλ. πίνακες στο παράρτημα Β).

### 5.3.11.2. Διδακτορικό και βαθμός ικανοποίησης /βελτίωσης των εκπ/κών

**Πίνακας 5.3.60. Διαφορές διδακτορικού και συναισθημάτων**

Στοιχείο	Διδακτορικό				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
	Όχι (v=227)		Ναι (v=14)			
	MT	TA	MT	TA		
Ικανοποίηση	3,14	0,650	3,43	0,514	1235,0	0,114
Ενθουσιασμός	<b>2,91</b>	0,776	<b>3,64</b>	0,633	778,0	<b>&lt;0,001</b>
Ενδιαφέρον	<b>3,27</b>	0,687	<b>3,79</b>	0,426	934,0	<b>0,004</b>
Απογοήτευση/Ματαιώση	2,19	0,856	2,64	1,216	1253,5	0,156
Αβεβαιότητα/ανασφάλεια	2,05	0,903	2,07	1,207	1518,0	0,767
Άγχος/πίεση	3,16	0,854	3,14	0,949	1586,0	0,990
Αγωνία	2,78	0,905	3,00	1,240	1298,5	0,225
Υπερηφάνεια	3,03	0,933	2,86	1,167	1495,5	0,696
						<b>p&lt;0,05</b>

Στον πίνακα 5.3.60 διακρίνουμε ότι στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους κατόχους και μη διδακτορικών διπλωμάτων εντοπίζεται σε δύο θετικά συναισθήματα, τον ενθουσιασμό (U=778 και p<0,001) και το ενδιαφέρον (U=934, p=0,004), με τους κατόχους διδακτορικών διπλωμάτων να εμφανίζουν υψηλότερη MT στα παραπάνω συναισθήματα.

**Πίνακας 5.3.61. Διαφορές διδακτορικού και προσωπικής βελτίωσης**

Στοιχείο	Διδακτορικό				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
	Όχι (v=227)		Ναι (v=14)			
	MT	TA	MT	TA		
Διεύρυνση πνευματικών οριζόντων	<b>3,24</b>	0,644	<b>3,71</b>	0,611	933,5	<b>0,004</b>
Ολοκλήρωση μέσω της μάθησης	<b>2,87</b>	0,720	<b>3,43</b>	0,514	936,0	<b>0,004</b>
Απόκτηση ερμηνευτικών εργαλείων	<b>2,98</b>	0,678	<b>3,43</b>	0,756	1042,0	<b>0,015</b>
Αναβάθμιση δεξιοτήτων	<b>3,08</b>	0,702	<b>3,64</b>	0,497	904,0	<b>0,003</b>
Αναβάθμιση γνώσεων	<b>3,23</b>	0,633	<b>3,79</b>	0,426	837,0	<b>&lt;0,001</b>
						<b>p&lt;0,05</b>

Η υποκλίμακα στην οποία φαίνεται να έχει μεγάλη επίδραση το διδακτορικό είναι η προσωπική βελτίωση. Όπως παρατηρείται στον πίνακα 5.3.61 ο συγκεκριμένος τίτλος σπουδών επηρεάζει όλα τα στοιχεία της υποκλίμακας, με τους κατόχους διδακτορικού διπλώματος να εμφανίζουν υψηλότερη MT σε όλες τις διαστάσεις της προσωπικής βελτίωσης, θεωρώντας ότι διεύρυναν τους πνευματικούς τους ορίζοντες (U=933,5, p=0,004), ολοκληρώθηκαν μέσω της μάθησης (U=936, p=0,004), απέκτησαν ερμηνευτικά εργαλεία (U=1042, p=0,015) και αναβάθμισαν δεξιότητες (U=904, p=0,003) και γνώσεις (U=837, p<0,001) σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα.

**Πίνακας 5.3.62. Διαφορές διδακτορικού και επαγγελματικής βελτίωσης**

Στοιχείο	Διδακτορικό				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
	Όχι (n=227)		Ναι (n=14)			
	MT	TA	MT	TA		
Ενίσχυση επαγγελματικού προφίλ	2,76	0,734	3,00	0,961	1308,5	0,216
Έγινα καλύτερος εκπαιδευτικός	2,74	0,734	3,14	0,770	1159,5	0,060
Καλύτερη ανταπόκριση στις απαιτήσεις της τάξης	<b>2,78</b>	0,745	<b>3,21</b>	0,802	1118,0	<b>0,043</b>
Καλύτερη διάχυση γνώσεων στους συναδέλφους	2,66	0,767	3,07	0,917	1129,5	0,049
Καλύτερη σύνδεση θεωρίας με πράξη	<b>2,84</b>	0,726	<b>3,50</b>	0,519	819,0	<b>&lt;0,001</b>
						<b>p&lt;0,05</b>

Στη βελτίωση σε επαγγελματικό επίπεδο (Πίνακας 5.3.62.) στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται σε δύο στοιχεία, με τους εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος να δηλώνουν ότι ανταποκρίνονται καλύτερα στις απαιτήσεις της τάξης (U=1118, p=0,043) και μπορούν να συνδέσουν καλύτερα τη θεωρία με την πράξη (U=819, p<0,001).

## 5.3.12. Διαφορές ως προς το μεταπτυχιακό

### 5.3.12.1. Μεταπτυχιακό και κίνητρα εκπαιδευτικών

Για να διαπιστωθεί αν ο μεταπτυχιακός τίτλος έχει επίδραση στα κίνητρα των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann - Whitney U. Στον πίνακα 5.3.63 φαίνεται ότι ο μεταπτυχιακός τίτλος επηρεάζει τα επαγγελματικά/οικονομικά κίνητρα των υποκειμένων σε δύο σημεία, καθώς η αύξηση μισθού (U=5093 p=0,024) και η ενίσχυση βιογραφικού (U=5178,5 και p=0,027) παρουσιάζουν υψηλότερη MT στους κατόχους μεταπτυχιακών.

**Πίνακας 5.3.63. Διαφορές μεταπτυχιακού και επαγγελματικών/οικονομικών κινήτρων**

Στοιχείο	Μεταπτυχιακό				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
	Όχι (v=74)		Ναι (v=167)			
	MT	TA	MT	TA		
Αύξηση μισθού	<b>2,36</b>	1,001	<b>2,68</b>	0,995	5093,0	<b>0,024</b>
Επαγγελματική ανέλιξη	2,82	0,970	3,07	0,879	5329,0	0,072
Επαγγελματική ικανοποίηση	3,20	0,721	3,31	0,766	5600,0	0,205
Ενίσχυση βιογραφικού	<b>3,11</b>	0,945	<b>3,40</b>	0,745	5178,5	<b>0,027</b>
Εργασιακή ασφάλεια	2,93	1,025	3,18	0,953	5323,5	0,067
						<b>p&lt;0,05</b>

Όσον αφορά στα **ψυχικά/πνευματικά κίνητρα** παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (Πίνακας 5.3.64), με τις/τους έχοντες μεταπτυχιακό τίτλο να εμφανίζουν προσωπική ικανοποίηση (U=4682,5 και p<0,001), προσωπική ολοκλήρωση (U=4941,5 και p=0,008) και ανακούφιση από τη ρουτίνα της καθημερινότητας σε μεγαλύτερο βαθμό από τις/τους μη έχοντες.

**Πίνακας 5.3.64. Διαφορές μεταπτυχιακού και ψυχικών/πνευματικών κινήτρων**

Στοιχείο	Μεταπτυχιακό				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)-p
	Όχι (v=74)		Ναι (v=167)			
	MT	TA	MT	TA		
Προσωπική ικανοποίηση	<b>3,15</b>	0,771	<b>3,49</b>	0,648	4682,5	<b>&lt;0,001</b>
Αυτοβελτίωση	3,28	0,693	3,44	0,699	5374,5	0,074
Προσωπική ολοκλήρωση	<b>2,93</b>	0,941	<b>3,27</b>	0,825	4941,5	<b>0,008</b>
Διεύρυνση γνώσεων / ΔβΜ	3,16	0,741	3,35	0,744	5286,5	0,051
Ανακούφιση από ρουτίνα	<b>1,99</b>	0,884	<b>2,62</b>	0,973	3975,5	<b>&lt;0,001</b>
						<b>p&lt;0,05</b>

**Πίνακας 5.3.65. Διαφορές μεταπτυχιακού και κοινωνικών κινήτρων**

Στοιχείο	Μεταπτυχιακό				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)-p
	Όχι (v=74)		Ναι (v=167)			
	MT	TA	MT	TA		
Μεγαλύτερο κύρος	<b>1,95</b>	0,826	<b>2,41</b>	0,926	4438,0	<b>&lt;0,001</b>
Συγχρωτισμός με πνευματικά ενδιαφέροντες ανθρώπους	<b>2,35</b>	0,818	<b>2,66</b>	0,922	4969,5	<b>0,010</b>
Απόκτηση νέων φίλων	1,99	0,819	2,11	0,899	5766,5	0,380
Ενίσχυση κουλτούρας συνεργασίας	2,43	0,923	2,59	0,844	5627,0	0,240
Διεύρυνση επαγγελματικού κύκλου	2,45	0,953	2,64	0,852	5466,5	0,132
						<b>p&lt;0,05</b>

Αλλά και στα **κοινωνικά κίνητρα** διαφοροποιούνται οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου (Πίνακας 5.3.65), εμφανίζοντας υψηλότερη MT στο κύρος (MT=2,41, U=4438 και  $p<0,001$ ) και στον συγχρωτισμό με πνευματικά ενδιαφέροντες ανθρώπους (MT=2,66, U=4969,5 και  $p=0,010$ ). Αντίθετα, στα **εκπαιδευτικά κίνητρα** δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε κανένα στοιχείο, όπως και στη σύνδεση της τάσης του «πληθωρισμού» προσόντων με ουσιαστικά ή μη κίνητρα μάθησης (βλ. πίνακα στο παράρτημα Β).

### 5.3.12.2. Μεταπτυχιακός τίτλος και βαθμός ικανοποίησης /βελτίωσης των εκπαιδευτικών

Σε σχέση με τα συναισθήματα που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς το πέρασμα από τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα με σκοπό την απόκτηση προσόντων, ο μεταπτυχιακός τίτλος ειδίκευσης φαίνεται να επηρεάζει στατιστικά σημαντικά (Πίνακας 5.3.66) **μόνο την υπερηφάνεια** (U=4840 και  $p=0,005$ ), με τις/τους κατόχους του συγκεκριμένου τίτλου να δηλώνουν περισσότερο υπερήφανες/οι.

**Πίνακας 5.3.66. Διαφορές μεταπτυχιακού και συναισθημάτων**

Συναισθήματα	Μεταπτυχιακό				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
	Όχι (v=74)		Ναι (v=167)			
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA		
Ικανοποίηση	3,05	0,680	3,20	0,626	5454,0	0,101
Ενθουσιασμός	2,85	0,839	3,00	0,760	5599,0	0,214
Ενδιαφέρον	3,23	0,713	3,33	0,672	5724,0	0,316
Απογοήτευση/Ματαιώση	2,35	0,943	2,16	0,852	5483,0	0,136
Αβεβαιότητα/ανασφάλεια	2,20	0,979	1,98	0,888	5397,5	0,098
Άγχος/πίεση	3,12	0,875	3,18	0,852	5957,0	0,634
Αγωνία	2,91	0,909	2,74	0,931	5592,0	0,214
Υπερηφάνεια	<b>2,74</b>	1,034	<b>3,14</b>	0,880	4840,0	<b>0,005</b>

**p<0,05**

Από τον πίνακα 5.3.67. διαπιστώνεται ότι ο μεταπτυχιακός τίτλος επηρεάζει σημαντικά την αίσθηση προσωπικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών. Έτσι, παρατηρείται οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου να θεωρούν πως οι εκπαιδευτικές διαδρομές που διάνυσαν με σκοπό την απόκτηση τίτλων σπουδών τους βοήθησαν να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες (U=4848,5 και  $p=0,003$ ), να ολοκληρωθούν μέσω της μάθησης (U=5213,5 και  $p=0,032$ ) και να αναβαθμίσουν τις



δεξιότητες (U=5234,5 και p=0,036) και τις γνώσεις τους (U= 5185,5 και p=0,024), περισσότερο από τους συναδέλφους τους που δε διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο.

**Πίνακας 5.3.67. Διαφορές μεταπτυχιακού και προσωπικής βελτίωσης**

Στοιχείο	Μεταπτυχιακό				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
	Όχι (v=74)		Ναι (v=167)			
	MT	TA	MT	TA		
Διεύρυνση πνευματικών οριζόντων	<b>3,05</b>	0,757	<b>3,37</b>	0,574	4848,5	<b>0,003</b>
Ολοκλήρωση μέσω της μάθησης	<b>2,76</b>	0,824	<b>2,97</b>	0,662	5213,5	<b>0,032</b>
Απόκτηση ερμηνευτικών εργαλείων	2,92	0,736	3,05	0,665	5555,5	0,160
Αναβάθμιση δεξιοτήτων	<b>2,97</b>	0,758	<b>3,18</b>	0,670	5234,5	<b>0,036</b>
Αναβάθμιση γνώσεων	<b>3,12</b>	0,682	<b>3,33</b>	0,606	5185,5	<b>0,024</b>
						<b>p&lt;0,05</b>

Ανάλογες είναι οι διαπιστώσεις όσον αφορά στην **επαγγελματική βελτίωση** των υποκειμένων (Πίνακας 5.3.68.) με τους/τις εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό τίτλο να ισχυρίζονται ότι ενίσχυσαν το επαγγελματικό τους προφίλ ( U=4965,5 και p=0,007), μπορούν και διαχέουν καλύτερα τις γνώσεις στους συναδέλφους τους ( U=5164,5 και p=0,028) και μπορούν να συνδέσουν καλύτερα τη θεωρία με την πράξη (U=5098 και p=0,017) σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς που δε διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο.

**Πίνακας 5.3.68. Διαφορές μεταπτυχιακού και επαγγελματικής βελτίωσης**

Στοιχείο	Μεταπτυχιακό				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
	Όχι (v=74)		Ναι (v=167)			
	MT	TA	MT	TA		
Ενίσχυση επαγγελματικού προφίλ	<b>2,58</b>	0,844	<b>2,86</b>	0,688	4965,5	<b>0,007</b>
Έγινα καλύτερος εκπαιδευτικός	2,70	0,823	2,79	0,701	5932,0	0,583
Καλύτερη ανταπόκριση στις απαιτήσεις της τάξης	2,77	0,786	2,81	0,741	6036,0	0,755
Καλύτερη διάχυση γνώσεων στους συναδέλφους	<b>2,53</b>	0,848	<b>2,75</b>	0,740	5164,5	<b>0,028</b>
Καλύτερη σύνδεση θεωρίας με πράξη	<b>2,70</b>	0,789	<b>2,95</b>	0,693	5098,0	<b>0,017</b>
						<b>p&lt;0,05</b>

### 5.3.13. Διαφορές ως προς τις μοριοδοτούμενες επιμορφώσεις

#### 5.3.13.1. Μοριοδοτούμενες επιμορφώσεις και κίνητρα εκπαιδευτικών

Από τον πίνακα 5.3.69 γίνεται αντιληπτό ότι οι μοριοδοτούμενες επιμορφώσεις **επηρεάζουν τα επαγγελματικά/οικονομικά κίνητρα** των υποκειμένων σε τρία σημεία, καθώς η επαγγελματική ανέλιξη (U=5585,5 και p=0,001), η ενίσχυση βιογραφικού



(U=5710 και p=0,002) και η εργασιακή ασφάλεια (U=5294 και p<0,001) είναι ισχυρότερα κίνητρα στους συμμετέχοντες σε μοριοδοτούμενες επιμορφώσεις.

### 5.3.69. Διαφορές μοριοδοτούμενων επιμορφώσεων και επαγγελματικών/οικονομικών κινήτρων

Επαγγελματικά/οικονομικά κίνητρα	Επιμορφώσεις μοριοδοτούμενες				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
	Όχι (v=118)		Ναι (v=123)			
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA		
Αύξηση μισθού	2,55	0,966	2,62	1,044	6971,0	0,583
Επαγγελματική ανέλιξη	<b>2,80</b>	0,930	<b>3,18</b>	0,859	5585,5	<b>0,001</b>
Επαγγελματική ικανοποίηση	3,27	0,736	3,28	0,771	7154,0	0,835
Ενίσχυση βιογραφικού	<b>3,14</b>	0,880	<b>3,47</b>	0,728	5710,0	<b>0,002</b>
Εργασιακή ασφάλεια	<b>2,85</b>	1,051	<b>3,35</b>	0,839	5294,0	<b>&lt;0,001</b>
						<b>p&lt;0,05</b>

Όσον αφορά στα ψυχικά/πνευματικά και κοινωνικά κίνητρα οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις (βλ. πίνακες στο παράρτημα Β).

Στατιστικά σημαντικές εξαρτήσεις εντοπίστηκαν, όμως, στα εκπαιδευτικά κίνητρα (πίνακας 5.3.70) και συγκεκριμένα στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (U=6068 και p=0,017), την ενίσχυση δεξιοτήτων (U=5553,5 και p<0,001) και την επικαιροποίηση των γνώσεων (U=6166 και p=0,029), με τα κίνητρα αυτά να είναι σε μεγαλύτερο βαθμό σημαντικά στα υποκείμενα που είχαν λάβει μέρος στα μοριοδοτούμενα προγράμματα.

### 5.3.70. Διαφορές μοριοδοτούμενων επιμορφώσεων και εκπαιδευτικών κινήτρων

Εκπαιδευτικά κίνητρα	Επιμορφώσεις μοριοδοτούμενες				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)-p
	Όχι (v=118)		Ναι (v=123)			
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA		
Αντιστάθμιση ελλειπών εκπ/σης	2,36	0,974	2,46	0,977	6873,0	0,459
Βελτίωση του εκπ/κού μου έργου	<b>3,04</b>	0,756	<b>3,26</b>	0,734	6068,0	<b>0,017</b>
Ενίσχυση δεξιοτήτων εκπ/κού έργου	<b>3,05</b>	0,761	<b>3,36</b>	0,770	5553,5	<b>&lt;0,001</b>
Επικαιροποίηση γνώσεων	<b>3,10</b>	0,799	<b>3,33</b>	0,719	6166,0	<b>0,029</b>
Επαφή με την εκπ/κή έρευνα	2,90	0,841	3,04	0,978	6429,5	0,107
						<b>p&lt;0,05</b>

Τέλος, επισημαίνεται πως στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται στη σύνδεση του «πληθωρισμού προσόντων» με την προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης (Πίνακας 5.3.71) ( $U=5518,5$  και  $p<0,001$ ) και πάλι με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε μοριοδοτούμενες επιμορφώσεις να εμφανίζουν μεγαλύτερη μέση τιμή ( $MT=3,41$ ), που σημαίνει ότι **συνδέουν σε μεγαλύτερο βαθμό την τάση του «πληθωρισμού προσόντων» με την προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης** σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δε συμμετείχαν σε μοριοδοτούμενες επιμορφώσεις.

**5.3.71. Διαφορές μοριοδοτούμενων επιμορφώσεων και αντιλήψεων για την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων**

Στοιχείο	Επιμορφώσεις μοριοδοτούμενες				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)-p
	Όχι (v=118)		Ναι (v=123)			
	MT	TA	MT	TA		
Πραγματικές ανάγκες εκπ/κού επαγγέλματος	2,39	0,717	2,49	0,813	6698,5	0,264
Ψυχαναγκασμό συγκέντρωσης τίτλων σπουδών	3,03	0,852	2,95	0,940	7018,5	0,639
Αυτοβελτίωση	2,79	0,738	2,88	0,785	6838,0	0,402
Πίεση από αγορά εργασίας	3,55	0,579	3,56	0,703	6901,5	0,440
Αυτοπραγμάτωση	2,77	0,744	2,71	0,733	6897,0	0,465
Προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης	<b>3,14</b>	0,612	<b>3,41</b>	0,664	5518,5	<b>&lt;0,001</b>
Εργαλειοποίηση της διά βίου μάθησης	2,94	0,743	3,04	0,872	6633,0	0,216

**p<0,05**

Στους ελέγχους που πραγματοποιήσαμε για το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τον βαθμό ικανοποίησης/βελτίωσης που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί και τα συναισθήματα που ένιωσαν κατά τη διάρκεια της συνεχούς εκπαίδευσής τους **δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές** σε σχέση με τις μοριοδοτούμενες επιμορφώσεις (βλ. πίνακες στο Παράρτημα Β).

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών που εξετάσαμε ήταν αν τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρακολούθησαν είχαν **κοινή θεματολογία** (π.χ. ειδική αγωγή, ψηφιακές τεχνολογίες κ.ά.). Στους ελέγχους, όμως, που πραγματοποιήσαμε φάνηκε ότι καμιά υποκλίμακα δεν επηρεάστηκε από το αν οι εκπαιδευτικές διαδρομές των υποκειμένων συσχετίζονται ή όχι. Οι πίνακες ελέγχου παραθέτονται στο παράρτημα Β. **Διαφοροποίηση δεν εντοπίστηκε** επίσης σε σχέση με τις ξένες γλώσσες, το δεύτερο πτυχίο και τις μη μοριοδοτούμενες επιμορφώσεις σε καμία διάσταση.

## 5.4. Συσχετισμός 1<sup>ης</sup> επιλογής και δημογραφικών στοιχείων

Προκειμένου να ελεγχθεί εάν η **πρώτη επιλογή** των συμμετεχόντων στην ερώτηση ιεράρχησης σχετίζεται με τα ατομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους εφαρμόστηκαν αναλύσεις διασταυρωμένης πινακοποίησης (chi-square test). Ο συγκεκριμένος έλεγχος ανέδειξε στατιστικά σημαντικές σχέσεις της 1<sup>ης</sup> επιλογής των ερωτώμενων με την ηλικία, την υπηρεσιακή κατάσταση, τα έτη υπηρεσίας, την κατοχή ή όχι διδακτορικού διπλώματος, την επιρροή εκπαιδευτικών διαδρομών και την εργασία σε ιδιωτικό ή δημόσιο σχολείο.

### 5.4.1. Συσχετισμός 1<sup>ης</sup> επιλογής και ηλικίας

**Πίνακας 5.4.1.1. Ηλικία και 1<sup>η</sup> επιλογή – Συσχέτιση Pearson**

<b>Ηλικία</b>	<b>Pearson <math>\chi^2</math></b>	<b>df</b>	<b>Asymp. Sig. - p</b>
Θέση εργασίας ως 1 <sup>η</sup> επιλογή	23,951	2	<0,001
Θωράκιση θέσης ως 1 <sup>η</sup> επιλογή	6,213	2	0,045
Προσωπική ικανοποίηση ως 1 <sup>η</sup> επιλογή	8,155	2	0,017

Όπως διακρίνουμε στον παραπάνω πίνακα στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ της ηλικίας και της θέσης εργασίας ως 1<sup>η</sup> επιλογή ( $\chi^2=23,951$ ,  $df=2$ ,  $p<0.001$ ), της θωράκισης της επαγγελματικής θέσης ( $\chi^2=6,213$ ,  $df=2$ ,  $p=0,045$ ) και της προσωπικής ικανοποίησης ( $\chi^2=8,155$ ,  $df=2$ ,  $p=0.017$ ).

**Πίνακας 5.4.1.2. Συσχετισμός 1<sup>ης</sup> επιλογής και ηλικίας**

<b>Ηλικία</b>	Θέση εργασίας (1 <sup>η</sup> επιλογή)		Θωράκιση θέσης (1 <sup>η</sup> επιλογή)		Προσωπική ικανοποίηση (1 <sup>η</sup> )	
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
<30	65,9%	34,1%	4,5%	95,5%	9,1%	90,9%
30-50	39,6%	60,4%	11,9%	88,1%	20,1%	79,9%
>50	19,0%	81,0%	20,6%	79,4%	31,7%	68,3%

Πιο συγκεκριμένα οι **νεότεροι εκπαιδευτικοί (<30)** σε πολύ μεγάλο ποσοστό (**65,9%**) έχουν δηλώσει ως πιο σημαντικό κίνητρο στο κυνήγι των προσόντων **τη θέση εργασίας**, σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους (>50) συναδέλφους τους.

Αντίθετα πολύ μικρό είναι το ποσοστό των νέων υποκειμένων που έχουν ως 1<sup>η</sup> επιλογή τη θωράκιση της επαγγελματικής θέσης (4,5%) ή την προσωπική ικανοποίηση (9,1%). Οι αντίστοιχες τιμές στην ηλικιακή ομάδα των >50 είναι 20,6% στη θωράκιση της θέσης και 31,7% στην προσωπική ικανοποίηση, ενώ κάπου στη μέση βρίσκονται τα ποσοστά της ηλικιακής ομάδας 30-50.

## 5.4.2. Συσχετισμός 1<sup>ης</sup> επιλογής και ετών υπηρεσίας

Πίνακας 5.4.2.1. Έτη υπηρεσίας και 1<sup>η</sup> επιλογή– Συσχέτιση Pearson

Έτη υπηρεσίας	Pearson $\chi^2$	df	Asymp. Sig. - p
Θέση εργασίας ως 1 <sup>η</sup> επιλογή	30,172	2	<0,001
Θωράκιση θέσης ως 1 <sup>η</sup> επιλογή	6,847	2	0,033
Προσωπική ικανοποίηση ως 1 <sup>η</sup> επιλογή	10,189	2	0,006

Στον πίνακα 5.4.2.1. παρατηρούμε πως στατιστικά σημαντικές εξαρτήσεις διακρίνονται ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας και τη θέση εργασίας ως 1<sup>η</sup> επιλογή ( $\chi^2=30,172$ ,  $df=2$ ,  $p<0,001$ ), τη θωράκιση της επαγγελματικής θέσης ( $\chi^2=6,847$ ,  $df=2$ ,  $p=0,033$ ) και την προσωπική ικανοποίηση ( $\chi^2=10,189$ ,  $df=2$ ,  $p=0,006$ ).

Πίνακας 5.4.2.2. Συσχετισμός 1<sup>ης</sup> επιλογής και ετών υπηρεσίας

Έτη υπηρεσίας	Θέση εργασίας (1 <sup>η</sup> επιλογή)		Θωράκιση θέσης (1 <sup>η</sup> επιλογή)		Προσωπική ικανοποίηση (1 <sup>η</sup> )	
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
<5	58,8%	41,2%	5,9%	94,1%	13,2%	86,8%
5-20	42,5%	57,5%	12,3%	87,7%	17,9%	82,1%
>20	13,4%	86,6%	20,9%	79,1%	34,3%	65,7%

Εξετάζοντας τα στοιχεία του πίνακα 5.4.2.2. καταλήγουμε στις ίδιες διαπιστώσεις με το προηγούμενο δημογραφικό στοιχείο που μελετήσαμε. Διακρίνουμε πως **οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας (<5)** έχουν ως 1<sup>η</sup> επιλογή σε ποσοστό 58,8%, τη **θέση εργασίας**, με τους εκπαιδευτικούς με 5-20 έτη να παρουσιάζουν λίγο μικρότερο ποσοστό (42,5%), ενώ στους εκπαιδευτικούς με πολλά χρόνια υπηρεσίας (>20) το ποσοστό πέφτει στο 13,4%. Αντίστροφη πορεία ακολουθούν οι τιμές στη **θωράκιση της θέσης** ως 1<sup>η</sup> επιλογή, με τα υποκείμενα με 5-20 χρόνια υπηρεσίας να εμφανίζουν το ποσοστό 12,3% και τα υποκείμενα με πολλά χρόνια (>20) να

παρουσιάζουν ακόμα μεγαλύτερο ποσοστό (20,9%). Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών με πάνω από 20 έτη υπηρεσίας έχει ως πρώτη επιλογή την **προσωπική ικανοποίηση** (34,3%)

### 5.4.3. Συσχετισμός 1<sup>ης</sup> επιλογής και υπηρεσιακής κατάστασης

Η υπηρεσιακή κατάσταση διαφοροποιείται στην 1<sup>η</sup> επιλογή των συμμετεχόντων στην ερώτηση ιεράρχησης των κινήτρων ανάλογα με τη σημαντικότητά τους (Πίνακας 5.4.3.1.) ως προς τη θέση εργασίας ( $\chi^2=33,698$ ,  $df=2$ ,  $p<0,001$ ) και τη θωράκιση της επαγγελματικής θέσης των υποκειμένων ( $\chi^2=14,596$ ,  $df=2$ ,  $p=0,002$ ).

**Πίνακας 5.4.3.1. Υπηρεσιακή κατάσταση και 1<sup>η</sup> επιλογή - Συσχέτιση Pearson**

<b>1η επιλογή</b>	<b>Pearson <math>\chi^2</math></b>	<b>df</b>	<b>Asymp. Sig. - p</b>
Θέση εργασίας ως 1 <sup>η</sup> επιλογή	33,698	2	<0,001
Θωράκιση θέσης ως 1 <sup>η</sup> επιλογή	14,596	2	0,002

Σε σχέση με τη θέση εργασίας (Πίνακας 5.4.3.2.) το 25,2% των μόνιμων εκπαιδευτικών την έχουν επιλέξει στην 1<sup>η</sup> θέση, με το ποσοστό να εκτοξεύεται στους **αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους** στο 63,5% και 53,3% αντίστοιχα. Αντίθετα την θωράκιση της επαγγελματικής θέσης την έχουν πρώτη επιλογή οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 19,2%, αλλά στους αναπληρωτές το ποσοστό είναι ελάχιστο (2,7%) και στους ωρομίσθιους είναι μηδενικό.

**Πίνακας 5.4.3.2. Συσχετισμός 1<sup>ης</sup> επιλογής και υπηρεσιακής κατάστασης**

	Θέση εργασίας (1 <sup>η</sup> επιλογή)		Θωράκιση θέσης (1 <sup>η</sup> επιλογή)	
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
<b>Υπηρεσιακή κατάσταση</b>				
Μόνιμος/η	25,2%	74,8%	19,2%	80,8%
Αναπληρωτής/τρια	63,5%	36,5%	2,7%	97,3%
Ωρομίσθιος/α	53,3%	46,7%	0,0%	100,0%

#### 5.4.4. Συσχετισμός 1<sup>ης</sup> επιλογής και εργασίας σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο

Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (5.4.4.1.) οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το αν εργάζονται σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο διαφοροποιούνται σε σχέση με την επαγγελματική ανέλιξη ως 1<sup>η</sup> επιλογή ( $\chi^2=4,591$ ,  $df=1$ ,  $p=0,032$ ). Έτσι, διαπιστώνουμε (Πίνακας 5.4.4.2.) οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια σχολεία να έχουν την επαγγελματική ανέλιξη ως 1<sup>η</sup> επιλογή σε πολύ μικρότερο ποσοστό (8,9%) απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία (22,2%).

Πίνακας 5.4.4.1. Δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο και 1<sup>η</sup> επιλογή - Συσχέτιση Pearson

<b>Σχολείο δημόσιο ή ιδιωτικό</b>	<b>Pearson <math>\chi^2</math></b>	<b>df</b>	<b>Asymp. Sig. - p</b>
Επαγγελματική ανέλιξη ως 1 <sup>η</sup> επιλογή	4,591	1	0,032

Πίνακας 5.4.4.2. Συσχετισμός 1<sup>ης</sup> επιλογής και σχολείου (ιδιωτικό-δημόσιο)

Επαγγελματική ανέλιξη (1 <sup>η</sup> επιλογή)		
<b>Σχολείο</b>	Ναι	Όχι
Δημόσιο	8,9%	91,1%
Ιδιωτικό	22,2%	77,8%

#### 5.4.5. Συσχετισμός 1<sup>ης</sup> επιλογής και διδακτορικού

Όπως φαίνεται στον πίνακα 5.4.5.1. στατιστικά σημαντικές διαφορές για τους κατόχους ή μη διδακτορικού διπλώματος εντοπίζουμε σε σχέση με τη θέση εργασίας ( $\chi^2=6,342$ ,  $df=1$ ,  $p=0,012$ ) και τη θωράκιση της επαγγελματικής θέσης ( $\chi^2=6,773$ ,  $df=1$ ,  $p=0,009$ ).

Πίνακας 5.4.5.1. Διδακτορικό και 1<sup>η</sup> επιλογή - Συσχέτιση Pearson

<b>Διδακτορικό</b>	<b>Pearson <math>\chi^2</math></b>	<b>df</b>	<b>Asymp. Sig. - p</b>
Θέση εργασίας ως 1 <sup>η</sup> επιλογή	6,342	1	0,012
Αυτοπραγμάτωση	6,773	1	0,009

Πιο συγκεκριμένα (Πίνακας 5.4.5.2.) μόνο το 7,1% των κατόχων διδακτορικών επιλέγουν τη θέση εργασίας ως το πιο σημαντικό κίνητρο για τη συγκέντρωση τίτλων σπουδών, ενώ την αυτοπραγμάτωση το 28,6%. Αντίθετα οι μη κάτοχοι διδακτορικού επιλέγουν τη θέση εργασίας ως σημαντικότερο κίνητρο σε ποσοστό 41% και την αυτοπραγμάτωση μόνο το 7,9%.

**Πίνακας 5.4.5.2. Συσχετισμός 1<sup>ης</sup> επιλογής και διδακτορικό**

	Θέση εργασίας (1 <sup>η</sup> επιλογή)		Αυτοπραγμάτωση (1 <sup>η</sup> επιλογή)	
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
<b>Διδακτορικό</b>				
Ναι	7,1%	92,9%	28,6%	71,4%
Όχι	41,0%	59,0%	7,9%	92,1%

#### 5.4.6. Συσχετισμός 1<sup>ης</sup> επιλογής & επιρροή εκπ/κών διαδρομών

**Πίνακας 5.4.6.1. Επιρροή εκπαιδευτικών διαδρομών και 1<sup>η</sup> επιλογή - Συσχέτιση Pearson**

<b>1η επιλογή</b>	<b>Pearson <math>\chi^2</math></b>	<b>df</b>	<b>Asymp. Sig. - p</b>
Θέση εργασίας ως 1 <sup>η</sup> επιλογή	50,051	2	<0,001
Ανάδειξη δυνατοτήτων ως 1 <sup>η</sup> επιλογή	9,133	2	0,010
Προσωπική ικανοποίηση ως 1 <sup>η</sup> επιλογή	23,410	2	<0,001

Ένας από τους δημογραφικούς παράγοντες που εξετάσαμε ήταν η επιρροή των εκπαιδευτικών διαδρομών των υποκειμένων (πίνακας 5.4.6.1.), όπου εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με τη θέση εργασίας ως πιο σημαντικό κίνητρο στο κυνήγι των προσόντων ( $\chi^2=50,051$ ,  $df=2$ ,  $p<0,001$ ), την απελευθέρωση/ανάδειξη των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών ( $\chi^2=9,133$ ,  $df=2$ ,  $p=0,010$ ) και την προσωπική ικανοποίηση ( $\chi^2=23,410$ ,  $df=2$ ,  $p<0,001$ ).

Όπως διακρίνουμε στον πίνακα 5.4.6.2 οι εκπαιδευτικοί που επηρεάζονται από τα ενδιαφέροντά τους έχουν ως 1<sup>η</sup> επιλογή τη θέση εργασίας σε ποσοστό 23,8%, την απελευθέρωση/ανάδειξη δυνατοτήτων σε ποσοστό 11% και την προσωπική ικανοποίηση σε ποσοστό 29,9%. Όταν όμως τα υποκείμενα επηρεάζονται από την αγορά εργασίας ή παρασύρονται από μια τάση καταναλωτισμού, επιλέγουν τη θέση

εργασίας σε ποσοστό 71% και 75% αντίστοιχα, ενώ τα ποσοστά της ανάδειξης δυνατοτήτων ή της προσωπικής ικανοποίησης τείνουν στο μηδέν.

**Πίνακας 5.4.6.2. Συσχετισμός 1<sup>ης</sup> επιλογής και επιρροή εκπαιδευτικών διαδρομών**

	Θέση εργασίας (1 <sup>η</sup> επιλογή)		Ανάδειξη δυνατοτήτων (1 <sup>η</sup> )		Προσωπική ικανοποίηση (1 <sup>η</sup> )	
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
<b>Επιρροή διαδρομών</b>						
Ενδιαφέροντα	23,8%	76,2%	11,0%	89,0%	29,9%	70,1%
Αγορά εργασίας	71,0%	29,0%	0,0%	100,0%	2,9%	97,1%
Τάση καταναλωτισμού	75,0%	25,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η κριτική ανάλυση και σύνθεση των αποτελεσμάτων της μελέτης μας, καθώς και η σύγκριση τους με στοιχεία που έχουν αναδειχθεί στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, αλλά και ευρήματα προηγούμενων ερευνών όπως αυτά εξήχθησαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αποσκοπεί στην ανάδειξη των κίνητρων που ωθούν τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να συμμετάσχουν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης προκειμένου να αποκτήσουν πρόσθετα εκπαιδευτικά προσόντα, καθώς και του βαθμού προσωπικής και επαγγελματικής ικανοποίησης και βελτίωσής τους από την εμπλοκή τους σε αυτά τα προγράμματα. Επίσης, επιχειρείται συσχετισμός των ατομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων με τα οφέλη που τους κινητροδοτούν και του βαθμού βελτίωσής τους σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο.

### 6.1. Κίνητρα εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας πιο ισχυρά κίνητρα για την απόκτηση επιπλέον τίτλων σπουδών αναδεικνύονται **τα ψυχικά/πνευματικά και επαγγελματικά οφέλη**, τα οποία εμφανίζουν παραπλήσια επιρροή στους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας. Ακολουθούν τα εκπαιδευτικά, ενώ ως λιγότερο σημαντικά εμφανίζονται τα κοινωνικά οφέλη. Το ότι εγγενή (ψυχικά/πνευματικά) και εξωγενή (επαγγελματικά) κίνητρα εμπλέκονται και επηρεάζουν στον ίδιο περίπου βαθμό τα υποκείμενα δεν είναι κάτι καινούριο στη βιβλιογραφία, αφού και οι έρευνες των McMillan, McConnell & O'Sullivan (2016), Hildebrandt & Eom (2011) και Ζαλαχώρη (2019), διαπιστώνουν έναν συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης, με τα εξωτερικά κίνητρα να δρουν ενισχύοντας την υποκίνηση των εσωτερικών, αλλά και το αντίστροφο.

Ένα σημαντικό εύρημα που ανέδειξε η έρευνά μας είναι ότι **το βασικότερο επαγγελματικό κίνητρο** που ωθεί τους εκπαιδευτικούς στο «κυνήγι των προσόντων» είναι **η ενίσχυση του βιογραφικού τους**, επιβεβαιώνοντας το θεωρητικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο ο «πληθωρισμός προσόντων» συνδέεται με την ανάγκη ενίσχυσης των βιογραφικών των υποκειμένων και τη συσσώρευση πιστοποιημένων

τίτλων που μοριοδοτούνται στις διαδικασίες ένταξης και ανέλιξης στην εκπαιδευτική ιεραρχία (Φωτόπουλος, 2021). Το εύρημα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα των Hildebrandt & Eom (2011), Gyoreva (2019) και Rzejak κ.ά. (2014), όπου οι πιστοποιημένοι τίτλοι φαίνεται να κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Σύμφωνα, επίσης, με τα αποτελέσματά μας οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι τα **ψυχικά/πνευματικά οφέλη αποτελούν πολύ σημαντικό κίνητρο** για την απόκτηση πρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων, αποδίδοντας μεγαλύτερη ισχύ στα κίνητρα που συνδέονται με την **αυτοβελτίωση** και την **προσωπική ικανοποίηση**. Τους ίδιους παρωθητικούς παράγοντες για συνεχιζόμενη εκπαίδευση καταδεικνύουν τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, όπως των Ψειρίδου, Λιανού & Αγιομυργιανιάκη (2019) που τονίζουν τη σημαντικότητα των ψυχικών οφελών, των Kowalczyk-Walędziak, Lopes, Underwood, Daniela & Clipa (2020) που υπερισχύουν η αυτοβελτίωση και η πνευματική ανάπτυξη, των Agar & Abramowitz (2017) που αναδεικνύεται πολύ σημαντικό το κίνητρο της αυτοπραγμάτωσης, καθώς και του Akyol (2016) που υπερέχει η ανάπτυξη κουλτούρας ΔβΜ. Τέλος, ως πιο αδύναμο ψυχικό κίνητρο η έρευνά μας ανέδειξε την ανακούφιση από τη ρουτίνα της καθημερινότητας, παράγοντας που δε θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντικός και σε προγενέστερες μελέτες (Ευθυμίου, 2020).

Αρκετά σημαντικά κίνητρα θεωρήθηκαν από τους συμμετέχοντες της μελέτης μας τα **εκπαιδευτικά οφέλη**. Τα αποτελέσματα συγκλίνουν με τις έρευνες των Hildebrandt & Eom (2011), Tucker & Fushell (2013), Lopes, Menezes & Tormenta (2017) και Gyoreva (2019), στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμμετείχαν σε δραστηριότητες συνεχούς εκπαίδευσης, προκειμένου να βελτιώσουν τις πρακτικές διδασκαλίας και τις διδακτικές τους ικανότητες και δεξιότητες και να γίνουν καλύτεροι δάσκαλοι. Στη μελέτη μας, στη διάσταση των εκπαιδευτικών οφελών κυριαρχούν η **επικαιροποίηση των γνώσεων και η ενίσχυση των δεξιοτήτων των υποκειμένων**. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο υποστηρίζεται πως η απόκτηση δεξιοτήτων έχει καταστεί πρωταρχικός στόχος των ατόμων, προκειμένου να διασφαλίσουν ευκαιρίες απασχόλησης (Milana, 2012), καθώς όσο πιο προηγμένες δεξιότητες έχει κάποιος τόσο πιο πολλές θεωρείται ότι είναι οι ευκαιρίες δυναμικής εξέλιξής του. Φαίνεται, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να αναζητούν εκπαιδευτικές διαδρομές ως μέσο απόκτησης ικανοτήτων και δεξιοτήτων οι

οποίες θεωρούνται αναγκαίες για την ανάπτυξη και την επέκταση της γνώσης που ζητά η αγορά εργασίας (Parreira do Amaral, Kovacheva & Rambla, 2020) και όπως διαπιστώθηκε στην έρευνα των McMillan, McConnell, & O'Sullivan (2016) να συναρτούν την επαγγελματική τους μάθηση και εξέλιξη με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων.

Όπως προαναφέραμε, **τα κοινωνικά κίνητρα** που ωθούν τους εκπαιδευτικούς σε αναζήτηση προσόντων **δε θεωρήθηκαν πολύ σημαντικά από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας** και αναδείχτηκαν ασθενέστερα από τα επαγγελματικά/οικονομικά, ψυχικά/πνευματικά και εκπαιδευτικά. Οι κοινωνικές διαστάσεις που συγκέντρωσαν μεγαλύτερες τιμές στην έρευνά μας είναι η **διεύρυνση του επαγγελματικού κύκλου και ο συγχρωτισμός με πνευματικά ενδιαφέροντες ανθρώπους**. Το εύρημα αυτό δεν επιβεβαιώνεται από άλλες έρευνες που επισκοπήσαμε, όπου μεγαλύτερη σημασία αποδίδεται στο κίνητρο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συναδέλφους (Rzejak κ.ά., 2014) και την ενίσχυση της κουλτούρας συνεργασίας (McMillan, McConnell, & O'Sullivan, 2016).

Μία διαπίστωση με ιδιαίτερο ενδιαφέρον προέκυψε από την ερώτηση ιεράρχησης, στην οποία τα υποκείμενα κατέταξαν τα οφέλη που προσδοκούν να τους εξασφαλίσουν τα εκπαιδευτικά τους προσόντα από τα πιο σημαντικά στα λιγότερο σημαντικά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας φαίνεται πως οι σημαντικότεροι παράγοντες που κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς να λάβουν μέρος σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης με σκοπό την απόκτηση «προσόντων» είναι η θωράκιση της επαγγελματικής τους θέσης και η εξασφάλιση μιας θέσης εργασίας. Την πρώτη τριάδα συμπληρώνει άλλο ένα επαγγελματικό κίνητρο, η επαγγελματική ανέλιξη και ακολουθούν η προσωπική ικανοποίηση, η αυτοπραγμάτωση και στο τέλος βρίσκεται η απελευθέρωση/ανάδειξη των δυνατοτήτων των υποκειμένων. Τα αποτελέσματά μας ομοιάζουν με τα αποτελέσματα της Ζαλαχώρη (2019), στην έρευνα της οποίας επικρατούν τα επαγγελματικά κίνητρα και αναδεικνύονται πιο αδύναμα αυτά που σχετίζονται με την κάλυψη της ανάγκης για αυτοπραγμάτωση. **Τα ευρήματα της ερώτησης ιεράρχησης που καταδεικνύουν σαφή υπεροχή των επαγγελματικών κινήτρων** ισχυροποιούν τα ευρήματα των ερωτήσεων αξιολόγησης που αναπτύξαμε πιο πάνω, καθώς η ιεράρχηση αναδεικνύει τις προτεραιότητες των υποκειμένων. Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι αν και τα υποκείμενα αποδίδουν την ίδια σημασία τόσο στα επαγγελματικά όσο και στα ψυχικά/πνευματικά οφέλη που

θα τους αποδώσουν τα ακαδημαϊκά τους προσόντα, όταν πρέπει να τα ιεραρχήσουν τοποθετούν σε εξέχουσα θέση τα επαγγελματικά που άπτονται του βιοπορισμού τους.

Θα μπορούσαμε να πούμε πως η ιεράρχηση κινήτρων, όπως προκύπτει από τη μελέτη μας, συνάδει με αυτή του Maslow περί ιεράρχησης αναγκών. Ως πιο σημαντικά αναδεικνύονται τα κίνητρα που σχετίζεται με τη διασφάλιση και την εξασφάλιση θέσης εργασίας, βασικών προϋποθέσεων για την κάλυψη των βιολογικών αναγκών και έπονται τα κίνητρα που σχετίζονται με την αυτοπραγμάτωση και την απελευθέρωση/ανάδειξη των δυνατοτήτων των υποκειμένων, τα οποία ιεραρχικά τοποθετούνται στα ανώτερα στρώματα της πυραμίδας του Maslow.

Τέλος, ιδιαίτερα σημαντικό κρίνεται το αποτέλεσμα που σχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων. Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν ότι η συγκεκριμένη τάση **συνδέεται πολύ στενά με την πίεση από την αγορά εργασίας και την προσπάθεια των υποκειμένων να αναπτυχθούν επαγγελματικά**. Αρκετά ισχυρή αναδεικνύεται, επίσης, η σύνδεση του «πληθωρισμού» προσόντων με τον ψυχαναγκασμό συγκέντρωσης τίτλων σπουδών και την εργαλειοποίηση της ΔβΜ, ενώ μικρότερο συσχετισμό της τάσης αυτής εντοπίζουν τα υποκείμενα με την αυτοβελτίωση και την αυτοπραγμάτωση και ελάχιστο με τις πραγματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Τα ευρήματα της έρευνάς μας συμφωνούν με το θεωρητικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο η μεγάλη κινητικότητα που παρατηρείται στα πεδία των μεταπτυχιακών σπουδών και των προγραμμάτων επιμόρφωσης αποδίδεται στην πίεση που ασκείται στους εκπαιδευτικούς από την αγορά εργασίας προκειμένου να αυξήσουν τα ακαδημαϊκά τους προσόντα (Φωτόπουλος, 2021), με αποτέλεσμα η εξωτερική παρώθηση και ο εξαναγκασμός να απομακρύνουν τα υποκείμενα από την αυτοπραγμάτωσή τους (Παυλίδης, 2019γ). Τα άτομα, λοιπόν, οδηγούνται στο «κυνήγι των προσόντων» από τον φόβο και το άγχος της ανεργίας και την πίεση της αγοράς για ένα διαρκώς εκπαιδευόμενο εργατικό δυναμικό. Όπως επιβεβαιώνει και ο Gustavsson (2002), η υπαγωγή της μάθησης στις ανάγκες της αγοράς εργαλειοποιεί τη διαδικασία της ΔβΜ -εύρημα και της έρευνάς μας- στερώντας της εκείνα τα στοιχεία που την καθιστούν μια παραγωγική και ουσιαστική διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής αυτοπραγμάτωσης.

## 6.2. Βαθμός ικανοποίησης και προσωπικής και επαγγελματικής βελτίωσης των υποκειμένων

Το πρώτο στοιχείο του 2<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος που εξετάσαμε αφορούσε τον βαθμό ικανοποίησης των υποκειμένων από την εξέλιξη της προσωπικής και επαγγελματικής τους ζωής μετά την απόκτηση πρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας **φαίνονται αρκετά ικανοποιημένοι** από την εξέλιξη της επαγγελματικής τους ζωής, ενώ δείχνουν ικανοποιημένοι, αλλά σε μικρότερο βαθμό, από την εξέλιξη της προσωπικής τους ζωής. Τα ευρήματά μας επιβεβαιώνουν από τη μια τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, όπου διαπιστώθηκε ότι οι κάτοχοι επιπλέον τίτλων σπουδών ήταν ικανοποιημένοι από την επαγγελματική τους εξέλιξη (Βιτσαλάκη, Σαρβανάκη & Φώκιαλη, 2014· Kowalczyk-Walędziak, Lopes, Underwood, Daniela & Clipa, 2020· Aguilar-Mediavilla, Salvà-Mut, Imbernon & Oliver-Trobat, 2021) και την προσωπική τους ανάπτυξη (Βιτσαλάκη, Σαρβανάκη & Φώκιαλη, 2014· Kowalczyk-Walędziak, Lopes, Underwood, Daniela & Clipa, 2020), από την άλλη όμως κάποιες από τις έρευνες που επισκοπήσαμε είχαν καταλήξει σε αντίθετα αποτελέσματα που έδειξαν ότι ο «πληθωρισμός προσόντων» επιδρά αρνητικά στην εργασιακή ικανοποίηση (Lobene & Meade, 2013· Lee, Chou, & Wu, 2016· Khan, Mughal, & Khattak, 2019· Su, Li & Chen, 2021).

Από τη διερεύνηση των συναισθημάτων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης εξήχθησαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα υποκείμενα της μελέτης μας κατακλύζονται κυρίως από θετικά συναισθήματα. Το συναίσθημα που βιώνουν πιο έντονα οι εκπαιδευτικοί και εμφάνισε τη μεγαλύτερη τιμή είναι το **ενδιαφέρον** και ακολουθούν **η ικανοποίηση** και **το άγχος/πίεση**. Η πίεση είναι και το μόνο αρνητικό συναίσθημα σε μεγάλη ένταση που βιώνουν τα υποκείμενα της έρευνάς μας, ενώ τα άλλα αρνητικά συναισθήματα δηλαδή αγωνία, απογοήτευση - ματαίωση και αβεβαιότητα - ανασφάλεια τα συναντάμε σε μικρότερο βαθμό. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν αρκετά υπερήφανοι και λιγότερο ενθουσιασμένοι από τη συμμετοχή τους στα διάφορα προγράμματα που λαμβάνουν μέρος προκειμένου να αποκτήσουν πρόσθετους τίτλους σπουδών.

Τα θετικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης επιβεβαιώνουν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Su, Li & Chen (2021) που διαπίστωσαν υψηλό αίσθημα υπερηφάνειας, αυτοπεποίθησης και ικανοποίησης στο δείγμα τους, ενώ ενδιαφέρον έδειξαν και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα των McMillan, McConnell, & O'Sullivan (2016). Τέλος, το αρνητικό συναίσθημα της αυξημένης πίεσης στους εκπαιδευτικούς που ανέδειξε η έρευνά μας επιβεβαιώνεται από την έρευνα του Beach (2008).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης μας οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι εκπαιδευτικές τους διαδρομές και οι τίτλοι σπουδών που απέκτησαν λειτούργησαν ως αρωγοί ώστε να βελτιώσουν κάποιες πτυχές του εαυτού τους. Συγκεκριμένα, σε μεγαλύτερο βαθμό διαφαίνεται πως **διεύρυναν τους πνευματικούς τους ορίζοντες** και αναβάθμισαν τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους και σε μικρότερο βαθμό ότι ολοκληρώθηκαν μέσω της μάθησης και απέκτησαν ερμηνευτικά εργαλεία. Τα ευρήματά μας συμφωνούν απόλυτα με τα αποτελέσματα της Ζαλαχώρη (2019) που οι εκπαιδευτικοί του δείγματός της καταδεικνύουν τη μεγαλύτερη βελτίωση στη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων και μάλιστα με MT που προσεγγίζει τη δική μας, αλλά επιβεβαιώνουν εν μέρει και τα ευρήματα των Kowalczuk-Walędziak, Lopes, Underwood, Daniela & Clipa (2020) που διαπιστώνουν ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων των εκπαιδευτικών που λαμβάνουν μέρος σε διαδικασίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης.

Από το θεωρητικό μέρος της μελέτης μας διαπιστώνεται ότι ένα από τα εκπαιδευτικά προτάγματα που προωθούνται διεθνώς είναι η βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών (Τσακίρη, 2018) και η συνεχής επαγγελματική τους ανάπτυξη, με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού προσωπικού υψηλής ποιότητας. Ενόσ εκπαιδευτικού προσωπικού που θα ενσωματώνει μια σειρά από γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και προσόντα και θα είναι πιο αποτελεσματικό. Αντίθετα όμως με την παραπάνω θέση, ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα της μελέτης μας είναι πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος **δε θεωρούν** ότι τα εκπαιδευτικά τους προσόντα **βελτίωσαν σημαντικά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά** του επαγγελματικού τους προφίλ **και ότι έγιναν καλύτεροι εκπαιδευτικοί**. Παρατηρήθηκε, επίσης, μικρή βελτίωση στον τρόπο που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της τάξης, ενώ διαπιστώθηκε ότι τα εκπαιδευτικά «προσόντα» των εκπαιδευτικών επιδρούν περισσότερο στη διάσταση

«σύνδεση της θεωρίας με την πράξη» και λιγότερο στη «διάχυση των γνώσεων στους συναδέλφους».

Τα ευρήματά μας συνάδουν εν μέρει με τα αποτελέσματα των **Shukla, Nirban & Dosaya (2018)** που καταδεικνύουν πως τα ακαδημαϊκά προσόντα δεν καθορίζουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και των **Bilač & Tavas (2011)** όπου ένα μεγάλο μέρος των ερωτηθέντων δηλώνει πως τα επιπλέον προσόντα των εκπαιδευτικών δε συμβάλλουν στην ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων στους μαθητές. Σε αντικρουόμενα συμπεράσματα καταλήγει η έρευνα των Kowalczuk-Walędziak, Lopes, Underwood, Daniela & Clipa (2020), στην οποία αναδεικνύεται η ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών.

Αν και οι έρευνες που μελετούν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών καταλήγουν σε αντιθετικές διαπιστώσεις, παρατηρείται μια εντυπωσιακά παρόμοια πολιτική ρητορική από εθνικούς και υπερεθνικούς οργανισμούς που τονίζουν εμφατικά την ποιότητα των εκπαιδευτικών (Connell, 2009· Akiba & LeTendre, 2018), τον επαγγελματισμό τους και την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης αυτών.

Οι έρευνες των Ellis, Mansell, & Steadman (2021) και Beach (2008), οι οποίες διαπιστώνουν ότι ο λόγος της Αγοράς έχει εισβάλει στον χώρο της εκπαίδευσης και αναδεικνύεται σε ηγεμονεύουσα ρυθμιστική δύναμη, καθώς επιχειρήσεις αναλαμβάνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υποκαθιστώντας παράγοντες του δημόσιου τομέα, μας επιτρέπουν να «μεταφράσουμε» την προταγματική λογική των εκπαιδευτικών πολιτικών που προωθούνται, σε στρατηγική λογική. Γιατί μόνο συνειδητή στρατηγική μπορεί να κρύβει η μετάθεση της ευθύνης για επιμόρφωση και κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς (Berkovich & Benoliel, 2020· Κούλης & Μπαγάκης, 2018), η πίεση για όλο και περισσότερα προσόντα και ο χαρακτηρισμός των δασκάλων που συμμετέχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης ως «καλών» δασκάλων (OECD, 2005), διαπίστωση που δεν επιβεβαιώνεται από την έρευνά μας.

### **6.3. Συσχετισμός με δημογραφικά χαρακτηριστικά**

Η έρευνα μας ανέδειξε μεγαλύτερη ή μικρότερη επιρροή ορισμένων ατομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στα κίνητρά τους απέναντι στην τάση του «πληθωρισμού προσόντων», τον βαθμό ικανοποίησης από τις

εκπαιδευτικές τους διαδρομές, καθώς και την προσωπική και επαγγελματική τους βελτίωση/ανάπτυξη μετά την απόκτηση τυπικών προσόντων.

Συγκεκριμένα **το φύλο** επηρεάζει σημαντικά τα επαγγελματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών, καθώς η επαγγελματική ικανοποίηση, η ενίσχυση του βιογραφικού και η εργασιακή ασφάλεια αναδεικνύονται ισχυρότερα στις γυναίκες. Στις γυναίκες, επίσης, μεγαλύτερη επιρροή στο «κυνήγι των προσόντων» έχουν τα ψυχικά/πνευματικά κίνητρα και από τα εκπαιδευτικά, η επαφή με την εκπαιδευτική έρευνα. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν εν μέρει με τα αποτελέσματα της Ζαλαχώρη (2019), όπου φαίνεται ότι οι γυναίκες κινητοποιούνται από επαγγελματικά και πνευματικά κίνητρα σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες, αλλά έρχονται σε αντίθεση με τη μελέτη των **Su, Li & Chen (2021)** που δε διαπιστώθηκε συσχετισμός με το φύλο. Εύρημα με ιδιαίζουσα σημασία είναι η σύνδεση της τάσης του «πληθωρισμού προσόντων» με την αυτοπραγμάτωση, την αυτοβελτίωση και τις πραγματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού επαγγέλματος από τη μεριά των γυναικών, ενώ από τη μεριά των ανδρών η παραπάνω τάση συνδέεται περισσότερο με τον ψυχαναγκασμό συγκέντρωσης τίτλων σπουδών και την πίεση από την αγορά εργασίας. Τέλος, μία ακόμα διάσταση που εξετάσαμε και διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο είναι η προσωπική βελτίωση, με τις γυναίκες να εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένες σε σχέση με τους άντρες.

Ως προς τον παράγοντα **ηλικία** τα αποτελέσματα της έρευνάς μας κατέδειξαν ότι μεγαλύτερη επίδραση έχουν τα επαγγελματικά/οικονομικά κίνητρα (αύξηση μισθού, επαγγελματική ανέλιξη, εργασιακή ασφάλεια) στους νεότερους εκπαιδευτικούς, ενώ τα ψυχικά/πνευματικά (αυτοβελτίωση, διεύρυνση γνώσεων) και εκπαιδευτικά (επικαιροποίηση γνώσεων, αντιστάθμιση ελλειπών εκπ/σης) στους μεγαλύτερους. Στο συμπέρασμα πως οι νεότερες ηλικίες τείνουν να κινητοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από κίνητρα που θα τους προσφέρουν προνόμια εργασιακής και οικονομικής φύσης καταλήγει η Ζαλαχώρη (2019), αλλά και οι Hildebrandt, & Eom (2011), με τους νεότερους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στο «κυνήγι των προσόντων» κυρίως για την ενίσχυση του βιογραφικού τους και την αύξηση του μισθού. Οι διαπιστώσεις αυτές είναι αναμενόμενες αν αναλογιστούμε ότι τα νεότερα άτομα δεν έχουν προλάβει να εδραιωθούν επαγγελματικά, με αποτέλεσμα να αποζητούν πρόσθετα προσόντα. Σε σχέση με τα συναισθήματα που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς το πέρασμα από τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα με σκοπό την απόκτηση προσόντων, η ηλικία επηρεάζει σημαντικά, καθώς οι μεγαλύτεροι σε ηλικία



εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερη ικανοποίηση, ενώ οι νεότεροι περισσότερη αβεβαιότητα, άγχος/πίεση και αγωνία. Ολοκληρώνοντας την επίδραση της ηλικίας στις μεταβλητές μας, αξίζει να αναφέρουμε πως μόνο σε ένα στοιχείο διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση σε σχέση με τη βελτίωση των υποκειμένων και αφορά το επαγγελματικό επίπεδο και συγκεκριμένα την αίσθηση των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών ότι «έγιναν καλύτεροι εκπαιδευτικοί».

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας φαίνεται ότι η επίδραση της **βαθμίδας** δεν είναι τόσο καθοριστική στα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Επιδρά στην επαγγελματική ικανοποίηση, με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι, καθώς και στη διεύρυνση γνώσεων, τον συγχρωτισμό με πνευματικά ενδιαφέροντες ανθρώπους και την επαφή με την εκπαιδευτική έρευνα που αναδεικνύονται ισχυρότερα κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, επίσης, της δευτεροβάθμιας. Σε σχέση με τα συναισθήματα που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς το πέρασμα από τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα με σκοπό την απόκτηση προσόντων, η βαθμίδα φαίνεται να έχει επιρροή στον ενθουσιασμό, με τους/τις εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας να νιώθουν περισσότερο ενθουσιασμό από τη συμμετοχή τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα αρνητικά συναισθήματα της απογοήτευσης και της ματαίωσης. Τέλος, είναι φανερό, πως η βαθμίδα επηρεάζει σημαντικά τη βελτίωση των εκπαιδευτικών σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας να διαπιστώνουν ότι έγιναν καλύτεροι εκπαιδευτικοί και μπορούν να συνδέσουν καλύτερα τη θεωρία με την πράξη.

Το επόμενο χαρακτηριστικό που συσχετίσαμε με τις μεταβλητές μας ήταν η εργασία των συμμετεχόντων στην έρευνά μας εκπαιδευτικών σε **δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο**, όπου διαπιστώθηκε υπεροχή των επαγγελματικών – οικονομικών κινήτρων (αύξηση μισθού, εργασιακή ασφάλεια) στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ιδιωτικό σχολείο και υπεροχή των ψυχικών – πνευματικών και εκπαιδευτικών κινήτρων (βελτίωση εκπαιδευτικού έργου, επικαιροποίηση γνώσεων) στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα δημόσια σχολεία. Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε και σε σχέση με την αυτοπραγμάτωση, με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημόσιο σχολείο να τη συνδέουν σε μεγαλύτερο βαθμό με την τάση του «πληθωρισμού» απ' ότι οι συνάδελφοί τους που εργάζονται σε ιδιωτικό σχολείο.

Τέλος, όσον αφορά στην **προσωπική και επαγγελματική βελτίωση** οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων δηλώνουν ότι αναβάθμισαν περισσότερο τις γνώσεις τους και ενίσχυσαν το επαγγελματικό τους προφίλ σε σχέση με τους συναδέλφους τους που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία. Φαίνεται πως η αβεβαιότητα και η ανασφάλεια που επικρατούν στην ιδιωτική εκπαίδευση και οι ελαστικές σχέσεις εργασίας διαφοροποιούν ως προς τα κίνητρα, αλλά και τον βαθμό ικανοποίησης τους/τις εκπαιδευτικούς των ιδιωτικών σχολείων, καθώς η αναζήτηση προσόντων δεν αποτελεί προφανώς ενσυνείδητη επιλογή των υποκειμένων.

Σε καίρια σημεία παρατηρούνται διαφοροποιήσεις των μεταβλητών μας ως προς την **υπηρεσιακή κατάσταση**. Συγκεκριμένα εμφανίζεται επιρροή στα επαγγελματικά/οικονομικά κίνητρα (αύξηση μισθού, επαγγελματική ανέλιξη, εργασιακή ασφάλεια) ακριβώς στα ίδια στοιχεία που διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και με την ηλικία, με τους αναπληρωτές και ωρομίσθιους να κινητοποιούνται περισσότερο από τα παραπάνω σε σχέση με τους μόνιμους. Ένα ακόμα στοιχείο διαφοροποίησης αφορά τη σύνδεση της τάσης του «πληθωρισμού προσόντων» από τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με την πίεση από την αγορά εργασίας, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μόνιμους, ενώ η υπηρεσιακή κατάσταση φαίνεται ακόμα να έχει επιρροή στα αρνητικά συναισθήματα των υποκειμένων, με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς να έχουν μεγαλύτερη ανασφάλεια και αγωνία από ότι οι μόνιμοι συνάδελφοί τους. Τα ευρήματά μας επιβεβαιώνουν και τα αποτελέσματα των Κούλη & Μπαγάκη (2018) σύμφωνα με τα οποία οι μη μόνιμοι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας συμμετέχουν σε δραστηριότητες απόκτησης τυπικών προσόντων κυρίως λόγω του συστήματος διορισμών. Αλλά και για τον Φωτόπουλο (2021) οι πιστοποιημένοι τίτλοι σπουδών και η μοριοδότηση απ' αυτούς αποτελούν συνήθως το έπαθλο που θα χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς στις επικείμενες αξιολογήσεις ένταξης και ανέλιξης στην εκπαιδευτική ιεραρχία.

Μικρή επιρροή εντοπίζεται όσον αφορά στην κατοχή ή όχι **θέσης ευθύνης**, χαρακτηριστικό που φαίνεται να επηρεάζει ένα κοινωνικό κίνητρο, τον συγχρωτισμό με πνευματικά ενδιαφέροντες ανθρώπους, και ένα εκπαιδευτικό, την επαφή με την εκπαιδευτική έρευνα, με τους διευθυντές να κινητροδοτούνται περισσότερο από τα παραπάνω. Αξίζει ακόμα να αναφερθεί ότι στο μόνο σημείο που παρατηρείται διαφοροποίηση σε σχέση με την προσωπική και επαγγελματική βελτίωση είναι στην

ενίσχυση του επαγγελματικού προφίλ, όπου αναμενόμενο είναι οι διευθυντές να διαπίστωσαν μεγαλύτερη βελτίωση.

Ένα ακόμα εύρημα των συσχετισμών με τα δημογραφικά στοιχεία αφορά τα **έτη υπηρεσίας**, με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια να έχουν πιο ισχυρά επαγγελματικά/οικονομικά κίνητρα, ενώ τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια να κινητροδοτούνται περισσότερο από την εκπαιδευτική έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας, επίσης, στις διαδικασίες απόκτησης «προσόντων» που λαμβάνουν μέρος βιώνουν πιο έντονα τα αρνητικά συναισθήματα, ενώ αυτοί που έχουν περισσότερα χρόνια διαπιστώνουν ότι τα «προσόντα» τούς έκαναν καλύτερους εκπαιδευτικούς και ανταποκρίνονται καλύτερα στις απαιτήσεις της τάξης. Στη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη υπηρεσίας συμμετέχουν σε διαδικασίες ΔβΜ για επαγγελματική ανέλιξη και εύρεση εργασίας πολύ περισσότερο από τους συναδέλφους τους με περισσότερα χρόνια καταλήγει και η Ζαλαχώρη (2019), επιβεβαιώνοντας τα ευρήματά μας.

Στην έρευνά μας, επίσης, διαφαίνεται πολύ έντονη συσχέτιση των περισσότερων μεταβλητών με τον **εκπαιδευτικό κλάδο**. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των θεωρητικών επιστημών και ακολούθως οι νηπιαγωγοί έχουν ισχυρότερα ψυχικά/ πνευματικά και εκπαιδευτικά κίνητρα και κινητοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από την επαγγελματική ικανοποίηση από τους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικοτήτων. Επίσης, συνδέουν την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων περισσότερο με την αυτοπραγμάτωση και την αυτοβελτίωση και δηλώνουν ότι η προσωπική και επαγγελματική τους ζωή βελτιώθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι των εκπαιδευτικών των θετικών επιστημών, των δασκάλων και λοιπών ειδικοτήτων. Τέλος, αξίζει να επισημάνουμε πως η συμμετοχή σε διαδικασίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης προκαλεί σε μεγαλύτερο βαθμό θετικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς των θεωρητικών επιστημών και τους νηπιαγωγούς και αρνητικά συναισθήματα στους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων.

Ένας ακόμη συσχετισμός που πραγματοποιήθηκε αφορούσε τα **εκπαιδευτικά προσόντα** των υποκειμένων, όπου εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο διδακτορικό δίπλωμα, το μεταπτυχιακό και τις μοριοδοτούμενες επιμορφώσεις. Όσον αφορά στους κατόχους διδακτορικού φάνηκε να κινητροδοτούνται περισσότερο από

την προσωπική ολοκλήρωση, ενώ οι κάτοχοι μεταπτυχιακού την ενίσχυση του βιογραφικού και τη αύξηση μισθού, την προσωπική ολοκλήρωση και ικανοποίηση και την αύξηση του κύρους τους. Οι συμμετέχοντες σε μοριοδοτούμενες επιμορφώσεις, επίσης, εμφανίζουν ισχυρά επαγγελματικά (επαγγελματική ανέλιξη, ενίσχυση βιογραφικού, εργασιακή ασφάλεια) και εκπαιδευτικά κίνητρα. Μια ακόμα διάσταση που επηρεάζουν τα προσόντα είναι η προσωπική βελτίωση, με τους έχοντες διδακτορικό και μεταπτυχιακό να εμφανίζουν μεγαλύτερη βελτίωση από τους μη έχοντες. Όσον αφορά στην επαγγελματική βελτίωση οι κάτοχοι διδακτορικού και μεταπτυχιακού φαίνεται να συνδέουν καλύτερα τη θεωρία με την πράξη, ενώ οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ενισχύουν σε μεγαλύτερο βαθμό το επαγγελματικό τους προφίλ. Στην έρευνα της Ζαλαχώρη (2019) αναδεικνύονται πιο ισχυρά στους έχοντες επιπλέον προσόντα τα εκπαιδευτικά κίνητρα, που στη δική μας μελέτη ισχύει μόνο για τους συμμετέχοντες σε μοριοδοτούμενες επιμορφώσεις, που σημαίνει ότι επιβεβαιώνονται εν μέρει τα αποτελέσματά μας.

Στον τελευταίο συσχετισμό που κάναμε και αφορούσε την **πρώτη επιλογή των υποκειμένων στην ερώτηση ιεράρχησης** και αν αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με τα ατομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους καταλήξαμε στις εξής διαπιστώσεις: Ως πρώτη επιλογή τη *θέση εργασίας* έχουν οι νεότεροι σε ηλικία, με λίγα χρόνια υπηρεσίας αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που δεν έχουν διδακτορικό δίπλωμα και επηρεάζονται στην επιλογή των εκπαιδευτικών τους διαδρομών από την αγορά εργασίας. Στατιστικά σημαντικές διαφορές με όσους είχαν ως πρώτη επιλογή την *προσωπική ικανοποίηση* εντοπίσαμε στην ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας και την επιρροή των εκπαιδευτικών τους διαδρομών, με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς, με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας και επιρροή από τα ενδιαφέροντά τους να έχουν ως πρώτη επιλογή την προσωπική ικανοποίηση. Τη *θωράκιση της επαγγελματικής θέσης* επιλέγουν οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μόνιμοι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας, ενώ την *αυτοπραγμάτωση* οι κάτοχοι διδακτορικού. Τέλος, την *απελευθέρωση/ανάδειξη των δυνατοτήτων* επιλέγουν ως σημαντικότερο κίνητρο τα υποκείμενα που επηρεάζονται από τα ενδιαφέροντά τους στις εκπαιδευτικές τους διαδρομές και την *επαγγελματική ανέλιξη* οι εργαζόμενοι σε ιδιωτικό σχολείο. Τα παραπάνω στοιχεία που αντλήσαμε από την ερώτηση ιεράρχησης ήταν αναμενόμενα και ουσιαστικά ισχυροποιούν τα αποτελέσματά μας.

## 6.4. Σύνοψη συμπερασμάτων

Το εκπαιδευτικό επάγγελμα βρίσκεται εν μέσω μιας περιόδου έντονων μεταβολών και αλλαγών που συγκροτούν το πλαίσιο μιας συστημικής μετάλλαξης, υπό την έννοια της εμφάνισης μιας διαρκούς πίεσης για αύξηση των ακαδημαϊκών προσόντων και συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Φωτόπουλος, 2021). Τα εκπαιδευτικά υποκείμενα καλούνται σε διαρκή ανανέωση του γνωστικού τους εξοπλισμού και σε συνεχή επικαιροποίηση των σπουδών τους μέσα από την παρακολούθηση μεταπτυχιακών, διδακτορικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων. Το παρόν μελέτημα προσπάθησε να αναδείξει αν η τάση του «πληθωρισμού» προσόντων, της συσσώρευσης δηλαδή τίτλων σπουδών, συνδέεται περισσότερο με την πίεση από την αγορά εργασίας ή την αυτοπραγμάτωση και το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων κυρίως με την πίεση από την αγορά εργασίας.

Ως ισχυρότερα κίνητρα αναδεικνύονται τα επαγγελματικά και ως σημαντικότερο όφελος προκειμένου να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στο «κυνήγι των προσόντων» καταγράφεται η ενίσχυση του βιογραφικού τους. Πολύ μεγάλη σημασία αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί και στα ψυχικά/πνευματικά οφέλη που θα τους αποδώσουν τα ακαδημαϊκά τους προσόντα, με έμφαση στην αυτοβελτίωση και την προσωπική ικανοποίηση, ενώ οι συμμετέχοντες συναρτούν την εξέλιξη του εκπαιδευτικού τους έργου με τη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων και την ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται αρκετά ικανοποιημένοι από την εξέλιξη της επαγγελματικής τους ζωής, ικανοποιημένοι αλλά σε μικρότερο βαθμό από την εξέλιξη της προσωπικής τους ζωής και διακατέχονται κυρίως από θετικά συναισθήματα στις εκπαιδευτικές τους διαδρομές. Το μόνο αρνητικό συναίσθημα που βιώνουν έντονα είναι το άγχος. Επίσης, αναγνωρίζουν ότι το πέρασμά τους από τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι τίτλοι σπουδών που απέκτησαν λειτούργησαν ως αρωγός ώστε να βελτιώσουν κάποιες πτυχές του εαυτού τους, διευρύνοντας τους πνευματικούς τους ορίζοντες και αναβαθμίζοντας τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, αλλά δε θεωρούν ότι τα εκπαιδευτικά τους προσόντα βελτίωσαν σημαντικά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του επαγγελματικού τους προφίλ και πως έγιναν καλύτεροι εκπαιδευτικοί.

Ως προς την επιρροή των ατομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών παρατηρήθηκαν αρκετές διαφοροποιήσεις. Ισχυρότερα αναδείχθηκαν τα επαγγελματικά κίνητρα στους νεότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς, που δεν είναι μόνιμοι, έχουν λίγα χρόνια υπηρεσίας και εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία, στις γυναίκες και τους έχοντες μεταπτυχιακό ή μοριοδοτούμενες επιμορφώσεις. Από τα ψυχικά/πνευματικά οφέλη κινητροδοτούνται περισσότερο οι γυναίκες, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, όσοι/ες εργάζονται σε δημόσιο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί θεωρητικών επιστημών και νηπιαγωγοί, καθώς και οι κάτοχοι διδακτορικού. Επίσης, ισχυρότερα εκπαιδευτικά κίνητρα έχουν οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί, οι συμμετέχοντες σε μοριοδοτούμενες επιμορφώσεις και οι γυναίκες, οι οποίες κινητοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό ως προς την εκπαιδευτική έρευνα, ενώ ισχυρότερα κοινωνικά κίνητρα εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας και όσοι έχουν θέση ευθύνης και επιζητούν τον συγχρωτισμό με πνευματικά ενδιαφέροντες ανθρώπους.

Ένα ακόμα σημαντικό εύρημα είναι ότι οι γυναίκες, οι εκπαιδευτικοί των θεωρητικών επιστημών και αυτοί που υπηρετούν σε δημόσιο σχολείο συνδέουν την τάση του «πληθωρισμού» προσόντων σε μεγαλύτερο βαθμό με την αυτοπραγμάτωση και την αυτοβελτίωση, ενώ οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι τη συνδέουν με την πίεση από την αγορά εργασίας. Επίσης, οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των θεωρητικών επιστημών αναπτύσσουν κυρίως θετικά συναισθήματα στις διαδρομές τους για την απόκτηση προσόντων, ενώ οι μη μόνιμοι και με λιγότερα έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν μεγαλύτερη ανασφάλεια και αγωνία. Τέλος, μεγαλύτερη βελτίωση σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο διαπιστώνουν οι εργαζόμενοι σε δημόσια σχολεία εκπαιδευτικοί, κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των θεωρητικών επιστημών και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού, ενώ οι γυναίκες δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένες μόνο σε προσωπικό επίπεδο και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, σε επαγγελματικό επίπεδο, καθώς θεωρούν ότι έγιναν καλύτεροι εκπαιδευτικοί.

## **6.5. Περιορισμοί της έρευνας**

Γίνεται αντιληπτό ότι στην παρούσα έρευνα υπάρχουν περιορισμοί που επιτρέπουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων μόνο με προσοχή. Αν και έγιναν προσπάθειες να

διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας, τα δεδομένα που αντλήθηκαν αντικατοπτρίζουν τις απόψεις συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, που αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, τις εμπειρίες τους, τα πιστεύω και τις προκαταλήψεις τους. Για να γίνει αντιπροσωπευτική διερεύνηση της υφιστάμενης πραγματικότητας απαιτούνται κι άλλα μεθοδολογικά εργαλεία, ποιοτικές μέθοδοι, ώστε η άμεση επαφή να φέρει στην επιφάνεια τις «φωνές» των υποκειμένων και να γίνουν περισσότερο κατανοητές οι συμπεριφορές και οι πρακτικές τους (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Τα ποιοτικά δεδομένα θεωρούνται αναγκαία στη διερεύνηση ενός κοινωνικού θέματος, όπως αυτό που μελετήσαμε, ώστε να ενισχυθούν και να ερμηνευτούν πληρεστέρα τα ευρήματα που μας έδωσαν τα ποσοτικά μας δεδομένα. Καταληκτικά, επισημαίνουμε περιορισμούς που έχουν να κάνουν με την χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, καθώς και την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ως προς τα ατομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

## 6.6. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύονται κάποια θέματα για μελλοντικές έρευνες τα οποία θα συμπληρώσουν τα ευρήματά της και θα συμβάλλουν στην εξαγωγή περισσότερο αξιόπιστων και γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Αρχικά, κρίνεται θεμιτό σε μελλοντικές έρευνες να συμπεριληφθεί ευρύτερο δείγμα και να αξιοποιηθούν νέες μεθοδολογίες, έτσι ώστε να προκύψουν πιο αντιπροσωπευτικά συμπεράσματα. Θα είχε νόημα επίσης, να πραγματοποιηθεί μικτού τύπου έρευνα που θα περιλαμβάνει και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις οι οποίες θα δώσουν ορισμένα ποιοτικά δεδομένα ή να αξιοποιηθούν αμιγώς ποιοτικές μέθοδοι οι οποίες μέσω της συνέντευξης θα εμβαθύνουν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, με σκοπό να επεκταθούν τα μέχρι πρότινος αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας και να επιτευχθεί μεγαλύτερη αξιοπιστία και ακρίβεια.

Επιπρόσθετα, ενδιαφέρον θα είχε η συσχέτιση των δεδομένων με αυτά που προκύπτουν από έρευνες που εξετάζουν τον «πληθωρισμό προσόντων» σε άλλες επαγγελματικές ομάδες, αλλά και η διερεύνηση των επαγγελματικών επιλογών των εκπαιδευτικών μετά την απόκτηση προσόντων, αν δηλαδή θελήσουν να υπηρετήσουν

στην εκπαίδευση, αν θα κατευθυνθούν σε άλλες επαγγελματικές διεξόδους ή θα αναζητήσουν ακαδημαϊκή καριέρα.

Επειδή γίνεται συζήτηση για την κατάργηση του Προσοντολόγιου και καθιέρωση διαγωνισμού ΑΣΕΠ για τον διορισμό των εκπαιδευτικών, προτείνεται η διεξαγωγή μιας νέας έρευνας, σε άλλη χρονική στιγμή που τα κριτήρια διορισμού θα έχουν αλλάξει, για να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί κινητοποιούνται στον ίδιο βαθμό για την απόκτηση πρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων. Παράλληλα θα μπορούσε να διεξαχθεί συγκριτική έρευνα, η οποία θα μελετά αν η συνεχής αναζήτηση προσόντων των εκπαιδευτικών σε άλλες χώρες συνδέεται με την πίεση από την αγορά εργασίας και την είσοδο των υποκειμένων στον εργασιακό χώρο ή ακόμη να πραγματοποιηθεί συγκριτική έρευνα που να μελετά την εκπαιδευτική πολιτική χωρών που εμφανίζουν υψηλά ποσοστά ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης και να εξεταστεί η δυνατότητα ενσωμάτωσης καλών πρακτικών στον ελληνικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Τέλος, σημαντικά στοιχεία θα προσέθετε στην προβληματική μας η διεξαγωγή έρευνας που μελετά την επίδραση της τάσης του «πληθωρισμού» προσόντων στην ποιότητα της εκπαίδευσης και την προστιθέμενη αξία των επιπλέον τίτλων σπουδών των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή καινοτόμων μεθοδολογικών πρακτικών στη σχολική πράξη.

## **6.7. Προτάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής**

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να κατατεθούν κάποιες προτάσεις που κινούνται προς την κατεύθυνση της καλύτερης διαχείρισης και αντιμετώπισης του ζητήματος του «πληθωρισμού προσόντων».

Αδήριτη ανάγκη αποτελεί μια στρατηγική σχεδιασμού που να περικλείει τη δομική συσχέτιση των μεταπτυχιακών και επιμορφωτικών προγραμμάτων με τις ουσιαστικές ανάγκες του ελληνικού σχολείου, καθώς και την προσπάθεια ανάπτυξης ενός ισχυρού θεσμικού μηχανισμού διαρκούς επιμόρφωσης τόσο των εν ενεργεία όσο και των νεοπροσλαμβανόμενων εκπαιδευτικών η οποία θα υπερβαίνει τις ισχνές προσπάθειες του παρελθόντος και κυρίως θα ισχυροποιεί το δικαίωμα αλλά και την ουσία της Διά Βίου Μάθησης μέσα στον επαγγελματικό βίο των εκπαιδευτικών (Φωτόπουλος, 2021).



Απαιτείται, επίσης, να προταχθεί ως στρατηγικός στόχος η ολόπλευρη ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως παιδαγωγών, επιστημόνων και επαγγελματιών και να δοθεί βαρύτητα στην εκπαίδευση που θα προσδώσει στους εκπαιδευτικούς όχι μόνο επαγγελματικά εφόδια, αλλά και ευρύτερους μορφωτικούς προσανατολισμούς και θα εστιάζει στον αξιακό πυρήνα της μάθησης. Σημαντικό είναι ακόμα να δοθεί έμφαση στις ποιοτικές διαστάσεις των προσόντων και την επωφελή αξιοποίηση αυτών στη σχολική πραγματικότητα, καθώς και στην επαγγελματική προοπτική των εκπαιδευτικών. Οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θεωρείται αναγκαίο να είναι συντονισμένες, να συνδέονται με μια στρατηγική σχεδιασμού και να μη λαμβάνουν χώρα μέσω ασυνάρτητων διαδρομών που η συγκυρία της επαγγελματικής απορρόφησης κάθε φορά καθορίζει. Η εξασφάλιση ισότιμης πρόσβασης των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ΔΒΜ καθίσταται επίσης απαραίτητη, όπως και η προοπτική ανάδειξης των δυνατοτήτων των υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτές τις διαδικασίες.

Για να επιτευχθούν τα παραπάνω χρειάζεται όραμα και πολιτικές που χαρακτηρίζονται από μακρόπνοη προοπτική. Πολιτικές που ερείδονται στην προώθηση κοινωνικών αιτημάτων για ισοτιμία, κοινωνική δικαιοσύνη, ισότητα ευκαιριών. Απαιτούνται θεσμοί και κατάλληλα όργανα που θα διαμορφώσουν μια εθνική στρατηγική επιμόρφωσης και ΔΒΜ εντός του εκπαιδευτικού συστήματος και μια πολιτική εξουσία που αφουγκράζεται τις ανάγκες και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών και τις αξιοποιεί συνθετικά προσφέροντας ουσιαστική στήριξη στους εκπαιδευτικούς της πράξης και ουσιαστική βοήθεια, ώστε να διαμορφώσουν ένα ισχυρό επαγγελματικό προφίλ που θα συνδέεται με τις διευρυμένες απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου.

## ΑΚΡΟΤΕΛΕΥΤΙΟΙ ΣΤΟΧΑΣΜΟΙ

Η μεταλλαγή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος που παρατηρείται στο σύγχρονο εκπαιδευτικό συγκείμενο εδράζεται κυρίως στον επανακαθορισμό των ικανοτήτων και του πλαισίου προσόντων που πρέπει να διαθέτει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός (Μήτση – Αναγνώστου, 2019), καθώς και στη διαρκή ανανέωση του γνωστικού του οπλοστασίου. Ο δια βίου μανθάνων εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο μιας Καθολικά Παιδαγωγούμενης Κοινωνίας, επιδίδεται σε έναν αδιάπτωτο αγώνα μάθησης και απόκτησης προσόντων με απώτερο στόχο τη «δια βίου απασχόληση», στην ουσία δηλαδή τη «δια βίου επιβίωση» (Τσουκαλάς, 2011). Ωθείται να γίνει ο κατασκευαστής της βιογραφίας του, ο «επιχειρηματίας του εαυτού του», με προσανατολισμό την ανακατασκευή και βελτιστοποίηση των προσόντων του, προκειμένου να επιτευχθεί μια προσωπική πραγμάτωση, *«η οποία περισσότερο προσιδιάζει στην ωρίμανση ενός επενδυτικού προϊόντος, παρά στην ολοκλήρωση μιας ανθρώπινης προσωπικότητας»* (Μάρη, 2020: 231). Καλείται, επίσης, να εκπληρώσει τα καθήκοντά του με όρους ενός «ενστικτώδους επαγγελματισμού», χωρίς τη δέουσα υποστήριξη, σε ένα καθεστώς πίεσης και υποχρεωτικότητας. Όπως, όμως, χαρακτηριστικά αναφέρει ο Πασιάς (2020β) η εκπαίδευση «*υπό-το-χρέος*» δεν είναι παρά μια εκπαίδευση του χρέους, μια *«χρεωμένη εκπαίδευση»* και ως τέτοια καθίσταται αβέβαιη και αναποτελεσματική.

Χωρίς την ολόπλευρη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού, επιστήμονα και επαγγελματία που θα συμβάλει στη χειραφέτηση του ατόμου και την ανασυγκρότηση της κοινωνίας, οποιαδήποτε αλλαγή ή «μεταρρύθμιση» του εκπαιδευτικού συστήματος είναι καταδικασμένη να αποτύχει. Αν η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών περιοριστεί στη μονόπλευρη τεχνική κατάρτιση και πιστοποίηση, αν δεν καλλιεργηθούν ταυτόχρονα η ανθρωπιστική παιδεία, η κοινωνική συνείδηση και η πολιτική κουλτούρα και αν δεν υπάρξουν ευρύτεροι μορφωτικοί προσανατολισμοί (Φωτόπουλος & Γούλας, 2010) τα μαθησιακά αποτελέσματα θα αποδυναμωθούν.

Ο ολιστικός χαρακτήρας της μάθησης έχει διαρραγεί από τη στιγμή που τα άτομα, στην περίπτωσή μας οι εκπαιδευτικοί, αναζητούν τη γνώση ως επαγγελματικό εφόδιο και όχι τη γνώση που θα τους οδηγήσει στην αυτοπραγμάτωση και τη χειραφέτηση. Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση καταλήγει να είναι ένας άτυπος ψυχαναγκασμός, μια οικονομική επένδυση από τη στιγμή που δε συνοδεύεται από

ουσιαστικά κίνητρα μάθησης και δεν αποτελεί ενσυνείδητη επιλογή των υποκειμένων (Φωτόπουλος, 2021). Οφείλουμε, λοιπόν, να επιμείνουμε στην ολόπλευρη ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που θα προσδώσει στα υποκείμενα όχι μόνο επαγγελματικά εφόδια, αλλά και ευρύτερη παιδεία. Να φροντίσουμε η επαγγελματική τους ανάπτυξη να μη μετατραπεί σε ένα κινήγι συγκέντρωσης τίτλων σπουδών που δε θα έχουν κανένα αντίκρισμα στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ζωή των υποκειμένων. Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και τα προσόντα απαιτείται να αντιμετωπίζονται στη διαλεκτική τους ενότητα, να καλλιεργούνται με σκοπό την αναζήτηση της προσωπικής ολοκλήρωσης και κατ' επέκταση να εισφέρουν στην κοινωνική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή.

Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως αυτή τεκμαίρεται από τον θεσμικό λόγο των υπερεθνικών οργανισμών και συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, θεωρείται κατά κάποιο τρόπο αναγκαία και επιβεβλημένη. Αδιαμφισβήτητα, η επιβολή και η υποχρεωτικότητα είναι αναποτελεσματικές προσεγγίσεις που συνήθως επιφέρουν σύγκρουση, αφού η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και το «κινήγι των προσόντων» σηματοδοτούνται στην υπάρχουσα συγκυρία κυρίως από την υπακοή σε εξωτερικά επιβεβλημένους κανονισμούς και «επιχειρηματικού τύπου» διαδικασίες. Ο εξαναγκασμός οποιασδήποτε μορφής όχι μόνο δεν αποτελεί παράγοντα αύξησης της παραγωγικότητας, αλλά πιθανότατα την υπονομεύει (Παυλίδης, 2019γ). Αντίθετα, το εκπαιδευτικό σύστημα που το δυναμικό του χαρακτηρίζεται από ουσιαστικά και ισχυρά κίνητρα μάθησης και υψηλό βαθμό εμπλοκής είναι περισσότερο παραγωγικό (Παπαοικονόμου, 2015). Αυτή απαιτείται να είναι και η στόχευση της εκπαιδευτικής πολιτικής, η ανίχνευση δηλαδή των αναγκών των εκπαιδευτικών υποκειμένων και ο αμοιβαίος σχεδιασμός τόσο «από πάνω προς τα κάτω», όσο και από «κάτω προς τα πάνω», έτσι ώστε να διασφαλισθεί ότι οι πολιτικές που αφορούν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε συνάφεια και είναι συνεπείς με τις ενσυνείδητες αναζητήσεις των υποκειμένων. Ταυτόχρονα πρέπει να εξασφαλιστούν τα εχέγγυα για την ανάπτυξη ενός ισχυρού θεσμικού μηχανισμού διαρκούς επιμόρφωσης, ο οποίος ισχυροποιεί το δικαίωμα και την ουσία της ΔβΜ μέσα στον επαγγελματικό βίο των εκπαιδευτικών (Φωτόπουλος, 2021) και διαμορφώνει μια κουλτούρα συνεχούς εξέλιξης και αυτοβελτίωσης.

Καταληκτικά επισημαίνουμε, πως καθίσταται αδήριτη η ανάγκη υποστήριξης των εκπαιδευτικών από την πολιτεία με στόχο την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων στη βάση μιας ολιστικής προσέγγισης, την προοπτική απελευθέρωσης και ανάδειξης των δυνατοτήτων των υποκειμένων και την ενσυνείδητη προσήλωση αυτών στις αρχές και τη φιλοσοφία της ΔβΜ ως πρωταρχικό εργαλείο χειραφέτησης και αυτοπραγμάτωσης.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

- Abe, T. O., & Adu, E. I. (2014). The effect of teachers' qualifications on students' performance in mathematics. *Sky Journal of Educational Research*, 2(1), 010-014.
- Αγγελάκης, Α. (2019), *Η προαναγγελθείσα επανάσταση: τεχνολογική αλλαγή και προεκτάσεις υπό το πρίσμα της «4ης Βιομηχανικής Εποχής»* Μέρος II - Πεδία εφαρμογής, Ερευνητικά Κείμενα ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, 7/2019, σσ. 72.
- Aguilar-Mediavilla, E., Salvà-Mut, F., Imbernon, F., & Oliver-Trobat, M. F. (2021). Influence of qualifications in initial training on the professional development and motivation of primary teachers in the Balearic Islands. *European Journal of Teacher Education*, 1-23. DOI: [10.1080/02619768.2021.1912005](https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1912005)
- Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας Α. & Παναούρα Ρ. (2014). Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων. Βασικές αρχές διδασκαλίας ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού. *Λευκωσία: Έκδοση Πανεπιστημίου Frederick*. Ανακτήθηκε από: [http://www.moec.gov.cy/aethee/synedria/2014\\_teliko/2014\\_06\\_26\\_handbook\\_greek.pdf](http://www.moec.gov.cy/aethee/synedria/2014_teliko/2014_06_26_handbook_greek.pdf)
- Akiba, M., & LeTendre, G. K. (Eds.). (2018). *International handbook of teacher quality and policy*. New York, NY: Routledge. Ανακτήθηκε από: <https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9781315710068&type=googlepdf>
- Akyol, B. (2016). Teacher self-efficacy perceptions, learning oriented motivation, lifelong learning tendencies of candidate teachers: A modeling study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(65), 19-34. DOI: 10.14689/ejer.2016.65.01
- Arar, K., & Abramowitz, R. (2017). Motivation and choice of teachers to pursue their postgraduate studies in an ethnic minority college. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 9(4), 616-629.

- Bailey, P. L. J. (2015). *"Teach First" as a dispositif: towards a critical ontology of policy and power* (Doctoral dissertation, University of London). Ανακτήθηκε από: <https://scholar.google.com/>
- Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative education*, 34(2), 119-130. DOI: [10.1080/03050069828225](https://doi.org/10.1080/03050069828225)
- Ball, S. J. (2009). Lifelong Learning, Subjectivity and the Totally Pedagogised Society. *Semantic Scholar*. DOI:[10.1163/9789087909857\\_013](https://doi.org/10.1163/9789087909857_013)
- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Barros, R. (2012) : From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults* 3 (2012) 2, S. 119-134. DOI: 10.25656/01:6741
- Bartlett, S. & Burton D. (2019). *Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bauman, Z. (2005). Education in Liquid Modernity. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27(4), 303–317. doi:10.1080/10714410500338873
- Beach, D. (2008). The Changing Relations between Education Professionals, the State and Citizen Consumers in Europe: Re-Thinking Restructuring as Capitalisation. *European Educational Research Journal*, 7(2), 195-207.
- Beck, J., & Young, M. F. (2005). The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis. *British journal of sociology of education*, 26(2), 183-197. DOI: [10.1080/0142569042000294165](https://doi.org/10.1080/0142569042000294165)
- Bell, B. & Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching and teacher education*, 10(5), 483-497. doi:10.1016/0742-051x(94)90002-7

- Βενιανάκη, Α. & Γεωργιάδη, Μ. (2021). *Συγγραφή Επιστημονικής Εργασίας στις Κοινωνικές & Ανθρωπιστικές Επιστήμες. Ένας πρακτικός οδηγός*. Αθήνα: Gutenberg.
- Benoliel, P., & Berkovich, I. (2021). Ideal teachers according to TALIS: Societal orientations of education and the global diagnosis of teacher self-efficacy. *European Educational Research Journal*, 20(2), 143-158. [doi.org/10.1177/1474904120964309](https://doi.org/10.1177/1474904120964309)
- Βεργίδης, Δ., Ανάγνου, Ε. & Καραντζής, Ι. (2010). Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων. Στο Αναστασιάδης, Π. (επιμ). «*Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο: <https://www.researchgate.net/publication/344319859>
- Berkovich, I. & Benoliel, P. (2020). Marketing teacher quality: critical discourse analysis of OECD documents on effective teaching and TALIS. *Critical Studies in Education*. 61:4, 496-511. DOI: 10.1080/17508487.2018.1521338.
- Biesta, G. (2004) Education, Accountability and the Ethical Demand: can the democratic potential of accountability be regained? *Educational Theory*, 54(3), pp. 233-250. DOI: 10.1111/j.0013-2004.2004.00017.x
- Biesta, G. (2006). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5(3), 169–179. doi:10.2304/eerj.2006.5.3.169
- Biesta, G. (2007). Encountering Foucault in lifelong learning. In K. Nicoll & A. Fejes (eds), *Foucault and lifelong learning: governing the subject* (pp. 191-205). London/New York: Routledge. Ανακτήθηκε από: <https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/969/1/Encountering%20Foucault%20in%20lifelong%20learning%20FINAL%20VERSION%20OCTOBER%202007.pdf>
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of education*, 50(1), 75-87. DOI: 10.1111/ejed.12109

- Biesta, G. (2017). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom?. In *A companion to research in teacher education* (pp. 435-453). Springer, Singapore.
- Biesta, G. (2018). Interrupting the politics of learning. In Knud Illeris (ed.) *Learning Theorists... In Their Own Words*, chapter 18, pp.243-258, μτφ. Παρασκευάς Λιντζέρης, Ιωάννα Προφύρη. London and New York: Routledge. Ανακτήθηκε από το ΙΜΕ [ΓΣΕΒΕΕ](#)
- Biesta, G. (2021). Reclaiming a future that has not yet been: The Faure report, UNESCO's humanism and the need for the emancipation of education. *International Review of Education*. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09921-x>
- Bilač, S., & Tavas, D. (2011). Teachers'(dis) satisfaction with continuing education. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 6(11), 21-35. [doi.org/10.32728/mo.06.1.2011.02](https://doi.org/10.32728/mo.06.1.2011.02)
- Bills, D. B. & Brown, D. K. (2011). New directions in educational credentialism. [\*Research in Social Stratification and Mobility\*](#). 1(29), 1–4. DOI:10.1016/j.rssm.2011.01.004
- Bonal, X., & Rambla, X. (2003). Captured by the totally pedagogised society: Teachers and teaching in the knowledge economy. *Globalisation, Societies and Education*, 1(2), 169-184. DOI: 10.1080/14767720303916
- Boshier, R. (1991). Psychometric properties of the alternative form of the education participation scale. *Adult education quarterly*, 41(3), 150-167. Ανακτήθηκε από: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0001848191041003002>
- Brown, P., Lauder, H., Ashton, D. (2008). Education, Globalisation and the Future of the Knowledge Economy. *European Educational Research Journal*, 7(2), 131–156. DOI:10.2304/eej.2008.7.2.131
- Burleson, S. E., & Thoron, A. C. (2014). Maslow's hierarchy of needs and its relation to learning and achievement. *Gainesville: Department of Agricultural Education and Communication*.



- Caena, F. (2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*, 49(3), 311–331. doi:10.1111/ejed.12088
- Carnoy, M., (1998) Globalization and Educational Restructuring , *Melbourne Studies in Education*, 39:2, 21-40, DOI: [10.1080/17508489809556316](https://doi.org/10.1080/17508489809556316)
- Cedefop, (2010). Changing qualifications. A review of qualifications policies and practices. *Cedefop Reference series*, 84. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2801/37095
- Cerqua, A., Gauthier, C., & Dembélé, M. (2017). Pedagogical Orientations and Foundations in the Discourse Emanating from the OECD’s TALIS Initiative. *International Perspectives on Education and Society*, 61–95. doi:10.1108/s1479-367920160000031003
- Chaitidou, O., Kalerante, E., Kyridis, A., Zagkos, C., & Fotopoulos, N. (2013). The Life Long Learning Policy in Greece under Deliberation: Aspects of a Formal Exchange of Views. *International Research in Education*, 1(1), 1-14. DOI: 10.5296/ire.v1i1.3567
- Chen, Z. & Liu, Y. (2019). The different style of lifelong learning in China and the USA based on influencing motivations and factors. *International Journal of Educational Research*, 95, 13-25. DOI :10.1016/j.ijer.2019.03.005
- Clavero, S.R. (2021). Overqualification as misrecognition. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1). Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00779-w>
- Collier, T. C. (2013). Teacher qualifications and student achievement: A panel data analysis. *Review of Applied Economics*, 9(1076-2017-2359), 1-20.
- Collins, R. (2013). The End of Middle-Class Work: No More Escapes. In G. Derleugian (Ed.), *Does Capitalism Have a Future* (pp. 37-70)? New York: Oxford University Press. Ανακτήθηκε από: <http://digamo.free.fr/waller15.pdf>
- Collinson, V., Kozina, E., Kate Lin, Y. H., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L., & Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: A world of

change. *European journal of teacher education*, 32(1), 3-19. DOI: [10.1080/02619760802553022](https://doi.org/10.1080/02619760802553022)

Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*. 50:3, 213-229. DOI: [10.1080/17508480902998421](https://doi.org/10.1080/17508480902998421)

Γουβιάς, Δ. & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα, Gutenberg.

Γουβιάς, Δ. & Φωτόπουλος, Ν. (2015). *Διά βίου Μάθηση και σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα. Ερμηνείες και προεκτάσεις με αφορμή τα στοιχεία της «Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας»*, Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ. DOI: [10.13140/RG.2.1.5093.6806](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.5093.6806)

Γούλας, Χ., & Καλογεράκης Π. (2020). Voucher Εκπαίδευσης: «Εργαλείο» Διακυβέρνησης, Υπευθυνοποίησης και Ανισοτήτων (Κείμενο Παρέμβασης). Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Γούλας, Χ., & Λιτζέρης, Π. (2017). *Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία: Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Creswell, J. W. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Κουβαράκου, Ν. (μτφρ), Τσορμπατζοπούδης, Χ. (επιμ.). Αθήνα: Ίων.

Γρόλλιος, Γ. (2004). Παγκοσμιοποίηση, ευρωπαϊκή ενοποίηση και εκπαίδευση. Στο 18ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΔΟΕ και της Παγκύπριας Ομοσπονδίας Ελλήνων Δασκάλων “*Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση. Το Δημόσιο Σχολείο στο Νέο Περιβάλλον*”. Ρόδος 14-15 Απριλίου 2004.

Crossley M. (2014), “Global league tables, big data and the international transfer of the educational research modalities”. *Comparative Education* vol.50 no.1.

Davies, B.; Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247–259. doi:10.1080/09518390701281751

- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Dehmel, A. (2013). “Return to work: Work-based learning and the reintegration of unemployed adults into the labour market”, Working Paper 21, *Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training*. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560863.pdf>
- Dodillet, S., Lundin, S., & Krüger, J. O. (2019). Constructing professionalism in teacher education. Analytical tools from a comparative study. *Education Inquiry*, 10(3), 208-225. , DOI: 10.1080/20004508.2018.1529527
- Dore, R. (1980). The diploma disease revisited. *The IDS Bulletin*, 11(2), 55-61.  
Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1111/j.1759-5436.1980.mp11002009.x>
- E.C. (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators*. Brussels, E.C. Ανακτήθηκε από: [http://www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/EU/report\\_qual%20LLL.pdf](http://www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/EU/report_qual%20LLL.pdf)
- Ellis, V., Mansell, W., & Steadman, S. (2021). A new political economy of teacher development: England’s Teaching and Leadership Innovation Fund. *Journal of Education Policy*, 36(5), 605-623. DOI: [10.1080/02680939.2020.1717001](https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1717001)
- Erdogan, B., & Bauer, T. N. (2021). Overqualification at work: A review and synthesis of the literature. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 8, 259-283. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-055831>
- Ευθυμίου, Π. (2020). *Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Κίνητρα, εμπόδια, αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αρκαδίας (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Ανακτήθηκε από: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/6082>
- European Commission. (2017). School Development and Excellent Teaching for a Great Start in Life. Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0248&from=MT>

- Ζαλαχώρη, Μ. (2019). *Δια βίου μάθηση για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κίνητρα και συνθήκες ενεργοποίησης και η σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Εξετάζοντας την περίπτωση σπουδαστών του ΕΑΠ* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/43090>
- Ζαρίφης, Γ. Κ. (2010). Συμμετοχή Ενηλίκων σε Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες στην Ελλάδα: Έρευνα των παραγόντων συμμετοχής στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) της επικράτειας. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Hildebrandt, S. A., & Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 416-423.
- Hirtt, N. (2004). The Three Axes of School Merchandization. *European Educational Research Journal*, 3(2), 442-. doi:10.2304/eej.2004.3.2.2
- Holloway, J. (2021). Teachers and teaching: (re)thinking professionalism, subjectivity and critical inquiry. *Critical Studies in Education*, 62:4, 411-421, DOI: [10.1080/17508487.2021.1966065](https://doi.org/10.1080/17508487.2021.1966065)
- Hummrich, M. (2018). Education for Europe? Professionalization between effectiveness and autonomy. *European Educational Research Journal*, 17(6), 784-792. DOI: 10.1177/1474904117705502
- Hursen, C. (2014). Are the teachers lifelong learners?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 5036-5040.
- Ζάγκος, Χ., Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α., & Φωτόπουλος, Ν. (2020). *Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια εκπαίδευση*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο.
- Ζάγκος, Χ., Καμαριανός, Ι., Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος, Ν. (2022). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί στην εποχή της πανδημίας Covid-19: Αφηγήσεις, εμπειρίες, πρακτικές, ποιοτικές και ποσοτικές διαστάσεις*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο.
- Ζαλαχώρη, Μ. (2019). Δια βίου μάθηση για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κίνητρα και συνθήκες ενεργοποίησης και η

σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Εξετάζοντας την περίπτωση σπουδαστών του ΕΑΠ.

Ζαρίφης, Γ. Κ. (2010). *Συμμετοχή Ενηλίκων σε Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες στην Ελλάδα: Έρευνα των παραγόντων συμμετοχής στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) της επικράτειας*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Fredriksson, U. (2003). Changes of Education Policies within the European Union in the Light of Globalisation. *European Educational Research Journal*, 2(4), 522–546. doi:10.2304/eej.2003.2.4.3

Fejes, A., & Nicoll, K. (2008). *Foucault and lifelong learning*. Governing the subject. London: Routledge.

Giret, J. F. (2006). « DURU-BELLAT Marie. *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie* », *Revue française de pédagogie*, 155 | 2006, 147-149. DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.291>

Grace, A. P. (2004). Lifelong learning as a chameleonic concept and versatile practice: Y2K perspectives and trends. *International journal of lifelong education*, 23(4), 385-405. DOI: 10.1080/026037042000233511

Grace, A. P. (2013). *Lifelong learning as critical action: International perspectives on people, politics, policy, and practice*. Canadian Scholars' Press. Ανακτήθηκε από:  
[https://books.google.gr/books?id=6drMAQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=el&source=gbs%20\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?id=6drMAQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=el&source=gbs%20_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Gustavsson, B., (2002). What do we mean by lifelong learning and knowledge?, *International Journal of Lifelong Education*, 21:1, 13-23, DOI: 10.1080/02601370110099489

Gyoreva, R. (2019). The Qualification of Teachers in Bulgaria–Necessity or Obligation. *ARPHA Proceedings*, 1, 369. doi:10.3897/ap.1.e0234

Θεριανός, Κ. (2013). Η ασθένεια του διπλώματος. *Κριτική Παιδαγωγική*. Ανακτήθηκε από: [https://criticeduc.blogspot.com/2013/03/blog-post\\_23.html](https://criticeduc.blogspot.com/2013/03/blog-post_23.html)

- Θεριανός, Κ. & Φωτόπουλος, Ν. (2011). Επιλογή σχολείου και στρατηγικές των κοινωνικών τάξεων. Θεωρητική προσέγγιση και εμπειρική διερεύνηση. *Πρακτικά 3ου Τακτικού Συνεδρίου της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας*. Αθήνα: ΕΚΕ.
- Ίγκου, Χ. (2012). Τα ιδεολογικά χαρακτηριστικά της ποιότητας στην εκπαίδευση. Από δημόσιο αγαθό σε καταναλωτικό προϊόν. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρουμάνος, Ν. Αλεξόπουλος «Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές» (Επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή*. Αθήνα: ΠΤΔΕ.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Ανακτήθηκε από: <https://repository-web.kallipos.gr/handle/11419/5826>
- Jarvis, P. (επιμ.) ( 2007). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Επιστημονική επιμέλεια Κόκκος. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Καβακλής, Λ. (2007). Ο ρόλος του δασκάλου σε μια Καθολικά Παιδαγωγούμενη και Καθοδηγούμενη Κοινωνία. *Πρακτικά Ημερίδας ΔΟΕ & Συλλόγου Δ/Ν Χανίων με θέμα: «Δάσκαλος - Σχολείο και Κοινωνία»*. Χανιά: ΔΟΕ. Ανακτήθηκε από: [https://www.syllogosperiklis.gr/old/praktika\\_doe/praktika\\_xania.html](https://www.syllogosperiklis.gr/old/praktika_doe/praktika_xania.html)
- Καβαδιάς, Γ. (2003). Το σχολείο στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, Τεύχος 65, Άνοιξη 2003. Ανακτήθηκε από: <http://www.antitetradia.gr>
- Καλημερίδης Γ. (2012). Κράτος, αγορά και εκπαίδευση. Η νεοφιλελεύθερη καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου: Βρετανία, Φιλανδία, Σουηδία. *Θέσεις*, τ. 119, Απρίλιος- Ιούνιος 2012.
- Καλημερίδης, Γ. (2017). Εκπαίδευση και υπερεθνικοί οργανισμοί: η σχέση εθνικής και υπερεθνικής πολιτικής στο πεδίο του σχολείου, *Σελιδοδείκτης για την εκπαίδευση και την κοινωνία*, τ. 2.

- Kamarianos, I. (2016). Greek higher education facing change and deregulation (full text in Greek). *Academia*, 0(6), 55-78. doi:<https://doi.org/10.26220/aca.2306>
- Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν. & Χαλκιώτης, Δ. (2019). Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα: Όψεις και τάσεις μιας αναδυόμενης ιδιωτικοποίησης. *Έρευνα ιδιωτικοποίησης*. Αθήνα: ΔΟΕ, ΟΛΜΕ, Education International.
- Καντζάρα, Β. (2011). Ο σύγχρονος ρόλος της εκπαίδευσης στην κοινωνία. Στο Τάτσης, Ν. (επιμ.). *Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρίας*. Αθήνα: ΕΚΕ. Ανακτήθηκε από: <https://www.academia.edu/5310540>
- Καραλής, Θ. (2008). «Διά βίου μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων και ενεργός πολίτης», στο Μπάλιας, Σ. (επιμ.). *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Καραλής, Θ. (χ.χ.). *Διά βίου μάθηση και εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, προκλήσεις και προοπτικές*. Ανακτήθηκε από: <https://eclass.upatras.gr/modules/document/>
- Καραλής, Θ. (2020). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση (2011-2019)*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραμπίνη, Π. & Ψιλού, Ε. (2005). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα – επισημάνσεις και προτάσεις. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 139- 147.
- Κατσή, Α. (2020), Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Παν/μιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε από: <https://eclass.uop.gr/modules/document/?course=1431>
- Kennedy, A. (2007). Continuing professional development (CPD) policy and the discourse of teacher professionalism in Scotland. *Research papers in education*, 22(1), 95-111. DOI: DOI: [10.1080/02671520601152128](https://doi.org/10.1080/02671520601152128)
- Khan, M. I., Mughal, Y. H., & Khattak, S. R. (2019). Buffering Effect of Perceived Organizational Support on the Relationship between Perceived Over-qualification and Job Satisfaction. *J. Manag. Sci*, 13, 162-169.



- Khurshid, K. (2008). A study of the relationship between the professional qualifications of the teachers and academic performance of their students at secondary school level. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 38(2), p445-451.
- Κιμουρτζής, Π. (2019). Πτυχίο: εισιτήριο, αλλά για ένα ακαθόριστο ταξίδι. *Academia*, number (14). Ανακτήθηκε από:  
<https://pasithee.library.upatras.gr/academia/article/download/2982/3290>
- Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες. *2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (σσ. 5-24). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Έρευνας φυσικών επιστημών "Δημόκριτος" Αγία Παρασκευή Αττικής.
- Kola, A. J., & Sunday, O. S. (2015). A review of teachers' qualifications and its implication on students' academic achievement in Nigerian schools. *International Journal of Educational Research and Information Science*, 2(2), 10-15.
- Kools, M. & Stoll, L. (2016). "What Makes a School a Learning Organisation?". *OECD Education Working Papers*. No. 137. OECD Publishing, Paris. Ανακτήθηκε από:  
<http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- Κούλης, Α. & Μπαγάκης, Γ. (2018). Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στις χώρες του TALIS 2013. Στο Νικολάου, Γ., Τσεσμελή Σ. Ν., Μαλαφάντης Κ. Δ. & Δημάκος, Ι. (επιμ.). 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον». Πάτρα: ΠΤΔΕ. Ανακτήθηκε από: [http://www.pee.gr/?page\\_id=299](http://www.pee.gr/?page_id=299)
- Kowalczuk-Walędziak, M., Lopes, A., Menezes, I., & Tormenta, N. (2017). Teachers pursuing a doctoral degree: motivations and perceived impact. *Educational Research*, 59(3), 335-352. DOI: [10.1080/00131881.2017.1345287](https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1345287)
- Kowalczuk-Walędziak, M., Lopes, A., Underwood, J., Daniela, L., & Clipa, O. (2020). Meaningful time for professional growth or a waste of time? A study in five countries on teachers' experiences within master's dissertation/thesis



work. *Teaching Education*, 31(4), 459-479. DOI: [10.1080/10476210.2019.1649649](https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1649649)

Κυπριανός, Π. (2016). *Η μαγεία του πτυχίου. Πανεπιστήμια, απόφοιτοι, κοινωνικές τροχιές (1837-2015)*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lakes R. D & Carter P.A (2011). Neoliberalism and Education: An Introduction, *Educational Studies*, 47:2, 107-110, DOI: [10.1080/00131946.2011.556387](https://doi.org/10.1080/00131946.2011.556387)

Lauder, H., Brown, P. & Ashton, D.(2008). Globalisation, Skill Formation and the Varieties of Capitalism Approach, *New Political Economy*, 13:1, 19-35, DOI: 10.1080/13563460701859678

Lee, H. M., Chou, M. J., & Wu, H. T. (2016). The measurement of perceived overqualification and the relationships among perceived overqualification, psychological empowerment, job satisfaction of private Kindergarten teachers. *European Journal of Research in Social Sciences Vol*, 4(8).

Λιντζέρης, Π. (2010). Η εκπαιδευτική, επαγγελματική και κοινωνική διάσταση της πιστοποίησης στην εποχή της «διά βίου μάθησης»: Απόπειρα για μια κριτική προσέγγιση. Στο Καραλής Θ. (επιμ.) *Διά βίου μάθηση και πιστοποίηση*. Αθήνα: ΙΝΕ.

Λιντζέρης, Π. (2013). *Εκπαίδευση, διά βίου μάθηση, πιστοποίηση προσόντων*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Λιντζέρης, Π. (2020). *Τεχνολογική αλλαγή, ψηφιοποίηση, εργασία και δεξιότητες*. Ερευνητικά Κείμενα ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ 14/2020, Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, σσ. 44.

Lobene, E. V., & Meade, A. W. (2013). The effects of career calling and perceived overqualification on work outcomes for primary and secondary school teachers. *Journal of Career Development*, 40(6), 508-530.

Mahon, R., & McBride, S. (2009). Standardizing and disseminating knowledge: The role of the OECD in global governance. *European political science review*, 1(1), 83-101. DOI:10.1017/S1755773909000058

- Μάρη, Δ. (2020). *Η δια βίου μάθηση ως τεχνολογία και στρατηγική συγκρότησης της ολοκληρωτικά παιδαγωγούμενης κοινωνίας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2927385>
- Ματθαίου, Δ. (2000). Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και διά βίου εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου. *Νέα Παιδεία*, τ. 93, Αθήνα 2000, σ. 13-26. Ανακτήθηκε από : <http://users.uoa.gr/~dmatth/pdf/A0001.pdf>
- Ματθαίου, Δ. (2007). «Τάσεις» στη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης. Η μεταλλαγή ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης εκπαιδευτικής πολιτικής, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τευχ. 8, Απρίλιος 2007, σ. 61-72.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2018, Μάρτιος 31). Αναπληρωτές νομάδες εκπαιδευτικοί: Η επινόηση του βασανιστηρίου. *Alfavita*. Ανακτήθηκε από: [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/251258\\_anaplirotes-nomades-ekpaideytikoi-i-epinoisi-toy-basanistirioy](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/251258_anaplirotes-nomades-ekpaideytikoi-i-epinoisi-toy-basanistirioy)
- McMillan, D. J., McConnell, B., & O’Sullivan, H. (2016). Continuing professional development—why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland. *Professional development in education*, 42(1), 150-167. doi:10.1080/19415257.2014.952044
- Μελάς, Κ. (2017). Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, Η επινόηση της ετερότητας. «Ταυτότητες» και «διαφορές» στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 2010. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 37, 163–174. <https://doi.org/10.12681/hpsa.14522>.
- Μήτση - Αναγνώστου, Μ. (2019). *Η «Κατασκευή» του Εκπαιδευτικού Υποκειμένου και η Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε [https://www.openarchives.gr/aggregator-openarchives/edm/pergamos/000005-\\_uoa\\_dl\\_object\\_uoadl%3A2882575](https://www.openarchives.gr/aggregator-openarchives/edm/pergamos/000005-_uoa_dl_object_uoadl%3A2882575)
- Μήτση - Αναγνώστου, Μ. (2020). Το νέο επαγγελματικό profil του εκπαιδευτικού στον λόγο της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών και η Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 24, 101-126.

- Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 103–117. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela0070>
- Moore, A. & Clarke, M. (2016). ‘Cruel optimism’: teacher attachment to professionalism in an era of performativity, *Journal of Education Policy*, 31:5, 665 -677, DOI: [10.1080/02680939.2016.1160293](https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1160293)
- Μπουζάκης, Σ. (2001). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: Κυρίαρχα παραδείγματα, Εκπαιδευτικές πολιτικές, σύγχρονες τάσεις. Στο Ν. Ζούκης & Θ. Μητάκος (επιμ.), *1' Διεθνές Συνέδριο «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση», Ναύπλιο 8-10 Νοεμβρίου 2001*. Ναύπλιο: Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδας.
- Μπουζάκης, Σ., Κατσης, Α., Εμβαλωτής, Α., Καμαριανός, Ι., Χαραμής, Π. & Φιλιοπούλου, Μ. (2011). Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. ΑΔΕΔΥ: Κοινωνικό Πολύκεντρο.
- Näkk, A. M., & Timoštšuk, I. (2021). In pursuit of primary teachers’ work motivation amid increased external neoliberal pressure in education. *Teacher Development*, 25(5), 585-603. DOI: [10.1080/13664530.2021.1899040](https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1899040)
- Νικολακάκη, Μ. (2008). Παιδαγωγικές διαστάσεις της Δια Βίου Μάθησης: σχέση προγράμματος σπουδών, διδακτικών προσεγγίσεων και διεύρυνσης της συμμετοχής. Στο Κορόμηλου Ζ., Μουζάκης Δ., Σωτηροπούλου Β., Τσέργας Ν. & Χανής Σ. (Επιμ.), «*Διά Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*», Βόλος, 31 Μαρτίου – 2 Απριλίου 2006 (σελ. 83-88). Βόλος: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων & Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/782/138.pdf>
- OECD, (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Education and Training Policy. OECD Publishing, Paris. Ανακτήθηκε από : <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>

- Olssen, M. (2006). «Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism». *International Journal of Lifelong Education*, 25:3, 213–230. DOI: 10.1080/02601370600697045
- Ozga, J. (2009). “Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation”. *Journal of Education policy*, vol. 24:2, 149-162, DOI: [10.1080/02680930902733121](https://doi.org/10.1080/02680930902733121).
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.
- Πανιτσίδου, Ε. (2013). «Διά βίου εκπαίδευση: Μια σύγχρονη “πανάκεια”; Ευρύτερα ατομικά και κοινωνικά οφέλη». Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαδά, Μ. (2017). *Δια βίου μάθηση και σχολική πραγματικότητα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3688>
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και Εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ.(επιμ.) *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, 13-20.
- Παπαδιαμαντάκη, Γ.(2020). Διαδικασίες πιστοποίησης και η διακυβέρνηση του πανεπιστημίου. Στο Δ. Τσακίρη & Ν. Φωτόπουλος (επιμ.), *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στα σταυροδρόμια των Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών*. Αθήνα: 24γράμματα.
- Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Ιδιωτική.
- Παπαϊκονόμου, Α. (2015). Η επαγγελματική εξέλιξη του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 3(1), 47-59. Ανακτήθηκε από: <https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos1/3.pdf>

- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Parreira do Amaral, M., Kovacheva, S., & Rambla, X. (2020). *Lifelong learning policies for young adults in Europe: Navigating between knowledge and economy*. Policy Press.
- Πασιάς, Γ. (2012). Το Πανεπιστήμιο σε μετάβαση: η ιστορικότητα του μετασχηματισμού, οι νέοι «ιδεότυποι» της «γνώσης» του «κράτους» και της «αγοράς» και τα όρια του διακυβέματος. Στο Ζουμπουλάκης, Ι. (επιμ) στο *Επετειακός τόμος για τα 20 χρόνια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος, σσ. 177-193.
- Πασιάς, Γ. (2017). Ο εκπαιδευτικός στο νεοφιλελεύθερο εκπαιδευτικό παράδειγμα: αυτονομία, κυβερνησιμότητα και επιτελεσματικότητα. στο Φωτεινός, Δ., Σιμενή, Π. & Παπαδάκης, Ν. (επιμ). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*. Τιμητικός τόμος για τον καθ. Σήφη Μπουζάκη, Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ. (2020α). Παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και εκπαιδευτική διακυβέρνηση: Σύγχρονοι τόποι και λόγοι. Στο Δ. Τσακίρη & Ν. Φωτόπουλος (επιμ.), *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στα σταυροδρόμια των Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών*. Αθήνα: 24γράμματα.
- Πασιάς, Γ. (2020β). Η Παιδαγωγική του Χρέους και η κατασκευή του νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου. *Comparative and international education review*. (24), 1-32. Ανακτήθηκε από: <http://cier.edu.gr/wp-content/uploads/2020/09/24-01-CE%A0%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%B1%CF%82.pdf>
- Πασιάς, Γ. & Φλουρής, Γ. (2014). Ο σύγχρονος αποικισμός της γνώσης και η εκπαίδευση της επισφάλειας και της αβεβαιότητας. *Πρακτικά 7ου επιστημονικού συνεδρίου ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή “ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές- συγκριτικές προσεγγίσεις”*, Πάτρα 28-29 Ιουνίου 2014 (σ. 18-30) Ανακτήθηκε από: <https://www.eleie.gr/images/synedria/7a.pdf>
- Παυλίδης, Π. (2006). Η ιδέα του πανεπιστημίου στη «μεταβιομηχανική» εμπορευματική οικονομία. Στο Μπουζάκης (Επιμ.), *4ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης, Ρίο – Πάτρα 6-8 Οκτωβρίου 2006*. Πάτρα: Εργαστήριο ιστορικού

αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από:  
[https://eleie.gr/images/synedria/4---\\_compressed.pdf](https://eleie.gr/images/synedria/4---_compressed.pdf)

Παυλίδης, Π. (2012). *Η γνώση στη διαλεκτική της κοινωνικής εξέλιξης* (No. IKEEBOOK-2019-074). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο (ebook).

Παυλίδης, Π. (2019). Το πανεπιστήμιο στο καθεστώς του "ακαδημαϊκού καπιταλισμού". *Σελιδοδείκτης για την εκπαίδευση και την κοινωνία*, τ. 7 (2019), σελ.25-32.

Παυλίδης, Π. (2019β, Ιανουάριος 19). «Τα περιβόητα ακαδημαϊκά προσόντα είναι απάτη». *Alfavita*. Ανακτήθηκε από:  
[https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/278949\\_ta-periboita-akadimaika-prosonta-einai-apati](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/278949_ta-periboita-akadimaika-prosonta-einai-apati)

Παυλίδης, Π. (2019γ). Το εκπαιδευτικό έργο στην κεφαλαιοκρατική «κοινωνία της γνώσης». *Σελιδοδείκτης για την εκπαίδευση και την κοινωνία*, τ. 6 (2019), σελ. 35-42. Ανακτήθηκε από: <https://www.academia.edu/>

Perie, M. & Baker, D.P. (1997). Job Satisfaction among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation. *Statistical Analysis Report*. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=ED412181>

Πρόκου, Ε. (2020). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, Πιστοποίηση Προσόντων και εξατομίκευση της ευθύνης για «Δια Βίου Μάθηση». Στο Δ. Τσακίρη και Ν. Φωτόπουλος (επιμ.), *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στα σταυροδρόμια των Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών*. Αθήνα: 24γράμματα.

Rikowski, G. (2020). Education and the Tragedy of Labour. *Research Gate*.  
DOI: [10.13140/RG.2.2.13584.23046](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13584.23046)

Robertson, S. L., & Sorensen, T. (2018). Global transformations of the state, governance and teachers' labour: Putting Bernstein's conceptual grammar to work. *European Educational Research Journal*, 17(4), 470-488.  
doi:10.1177/1474904117724573.

Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

- Roche, S., (2017). Learning for life, for work, and for its own sake: the value (and values) of lifelong learning. *International Review of Education*, 63(5), 623–629. doi:10.1007/s11159-017-9666-x
- Rose, N. (1996). Governing “advanced” liberal democracies. In: Barry, A., Osborne, T., Rose, N. (Org.), Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government. *Routledge Taylor & Francis Group*. DOI: 10.4324/9781315072500-9
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68. DOI: [10.1037/0003-066X.55.1.68](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68)
- Rzejak, D., Künsting, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U., & Reichardt, A. (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation-eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal for educational research online*, 6(1), 139-159. DOI: [10.25656/01:8845](https://doi.org/10.25656/01:8845)
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413–425. DOI:10.1080/13540602.2015.1082732
- Σαμαρά, Α. (2013). *Η Δια Βίου Εκπαίδευση ως Παράγοντας Διαφοροποίησης της Ιδεολογίας και του Θεσμικού Πλαισίου του Πανεπιστημίου της Νεωτερικότητας* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/36341>
- Σαμαρά, Α. (2020). Εκπαιδευτικοί και δια βίου μάθηση: Πέρα από τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη. *Comparative and international education review*. 24, 82-100. Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/publication/355564227>
- Σαρβανάκη, Β., Βιτσαλάκη, Χ. & Φώκιαλη, Π. (2014). Τυπολογία των Ελλήνων εκπαιδευτικών που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Στο *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 2,3/2014. Ρέθυμνο : Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης Κρήτης. σ. 159 – 177. Ανακτήθηκε από: <https://docplayer.gr/429702-Panepistimio-kritis-sholi-epistimon-agogis-paidagogiko-tmima-d-e-periodiko-epistimes-agogis.html>



- Schuetze, H. G., & Casey, C. (2006). Models and meanings of lifelong learning: Progress and barriers on the road to a learning society. *Compare*, 36(3), 279-287. DOI: [10.1080/03057920600872365](https://doi.org/10.1080/03057920600872365)
- Shukla, T., Nirban, V. S., & Dosaya, D. (2018, June). Experience and qualifications: A study on attributes of teacher professionalism. In *Proceedings of the 2018. The 3rd International Conference on Information and Education Innovations* (pp. 45-48).
- Singh, P. (2015a). Performativity and pedagogising knowledge: Globalising educational policy formation, dissemination and enactment. *Journal of Education Policy*, 30(3), 363-384. DOI: [10.1080/02680939.2014.961968](https://doi.org/10.1080/02680939.2014.961968)
- Singh, P. (2015b). The knowledge paradox: Bernstein, Bourdieu, and beyond. *British Journal of Sociology of Education*, 36(3), 487-494. DOI: [10.1080/01425692.2015.1005956](https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1005956)
- Singh, P., & Heimans, S. (2022). Redesigning Standardised Education in the Totally Pedagogised Society. In *Educational Standardisation in a Complex World*. Emerald Publishing Limited. Ανακτήθηκε από: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/978-1-80071-589-920221012/full/html>
- Σταμέλος, Γ. (2009). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Διόνικος.
- Σταμέλος, Γ. (2013). *Η εμπορευματοποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης και η GATS*. [on line]. Ανακτήθηκε από: <http://hepnet.wpnet.upatras.gr/wp-content/uploads/sites/125/2022/04/Meleti7.pdf>
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/226>
- Su, Y., Li, M., & Chen, G. (2021). Perceived over-qualification of primary school teachers and its impact on career satisfaction—A empirical study based on the survey data. *The International Journal of Electrical Engineering & Education*. DOI: 00207209211003266.



- Tatto, M. T. (2006). Education reform and the global regulation of teachers' education, development and work: A cross-cultural analysis. *International Journal of Educational Research*. 45(4-5), 231–241. doi:10.1016/j.ijer.2007.02.003
- Τζαβάρα, Δ. & Βεργίδης, Δ. (2005). «Η διαρκής αναθέσμιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως επιμορφωτικό πρόταγμα. Η περίπτωση του προγράμματος “ΜΕΛΙΝΑ”», στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 255-262.
- Tilak, J.B.G. (2011). *Trade in higher education: The role of the General Agreement on Trade in Services (GATS)*. Fundamentals of Educational Planning No 95, UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris. Ανακτήθηκε από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214997>
- Tholen, G. (2016). Symbolic Closure: Towards a Renewed Sociological Perspective on the Relationship between Higher Education, Credentials and the Graduate Labour Market. *Sociology*, 51(5), 1067–1083. <https://doi.org/10.1177/0038038516641857>
- Τσακίρη, Δ. (2018). *Η θέσμιση της αξιολόγησης των μαθητών και το φανταστικό στοιχείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσάφος, Β. (2014). Συμμετοχικές και δυναμικές μορφές επιμόρφωσης: θεωρητική πλαισίωση και πρακτικοί προσανατολισμοί. Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών-Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*. Αθήνα: Υ. ΠΑΙ. Θ .
- Τσιώλης, Γ. (2005). *Προς μια νέα ηθική της εργασίας; Μια Ποιοτική Διερεύνηση Φορέων Συμβουλευτικής για την Ένταξη στην Απασχόληση*, Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ.
- Τσουκαλάς, Κ. (2008, Νοέμβριος 24). «Η μάταιη αναζήτηση της τέλει παιδείας». *Το Βήμα*. Ανακτήθηκε από: <https://www.tovima.gr/2008/11/24/opinions/i-mataii-anazitisi-tis-teleias-paideias/>
- Τσουκαλάς, Κ. (2011, Ιανουάριος 15). «Η παιδεία δεν νοείται πια ως αδιαίρετο δημόσιο αγαθό». *Τα Νέα*. Ανακτήθηκε από: <https://www.tanea.gr/2011/01/15/lifearts/by-the-book/i-paideia-den-noeitai-pia-ws-adiareto-dimosio-agatho/>

- Tucker, J., & Fushell, M. (2013). Graduate programs in education: impact on teachers' careers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (148).
- Υφαντή, Α. (2001). Η παγκοσμιοποίηση και οι επιρροές της στην εκπαιδευτική πολιτική: Μια κριτική προσέγγιση. Στο Ν. Ζούκης & Θ. Μητάκος (επιμ.), *1' Διεθνές Συνέδριο «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση», Ναύπλιο 8-10 Νοεμβρίου 2001*. Ναύπλιο: Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδας. Από: [http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika\\_synedriou\\_files/pr\\_syn/s\\_nay/c/1/yfanti.htm](http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedriou_files/pr_syn/s_nay/c/1/yfanti.htm)
- Φορτούνη, Ι. (2019). Τα κίνητρα των Ελλήνων εκπαιδευτικών για την υλοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών. Στο Γούσιας, Φ. (επιμ.), *Πρακτικά 6<sup>ου</sup> συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»*. Αθήνα, 11 & 12 Μαΐου 2019 (σ. 202-210). Ανακτήθηκε από: [http://users.sch.gr/synedrio/Praktika\\_Synedriou\\_06\\_Synedrio\\_Neos\\_Paidagogos\\_2019.pdf](http://users.sch.gr/synedrio/Praktika_Synedriou_06_Synedrio_Neos_Paidagogos_2019.pdf)
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Φυτιλή, Δ. Γ. (2009). *Οι κοινωνικές αιτίες της ανόδου του επαγγελματισμού και οι προοπτικές του εκπαιδευτικού επαγγέλματος* (No. GRI-2009-2900). Aristotle University of Thessaloniki.
- Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ. & Λέφας, Ε. (2005). «Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών». Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 131-138.
- Φωτόπουλος, Ν. (2010, Απρίλιος 06). Εκπαιδευτικό σύστημα: Κρίση και δια βίου αβεβαιότητα. *tvxs Ανεξάρτητη Ενημέρωση*. Ανακτήθηκε από <https://tvxs.gr/>
- Φωτόπουλος, Ν., (2010β). Κοινωνικές ανισότητες, εκπαίδευση και απασχόληση. Το διακύβευμα μιας ρεαλιστικής πολιτικής διασύνδεσης της εκπαίδευσης με την απασχόληση. Στο Κονιόρδος & Φωτόπουλος (επιμ.). *Φτώχεια, Ανισότητες και εκπαίδευση στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ.

- Φωτόπουλος, Ν. & Γούλας, Χ. (2010). Η πιστοποίηση και αναγνώριση προσόντων στο επίκεντρο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Καραλής, Θ. (επιμ.) *Δια βίου Μάθηση και Πιστοποίηση*, Αθήνα : ΙΝΕ ΓΣΕΕ, σελ. 87-103.
- Φωτόπουλος, Ν. (2012). Πολιτική εξουσία, Εκπαίδευση και διοικητική κουλτούρα. Θεσμικές και έξω-θεσμικές παράμετροι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη , Γ. (επιμ.). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο (ebook).
- Φωτόπουλος, Ν. (επιμ.), Γούλας, Χ., Ζάγκος, Χ. Κόκκινος, Γ., Κορδάτος, Π., Κατσίης, Θ., Παληός, Ζ. & Πανδής, Π. (2013) *Κατάρτιση, Απασχόληση, Εκπαιδευτική Πολιτική, Διερεύνηση της σύνδεσης της κατάρτισης με την απασχόληση*, Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΓΣΕΕ.
- Φωτόπουλος, Ν. & Ζάγκος, Χ. (2016) *Δια βίου μάθηση, πιστοποίηση προσόντων και διασφάλιση ποιότητας: Όψεις και διερεύνηση της ευρωπαϊκής εμπειρίας*, Αθήνα: Παρατηρητήριο Οικονομικών και Κοινωνικών Εξελίξεων, Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.
- Φωτόπουλος, Ν. (2018). Κρίση και εκπαιδευτική πολιτική σε συνθήκες επιτροπείας: Ερμηνευτική προσέγγιση βασικών όψεων, μεγεθών μιας δύσθυμης πραγματικότητας, στο Δημουλιάς, Κ. & Κουζής, Γ. (επιμ.), *Κρίση και κοινωνική πολιτική: Αδιέξοδα και λύσεις*, Αθήνα: Τόπος.
- Φωτόπουλος, Ν. (2020). Κυρίαρχη ιδεολογία, κουλτούρα και πολιτισμικό κεφάλαιο στην αρένα της εκπαιδευτικής πολιτικής: ανιχνεύσεις και στιγμιότυπα θεωρητικών προσεγγίσεων. Στο Τσακίρη Δ. και Φωτόπουλος Ν. (επιμ), *Η εκπαιδευτική πολιτική στα σταυροδρόμια των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών*, Αθήνα: 24 Γράμματα.
- Φωτόπουλος, Ν. (2021). "Πληθωρισμός" προσόντων, διαδικασίες πρόσληψης και μορφές απασχόλησης στο ελληνικό σχολείο: κριτική θεώρηση μιας συστημικής μετάλλαξης. Στο Θάνος, Θ. & Κυρίδης, Α. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 17-38.

- UNESCO, (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?* Paris, UNESCO. Ανακτήθηκε από : <https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf>
- Vargas, C. (2017). Lifelong learning from a social justice perspective 21, *Education Research and Foresight working papers*. Ανακτήθηκε από: <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/250027e.pdf>
- Watson, P. (2002). The role and integration of learning outcomes into the educational process. *Active learning in higher education*, 3(3), 205-219. DOI: [10.1177/1469787402003003002](https://doi.org/10.1177/1469787402003003002)
- Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of in-service education*, 26(2), 281-295. DOI: [10.1080/13674580000200121](https://doi.org/10.1080/13674580000200121)
- Wrigley, T. (2009). Rethinking education in the era of globalization. *Contesting neoliberal education: Public resistance and collective advance*, 5(2), 61-82.
- Yildiz, C., & Göl, R. (2016). Perspectives of undergraduate students about postgraduate education. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 4, 499-507.
- Zuzovsky, R. (2009). Teachers' qualifications and their impact on student achievement: Findings from TIMSS 2003 data for Israel. *IERI Monograph Series. Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments*, 2, 37-62.
- Ψειρίδου, Α., Λιανός, Θ., & Αγιομυργιανάκης, Γ. (2019). Η υπερεκπαίδευση των πτυχιούχων πανεπιστημίου ως ορθολογική επιλογή: Η περίπτωση τριών ελληνικών πανεπιστημίων. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 2, 552-570.

## Παράρτημα Α. Ερωτηματολόγιο

**Ο «πληθωρισμός προσόντων» στην εκπαίδευση: Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.**

Αγαπητοί/ες συνάδελφοι/ισσες,

Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαιδευτική πολιτική: Σχεδιασμός, ανάπτυξη και διοίκηση», με ειδίκευση «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό (Συμβατικές και e-Μορφές): Πολιτικές και Πρακτικές», του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, διερευνώ τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την τάση του «πληθωρισμού προσόντων».

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των στάσεων και αντιλήψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διαρκή αναζήτηση «προσόντων» και η σύνδεση αυτής της τάσης με την αυτοπραγμάτωση ή την πίεση της αγοράς εργασίας.

Ίσως είναι χρήσιμο να υπενθυμίσουμε, ότι «πληθωρισμός προσόντων» είναι η τάση συγκέντρωσης τίτλων σπουδών (μεταπτυχιακός τίτλος ειδίκευσης, επιμορφώσεις, ξένες γλώσσες κ.ά.) σε όλο το φάσμα της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον ισχύοντα Κανονισμό Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων (General Data Protection Regulation, GDPR) θα θέλαμε να ζητήσουμε τη συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή σας στην έρευνα αυτή. Το ακόλουθο ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα δεδομένα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για επιστημονικό σκοπό, με απόλυτη προστασία της ιδιωτικότητας και δε θα μοιραστούν σε τρίτα πρόσωπα. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα 10 λεπτά. Παρακαλώ, να απαντήσετε με την πρώτη εντύπωση που σας δημιουργείται. Δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση!

Με εκτίμηση, Μαρία Ντρέλια, μεταπτυχιακή φοιτήτρια, εκπαιδευτικός ΠΕ70:  
[mntreli@gmail.com](mailto:mntreli@gmail.com)

### Συγκατάθεση συμμετοχής στην έρευνα

Επιθυμώ να συμμετάσχω στην έρευνα και αποδέχομαι να χρησιμοποιηθούν οι απαντήσεις μου αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.

Ναι  Όχι

## Α. Δημογραφικά Στοιχεία

### 1. Φύλο

Αντρας

Γυναίκα

### 2. Ηλικία

<30 ετών

30-50 ετών

>50 ετών

### 3. Βαθμίδα

Πρωτοβάθμια

Δευτεροβάθμια

### 4. Εκπαιδευτικός κλάδος ΠΕ \_\_\_\_

### 5. Υπηρεσιακή Κατάσταση

Μόνιμος/η

Αναπληρωτής/τρια

Ωρομίσθιος/α

### 6. Έτη προϋπηρεσίας στην Εκπαίδευση:

1-5 έτη

5 – 20 έτη

> 20 έτη

7. Επίπεδο σπουδών (Σημειώστε όσες επιλογές σάς αντιπροσωπεύουν):

Ετήσιες επιμορφώσεις μοριοδοτούμενες

Επιμορφώσεις μικρότερης διάρκειας (μη μοριοδοτούμενες)

Ξένες γλώσσες

Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακός τίτλος ειδίκευσης

Διδακτορικό Δίπλωμα


8. Σχολείο που υπηρετείτε:

Δημόσιο

Ιδιωτικό


9. Περιοχή που υπηρετείτε:

Αστική

Ημιαστική

Αγροτική / νησιωτική


10. Θέση που κατέχετε:

Διευθυντής

Άλλη θέση διοικητικής ευθύνης

Εκπ/κός χωρίς θέση

διοικητικής ευθύνης


11. Οι εκπαιδευτικές διαδρομές σας σχετίζονται μεταξύ τους (π.χ. ειδική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση);

Ναι	<input type="checkbox"/>
Όχι	<input type="checkbox"/>

12. Στην επιλογή των εκπαιδευτικών σας διαδρομών επηρεαστήκατε από:

Τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας	<input type="checkbox"/>
Τα ενδιαφέροντά σας	<input type="checkbox"/>
Μια τάση «καταναλωτισμού» (κοινωνικός συρμός)	<input type="checkbox"/>

## Ενότητα Β: Κίνητρα

13. Τα παρακάτω **επαγγελματικά - οικονομικά οφέλη** σε ποιον βαθμό αποτέλεσαν κίνητρο για τη συγκέντρωση τίτλων σπουδών;

		Καθόλου (1)	Ελάχιστα (2)	Αρκετά (3)	Πολύ (4)
A)	Αύξηση μισθού				
B)	Επαγγελματική ανέλιξη				
Γ)	Επαγγελματική ικανοποίηση				
Δ)	Ενίσχυση του βιογραφικού μου				
Ε)	Εργασιακή ασφάλεια				

14. Τα παρακάτω **ψυχικά και πνευματικά οφέλη** σε ποιον βαθμό αποτέλεσαν κίνητρο για τη συγκέντρωση τίτλων σπουδών;

		Καθόλου (1)	Ελάχιστα (2)	Αρκετά (3)	Πολύ (4)
A)	Προσωπική ικανοποίηση				
B)	Αίσθηση αυτοβελτίωσης				
Γ)	Αίσθηση προσωπικής ολοκλήρωσης/αυτοπραγμάτωση				
Δ)	Διεύρυνση γνώσεων - Ανάπτυξη κουλτούρας ΔβΜ				
Ε)	Ανακούφιση από πλήξη – ρουτίνα καθημερινότητας				



15. Τα παρακάτω <b>κοινωνικά οφέλη</b> σε ποιον βαθμό αποτέλεσαν κίνητρο για τη συγκέντρωση τίτλων σπουδών;		Καθόλου (1)	Ελάχιστα (2)	Αρκετά (3)	Πολύ (4)
A)	Απόκτηση μεγαλύτερου κύρους				
B)	Συγχρωτισμός με πνευματικά ενδιαφέροντ. ανθρώπους				
Γ)	Απόκτηση νέων φίλων & συνεργατών				
Δ)	Ενίσχυση κουλτούρας συνεργασίας				
E)	Διεύρυνση κοινωνικού & επαγγελματικού κύκλου				

16. Τα παρακάτω <b>εκπαιδευτικά οφέλη</b> σε ποιον βαθμό αποτέλεσαν κίνητρο για τη συγκέντρωση τίτλων σπουδών;		Καθόλου (1)	Ελάχιστα (2)	Αρκετά (3)	Πολύ (4)
A)	Αντιστάθμιση της προηγούμενης ελλιπούς εκπ/σής μου				
B)	Βελτίωση του εκπ/κού μου έργου				
Γ)	Ενίσχυση δεξιοτήτων στην άσκηση του εκπ/κού έργου				
Δ)	Επικαιροποίηση γνώσεων				
E)	Επαφή με την εκπαιδευτική έρευνα				

17. Σε ποιον βαθμό θεωρείται πως ο « <b>πληθωρισμός</b> » <b>προσόντων</b> συνδέεται με:		Καθόλου (1)	Ελάχιστα (2)	Αρκετά (3)	Πολύ (4)
A)	Τις πραγματικές ανάγκες του εκπ/κού επαγγέλματος				
B)	Ψυχαναγκασμό συγκέντρωσης τίτλων σπουδών				
Γ)	Αυτοβελτίωση				
Δ)	Πίεση από την αγορά εργασίας				
E)	Προσπάθεια χειραφέτησης και απελευθέρωσης				
ΣΤ)	Προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης				
Z)	Εργαλειοποίηση της δια βίου μάθησης				

18.Αριθμήστε τα παρακάτω οφέλη που προσδοκάτε να σας εξασφαλίσουν τα εκπαιδευτικά σας προσόντα, ξεκινώντας από το 1 (το πιο σημαντικό) έως το 6 (λιγ. σημ.):

Από 1-6

Τα εκπαιδευτικά μου προσόντα προσδοκώ να μου εξασφαλίσουν:	
Μια θέση εργασίας	
Τη θωράκιση της επαγγελματικής μου θέσης (αξιολόγηση)	
Επαγγελματική ανέλιξη	
Αυτοπραγμάτωση	
Απελευθέρωση – ανάδειξη των δυνατοτήτων μου	
Προσωπική ικανοποίηση	

## Ενότητα Β : Βαθμός ικανοποίησης/βελτίωσης

19.Ποσο ικανοποιημένοι είστε μετά το πέρασμά σας από τα διάφορα προγράμματα σπουδών σε σχέση με:

		Καθόλου (1)	Ελάχιστα (2)	Αρκετά (3)	Πολύ (4)
A)	Την προσωπική σας εξέλιξη				
B)	Την επαγγελματική σας εξέλιξη				

20. Κατά το πέρασμά σας από τα διάφορα προγράμματα σπουδών πόσο έντονα νιώσατε τα παρακάτω συναισθήματα;

		Καθόλου (1)	Ελάχιστα (2)	Αρκετά (3)	Πολύ (4)
A)	Ικανοποίηση				
B)	Ενθουσιασμό				
Γ)	Ενδιαφέρον				
Δ)	Απογοήτευση - Ματαίωση				
Ε)	Αβεβαιότητα - Ανασφάλεια				
Στ)	Άγχος – πίεση				
Ζ)	Αγωνία				
Η)	Υπερηφάνεια				

21. Με την **ολοκλήρωση** των εκπαιδευτικών σας διαδρομών σε τι βαθμό αισθανθήκατε ότι :

		Καθόλου (1)	Ελάχιστα (2)	Αρκετά (3)	Πολύ (4)
A)	Διευρύνετε τους πνευματικούς σας ορίζοντες				
B)	Ολοκληρωθήκατε μέσω της μάθησης				
Γ)	Αποκτήσατε ερμηνευτικά εργαλεία				
Δ)	Αναβαθμίσατε τις δεξιότητές σας				
Ε)	Αναβαθμίσατε τις γνώσεις σας				

22. Σε ποιον βαθμό σας ικανοποιούν οι παρακάτω προτάσεις;

		Καθόλου (1)	Ελάχιστα (2)	Αρκετά (3)	Πολύ (4)
A)	Ο πληθωρισμός «προσόντων» ενίσχυσε την ποιότητα του επαγγελματικού μου προφίλ				
B)	Έγινα καλύτερος εκπαιδευτικός				
Γ)	Ανταποκρίνομαι καλύτερα στις απαιτήσεις της τάξης				
Δ)	Μπορώ να κάνω διάχυση των γνώσεων που έλαβα στους συναδέλφους μου				
Ε)	Μπορώ να συνδέσω τη θεωρία με την πράξη				

## Παράρτημα Β: Πίνακες συσχετισμών χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφορές

### Διαφορές ηλικίας και κοινωνικών κινήτρων

Κοινωνικά κίνητρα	Ηλικία						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.
	< 30 (v=44)		30-50 (v=134)		> 50 (v=63)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
<b>Στοιχείο</b>								
Μεγαλύτερο κύρος	2,27	0,845	2,26	0,909	2,29	1,007	0,014	0,993
Συγχρωτισμός με πνευμ. ενδιαφέροντ. ανθρώπους	2,57	0,925	2,48	0,882	2,76	0,911	4,785	0,091
Απόκτηση νέων φίλων	2,02	0,902	2,04	0,844	2,17	0,925	1,197	0,550
Ενίσχυση κουλτούρας συνεργασίας	2,55	0,875	2,46	0,847	2,71	0,906	4,379	0,112
Διεύρυνση επαγγ. κύκλου	2,75	0,918	2,49	0,820	2,65	0,986	3,791	0,150

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

### Διαφορές ηλικίας και προσωπικής βελτίωσης

Προσωπική βελτίωση	Ηλικία						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.
	< 30 (v=44)		30-50 (v=134)		> 50 (v=63)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
<b>Στοιχείο</b>								
Διεύρυνση πνευματικ. οριζόντων	3,32	0,639	3,28	0,656	3,21	0,652	1,025	0,599
Ολοκλήρωση μέσω της μάθησης	2,82	0,786	2,93	0,707	2,90	0,712	1,089	0,580
Απόκτηση ερμηνευτικ. εργαλείων	2,80	0,701	3,04	0,703	3,08	0,630	5,431	0,066
Αναβάθμιση δεξιοτήτων	2,86	0,795	3,17	0,689	3,17	0,636	5,894	0,053
Αναβάθμιση γνώσεων	3,16	0,745	3,31	0,618	3,24	0,588	1,612	0,447

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

### Διαφορές σχολείου και κοινωνικών κινήτρων

Κοινωνικά κίνητρα	Σχολείο						Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)-p
	Δημόσιο (v=214)		Ιδιωτικό (v=27)					
	MT	TA	MT	TA				
<b>Στοιχείο</b>								
Μεγαλύτερο κύρος	2,28	0,937	2,19	0,786	2751,5	0,672		
Συγχρωτισμός με πνευματικά ενδιαφέροντες ανθρώπους	2,57	0,930	2,52	0,643	2755,5	0,677		
Απόκτηση νέων φίλων	2,08	0,879	1,96	0,854	2685,5	0,527		
Ενίσχυση κουλτούρας συνεργασίας	2,58	0,878	2,26	0,764	2273,5	0,055		
Διεύρυνση επαγγελματικού κύκλου	2,57	0,884	2,63	0,926	2791,5	0,763		

Συναισθήματα	Σχολείο					
	Δημόσιο (v=214)		Ιδιωτικό (v=27)		Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2- tailed)
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA		
Ικανοποίηση	3,19	0,630	2,93	0,730	2313,5	0,057
Ενθουσιασμός	2,98	0,781	2,74	0,813	2416,5	0,139
Ενδιαφέρον	3,33	0,668	3,07	0,781	2374,5	0,098
Απογοήτευση/Ματαιώση	2,24	0,858	2,07	1,072	2510,5	0,235
Αβεβαιότητα/ανασφάλεια	2,04	0,916	2,11	0,974	2766,5	0,704
Άγχος/πίεση	3,15	0,861	3,22	0,847	2776,5	0,724
Αγωνία	2,78	0,917	2,93	0,997	2598,5	0,369
Υπερηφάνεια	3,02	0,942	3,00	1,000	2875	0,965

Ψυχικά/ πνευματικά κίνητρα	Υπηρεσιακή κατάσταση						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.
	Μόνιμος (v=152)		Αναπληρωτής (v=74)		Ωρομίσθιος (v=15)			
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Προσωπική ικανοποίηση	3,42	0,668	3,35	0,766	3,07	0,704	3,922	0,141
Αυτοβελτίωση	3,43	0,688	3,35	0,711	3,20	0,775	1,833	0,400
Προσωπική ολοκλήρωση	3,17	0,875	3,18	0,897	3,13	0,834	0,109	0,947
Διεύρυνση γνώσεων/ΔβΜ	3,32	0,752	3,30	0,697	3,00	0,926	1,861	0,394
Ανακούφιση από ρουτίνα	2,44	1,011	2,46	0,968	2,07	0,884	2,271	0,321

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

Κοινωνικά κίνητρα	Υπηρεσιακή κατάσταση						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.
	Μόνιμος (v=152)		Αναπληρωτής (v=74)		Ωρομίσθιος (v=15)			
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Μεγαλύτερο κύρος	2,26	0,948	2,30	0,903	2,20	0,775	0,209	0,901
Συγχρωτισμός με πνευμ. ενδιαφέροντ. ανθρώπους	2,61	0,916	2,51	0,910	2,40	0,737	1,211	0,546
Απόκτηση νέων φίλων	2,08	0,860	2,08	0,947	1,93	0,704	0,255	0,880
Ενίσχυση κουλτούρας συνεργασίας	2,48	0,878	2,66	0,880	2,53	0,743	1,767	0,413
Διεύρυνση επαγγ. κύκλου	2,49	0,847	2,73	0,955	2,80	0,862	4,139	0,126

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

<b>Εκπαιδευτικά κίνητρα</b>	<b>Υπηρεσιακή κατάσταση</b>						<b>Kruskal Wallis H*</b>	<b>Asymp. Sig.</b>
	Μόνιμος (v=152)		Αναπληρωτής (v=74)		Ωρομίσθιος (v=15)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
<b>Στοιχείο</b>								
Αντιστάθμ. ελλειπούς εκπ/σης	2,38	0,937	2,45	1,036	2,47	1,125	0,182	0,913
Βελτίωση εκπ/κού έργου	3,11	0,784	3,28	0,673	3,00	0,756	3,027	0,220
Ενίσχ. δεξιот. εκπ/κού έργου	3,20	0,775	3,27	0,799	3,00	0,756	2,021	0,364
Επικαιροποίηση γνώσεων	3,25	0,768	3,19	0,771	3,00	0,756	1,971	0,373
Επαφή με την εκπ/κή έρευνα	3,05	0,885	2,78	0,997	3,00	0,655	3,799	0,150

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

<b>Προσωπική βελτίωση</b>	<b>Υπηρεσιακή κατάσταση</b>						<b>Kruskal Wallis H*</b>	<b>Asymp. Sig.</b>
	Μόνιμος (v=152)		Αναπληρωτής (v=74)		Ωρομίσθιος (v=15)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
<b>Στοιχείο</b>								
Διεύρυνση πνευματικ. οριζόντων	3,23	0,655	3,35	0,629	3,33	0,724	2,185	0,335
Ολοκλήρωση μέσω της μάθησης	2,90	0,719	2,89	0,751	3,00	0,655	0,232	0,890
Απόκτηση ερμηνευτικ. εργαλείων	3,03	0,668	3,01	0,731	2,80	0,676	1,858	0,395
Αναβάθμιση δεξιοτήτων	3,13	0,690	3,12	0,701	3,00	0,845	0,456	0,796
Αναβάθμιση γνώσεων	3,25	0,645	3,32	0,622	3,13	0,640	1,490	0,475

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

<b>Επαγγελματική βελτίωση</b>	<b>Υπηρεσιακή κατάσταση</b>						<b>Kruskal Wallis H*</b>	<b>Asymp. Sig.</b>
	Μόνιμος (v=152)		Αναπληρωτής (v=74)		Ωρομίσθιος (v=15)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
<b>Στοιχείο</b>								
Ενίσχυση επαγγελμ. προφίλ	2,76	0,746	2,82	0,728	2,67	0,900	0,890	0,641
Καλύτερος εκπαιδευτικός	2,83	0,761	2,64	0,653	2,67	0,900	3,479	0,176
Καλύτερη ανταπόκρ στην τάξη	2,82	0,784	2,74	0,684	2,87	0,834	0,977	0,614
Διάχυση γνώσεων σε συναδέλφ.	2,65	0,793	2,77	0,732	2,60	0,910	1,519	0,468
Σύνδεση θεωρίας με πράξη	2,90	0,755	2,84	0,703	2,87	0,640	0,463	0,793

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

<b>Ψυχικά/ πνευματικά κίνητρα</b>	<b>Έτη υπηρεσίας</b>						<b>Kruskal Wallis H*</b>	<b>Asymp. Sig.</b>
	<5 (v=68)		5-20 (v=106)		>20 (v=67)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
<b>Στοιχείο</b>	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Προσωπική ικανοποίηση	3,28	0,808	3,36	0,706	3,52	0,560	2,722	0,256
Αυτοβελτίωση	3,31	0,718	3,37	0,721	3,51	0,637	2,810	0,245
Προσωπική ολοκλήρωση	3,12	0,970	3,11	0,854	3,30	0,798	1,954	0,376
Διεύρυνση γνώσεων/ΔβΜ	3,29	0,692	3,25	0,731	3,34	0,827	1,334	0,513
Ανακούφιση από ρουτίνα	2,43	0,982	2,37	0,979	2,52	1,020	1,060	0,589

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

<b>Κοινωνικά κίνητρα</b>	<b>Έτη υπηρεσίας</b>						<b>Kruskal Wallis H*</b>	<b>Asymp. Sig.</b>
	<5 (v=68)		5-20 (v=106)		>20 (v=67)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
<b>Στοιχείο</b>	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Μεγαλύτερο κύρος	2,26	0,908	2,29	0,905	2,24	0,971	0,376	0,829
Συγχρωτισμός με πνευμ. ενδιαφέροντ. ανθρώπους	2,49	0,906	2,54	0,907	2,70	0,888	2,157	0,340
Απόκτηση νέων φίλων	2,09	0,973	1,99	0,799	2,18	0,886	1,745	0,418
Ενίσχυση κουλτούρας συνεργασίας	2,62	0,898	2,45	0,841	2,61	0,887	2,359	0,307
Διεύρυνση επαγγ. κύκλου	2,71	0,915	2,47	0,807	2,63	0,967	3,544	0,170

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

<b>Ο «πληθωρισμός» προσόντων συνδέεται με:</b>	<b>Έτη υπηρεσίας</b>						<b>Kruskal Wallis H*</b>	<b>Asymp. Sig.</b>
	<5 (v=68)		5-20 (v=106)		>20 (v=67)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
<b>Στοιχείο</b>	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Πραγμ. ανάγκες εκπ/κού επαγγέλμ.	2,43	0,798	2,36	0,720	2,58	0,801	4,350	0,114
Ψυχαναγκ.συγκέντρ τίτλ. σπουδών	2,99	0,970	2,99	0,867	2,99	0,879	0,016	0,992
Αυτοβελτίωση	2,69	0,797	2,86	0,696	2,94	0,814	3,877	0,144
Πίεση από αγορά εργασίας	3,66	0,589	3,57	0,648	3,43	0,679	5,539	0,063
Αυτοπραγμάτωση	2,60	0,756	2,73	0,737	2,90	0,699	5,230	0,073
Προσπάθεια επαγγελ ανάπτυξης	3,22	0,688	3,23	0,651	3,42	0,607	4,089	0,129
Εργαλειοποίηση της ΔβΜ	3,09	0,824	3,00	0,816	2,88	0,789	2,411	0,300

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

Επαγγελματικά/οικονομικά κίνητρα	Περιοχή						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.
	Αστική (v=162)		Ημιαστική (v=48)		Αγροτική – νησιωτ. (v=31)			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
<b>Στοιχείο</b>	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Αύξηση μισθού	2,53	1,004	2,75	0,978	2,61	1,054	1,778	0,411
Επαγγελματική ανέλιξη	2,98	0,891	2,92	0,986	3,19	0,910	2,125	0,346
Επαγγελματική ικανοποίηση	3,29	0,720	3,19	0,867	3,32	0,748	0,379	0,828
Ενίσχυση βιογραφικού	3,30	0,826	3,35	0,758	3,32	0,909	0,234	0,889
Εργασιακή ασφάλεια	3,04	1,027	3,17	0,834	3,35	0,915	2,945	0,229

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

Ψυχικά/ πνευματικά κίνητρα	Περιοχή						Kruskal Wallis H*	Asymp . Sig.
	Αστική (v=162)		Ημιαστική (v=48)		Αγροτική – νησιωτ. (v=31)			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
<b>Στοιχείο</b>	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Προσωπική ικανοποίηση	3,39	0,662	3,33	0,781	3,42	0,807	0,493	0,782
Αυτοβελτίωση	3,41	0,655	3,33	0,781	3,39	0,803	0,193	0,908
Προσωπική ολοκλήρωση	3,19	0,828	3,06	0,976	3,23	0,956	0,702	0,704
Διεύρυνση γνώσεων/ΔβΜ	3,29	0,728	3,21	0,824	3,42	0,720	1,326	0,515
Ανακούφιση από ρουτίνα	2,44	0,991	2,40	0,984	2,39	1,022	0,148	0,929

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

Επαγγελματικά/οικονομικά κίνητρα	Θέση						Kruskal Wallis H*	Asymp . Sig.
	Διευθυντής (v=23)		Άλλη θέση διοικητικής ευθύνης (v=16)		Εκπαιδευτικός (v=202)			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
<b>Στοιχείο</b>	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Αύξηση μισθού	2,57	1,161	2,50	0,966	2,59	0,994	0,121	0,941
Επαγγελματική ανέλιξη	3,35	0,885	2,81	0,981	2,97	0,905	5,234	0,073
Επαγγελματική ικανοποίηση	3,39	0,783	3,25	0,683	3,26	0,757	0,980	0,613
Ενίσχυση βιογραφικού	3,26	0,810	2,94	1,181	3,35	0,785	1,656	0,437
Εργασιακή ασφάλεια	2,74	1,137	2,88	1,204	3,16	0,935	3,406	0,182

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)



<b>Ψυχικά/ πνευματικά κίνητρα</b>	<b>Θέση</b>						<b>Kruskal Wallis H*</b>	<b>Asymp. Sig.</b>
	Διευθυντής (v=23)		Άλλη θέση διοικητικής ευθύνης (v=16)		Εκπαιδευτικός (v=202)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
<b>Στοιχείο</b>								
Προσωπική ικανοποίηση	3,61	0,499	3,50	0,730	3,35	0,718	3,067	0,216
Αυτοβελτίωση	3,48	0,790	3,44	0,512	3,38	0,703	0,895	0,639
Προσωπική ολοκλήρωση	3,35	0,832	3,25	0,775	3,14	0,887	1,310	0,519
Διεύρυνση γνώσεων/ΔβΜ	3,52	0,730	3,31	0,793	3,26	0,743	3,222	0,200
Ανακούφιση από ρουτίνα	2,65	1,112	2,69	1,195	2,38	0,956	2,766	0,251

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

<b>Προσωπική βελτίωση</b>	<b>Θέση</b>						<b>Kruskal Wallis H*</b>	<b>Asymp. Sig.</b>
	Διευθυντής (v=23)		Άλλη θέση διοικητικής ευθύνης (v=16)		Εκπαιδευτικός (v=202)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
<b>Στοιχείο</b>								
Διεύρυνση πνευματικ. οριζόντων	3,48	0,511	3,13	0,957	3,26	0,633	2,322	0,313
Ολοκλήρωση μέσω της μάθησης	3,17	0,576	3,00	0,816	2,87	0,724	3,916	0,141
Απόκτηση ερμηνευτικ. εργαλείων	3,17	0,491	3,13	0,619	2,98	0,712	1,857	0,395
Αναβάθμιση δεξιοτήτων	3,26	0,619	3,31	0,704	3,08	0,711	2,509	0,285
Αναβάθμιση γνώσεων	3,39	0,583	3,50	0,516	3,23	0,647	3,357	0,187

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

<b>Κοιν ωνικ ά</b>	<b>Εκπαιδευτικός κλάδος</b>										<b>Kruskal Wallis H*</b>	<b>Asymp. Sig.</b>
	Δάσκαλοι (v=110)		Νηπιαγωγοί (v=20)		Θεωρητικ..Επ. (v=53)		Θετικ. Επιστ. (v=39)		Άλλ. Ειδικότ. (v=19)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
<b>Στοιχείο</b>												
Μεγαλ κύρος	2,18	0,911	2,55	0,945	2,25	0,959	2,41	0,880	2,26	0,933	3,988	0,408
Πνευμ. ενδ. ανθ	2,44	0,894	2,75	0,851	2,81	0,900	2,72	0,826	2,16	0,958	12,387	0,215
Απόκτ φίλων	2,03	0,862	1,95	0,759	2,11	0,913	2,23	0,959	2,00	0,816	1,504	0,826
Ενίσχ συνεργ.	2,50	0,865	2,40	0,821	2,64	0,857	2,64	0,932	2,47	0,905	1,812	0,770
Διεύρ επαγγ κύκ	2,47	0,843	2,90	1,021	2,60	0,840	2,72	0,944	2,53	0,964	5,902	0,207

\*df =4 (βαθμοί ελευθερίας)

<b>Κοινωνικά κίνητρα</b>	<b>Περιοχή</b>						<b>Kruskal Wallis H*</b>	<b>Asymp. Sig.</b>
	Αστική (v=162)		Ημιαστική (v=48)		Αγροτική – νησιωτ. (v=31)			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
<b>Στοιχείο</b>								
Μεγαλύτερο κύρος	2,26	0,882	2,40	0,984	2,13	1,024	1,938	0,379
Συγχρωτισμός με πνευμ. ενδιαφέροντ. ανθρώπους	2,52	0,858	2,79	0,967	2,45	0,995	5,057	0,080
Απόκτηση νέων φίλων	2,13	0,857	1,98	0,911	1,90	0,908	2,909	0,234
Ενίσχυση κουλτούρας συνεργασίας	2,54	0,850	2,60	0,917	2,48	0,926	0,240	0,887
Διεύρυνση επαγγ. κύκλου	2,59	0,861	2,63	0,937	2,48	0,962	0,807	0,668

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

<b>Εκπαιδευτικά κίνητρα</b>	<b>Περιοχή</b>						<b>Kruskal Wallis H*</b>	<b>Asymp. Sig.</b>
	Αστική (v=162)		Ημιαστική (v=48)		Αγροτική – νησιωτ. (v=31)			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
<b>Στοιχείο</b>								
Αντιστάθμ. ελλειπούς εκπ/σης	2,41	0,995	2,52	0,899	2,19	0,980	2,439	0,295
Βελτίωση εκπ/κού έργου	3,20	0,703	3,10	0,778	3,00	0,931	1,067	0,587
Ενίσχ. δεξιωτ. εκπ/κού έργου	3,23	0,727	3,19	0,915	3,10	0,831	0,734	0,693
Επικαιροποίηση γνώσεων	3,25	0,740	3,17	0,907	3,13	0,670	1,027	0,599
Επαφή με την εκπ/κή έρευνα	2,96	0,932	2,98	0,956	3,00	0,775	0,028	0,986

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

<b>Προσωπική βελτίωση</b>	<b>Περιοχή</b>						<b>Kruskal Wallis H*</b>	<b>Asymp. Sig.</b>
	Αστική (v=162)		Ημιαστική (v=48)		Αγροτική – νησιωτική (v=31)			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
<b>Στοιχείο</b>								
Διεύρυνση πνευματικ. οριζόντων	3,30	0,658	3,21	0,651	3,23	0,617	1,004	0,605
Ολοκλήρωση μέσω της μάθησης	2,90	0,710	2,94	0,836	2,90	0,597	0,402	0,818
Απόκτηση ερμηνευτικ. εργαλείων	3,00	0,696	3,04	0,743	3,00	0,577	0,215	0,898
Αναβάθμιση δεξιοτήτων	3,15	0,716	3,13	0,672	2,94	0,680	3,027	0,220
Αναβάθμιση γνώσεων	3,27	0,641	3,29	0,651	3,19	0,601	0,729	0,694

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

Επαγγελματική βελτίωση	Περιοχή						Kruskal Wallis H*	Asymp. Sig.
	Αστική (v=162)		Ημιαστική (v=48)		Αγροτική – νησιωτ. (v=31)			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
<b>Στοιχείο</b>								
Ενίσχυση επαγγελμ. προφίλ	2,83	0,727	2,67	0,808	2,65	0,755	1,706	0,426
Καλύτερος εκπαιδευτικός	2,80	0,706	2,71	0,824	2,68	0,791	0,667	0,716
Καλύτερη ανταπόκρ στην τάξη	2,86	0,768	2,60	0,736	2,77	0,669	3,727	0,155
Διάχυση γνώσεων σε συναδέλφ.	2,67	0,779	2,67	0,808	2,77	0,762	0,688	0,709
Σύνδεση θεωρίας με πράξη	2,90	0,707	2,77	0,805	2,90	0,746	0,923	0,630

\*df=2 (βαθμοί ελευθερίας)

Επαγγελματικά/οικονομικά κίνητρα	Συσχετίζονται οι εκπ/κές σας διαδρομές;						Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)-p
	Όχι (v=77)		Ναι (v=164)					
	MT	TA	MT	TA				
<b>Στοιχείο</b>								
Αύξηση μισθού	2,64	1,025	2,56	0,998	6008,5	0,529		
Επαγγελματική ανέλιξη	3,04	0,910	2,97	0,916	6048,5	0,578		
Επαγγελματική ικανοποίηση	3,35	0,721	3,24	0,766	5835,50	0,300		
Ενίσχυση βιογραφικού	3,36	0,857	3,29	0,805	5812,5	0,274		
Εργασιακή ασφάλεια	3,09	1,054	3,11	0,946	6206,0	0,819		

Ψυχικά/ πνευματικά κίνητρα	Συσχετίζονται οι εκπ/κές σας διαδρομές;						Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
	Όχι (v=77)		Ναι (v=164)					
	MT	TA	MT	TA				
<b>Στοιχείο</b>								
Προσωπική ικανοποίηση	3,40	0,712	3,37	0,702	6133,5	0,692		
Αυτοβελτίωση	3,36	0,742	3,40	0,680	6212,5	0,823		
Προσωπική ολοκλήρωση	3,17	0,880	3,16	0,874	6299,0	0,975		
Διεύρυνση γνώσεων / ΔβΜ	3,27	0,772	3,30	0,736	6226,0	0,849		
Ανακούφιση από ρουτίνα	2,45	1,007	2,41	0,984	6189,0	0,796		

Κοινωνικά κίνητρα	Συσχετίζονται οι εκπ/κές σας διαδρομές;						Mann-Whitney U	Asymp. Sig.
	Όχι (v=77)		Ναι (v=164)					
	MT	TA	MT	TA				
<b>Στοιχείο</b>								

Στοιχείο					Whitney U	Sig. (2-tailed)-p
Μεγαλύτερο κύρος	2,26	0,894	2,27	0,936	6306,0	0,987
Συγχρωτισμός με πνευματικά ενδιαφέροντες ανθρώπους	2,55	0,851	2,58	0,927	6194,0	0,800
Απόκτηση νέων φίλων	2,18	0,869	2,02	0,876	5608,5	0,138
Ενίσχυση κουλτούρας συνεργασίας	2,62	0,889	2,51	0,862	5970,0	0,469
Διεύρυνση επαγγελματικού κύκλου	2,60	0,950	2,57	0,858	6225,5	0,853

Εκπαιδευτικά κίνητρα	Συσχετίζονται οι εκπ/κές σας διαδρομές;				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)-p
	Όχι (v=77)		Ναι (v=164)			
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA		
Αντιστάθμιση ελλειπών εκπ/σης	2,31	0,921	2,45	0,999	5854,5	0,342
Βελτίωση του εκπ/κού μου έργου	2,90	0,852	3,27	0,668	4747,5	0,061
Ενίσχυση δεξιοτήτων εκπ/κού έργου	2,95	0,902	3,33	0,684	4860,5	0,072
Επικαιροποίηση γνώσεων	3,13	0,801	3,26	0,748	5763,0	0,237
Επαφή με την εκπ/κή έρευνα	2,90	0,882	3,01	0,930	5810,5	0,293

Ο «πληθωρισμός» προσόντων συνδέεται με:	Συσχετίζονται οι εκπ/κές σας διαδρομές;				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)-p
	Όχι (v=77)		Ναι (v=164)			
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA		
Πραγματικές ανάγκες εκπ/κού επαγγέλματος	2,31	0,831	2,50	0,731	5497,0	0,080
Ψυχαναγκασμό συγκέντρωσης τίτλων σπουδών	3,12	0,843	2,93	0,917	5604,5	0,135
Αυτοβελτίωση	2,82	0,807	2,84	0,743	6291,5	0,962
Πίεση από αγορά εργασίας	3,64	0,583	3,52	0,669	5747,0	0,186
Αυτοπραγμάτωση	2,75	0,781	2,73	0,719	6115,5	0,665
Προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης	3,26	0,696	3,29	0,634	6243,0	0,876
Εργαλειοποίηση της διά βίου μάθησης	3,13	0,784	2,93	0,818	5451,5	0,067

Συναισθήματα	Συσχετίζονται οι εκπ/κές σας διαδρομές;				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
	Όχι (v=77)		Ναι (v=164)			
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA		
Ικανοποίηση	3,18	0,683	3,15	0,629	6112,5	0,652
Ενθουσιασμός	2,96	0,850	2,95	0,758	6251,0	0,894
Ενδιαφέρον	3,29	0,741	3,30	0,659	6294,0	0,965

Απογοήτευση/Ματαιώση	2,31	0,892	2,18	0,879	5834,5	0,309
Αβεβαιότητα/ανασφάλεια	2,08	0,957	2,04	0,906	6190,5	0,796
Άγχος/πίεση	3,19	0,904	3,15	0,838	6009,0	0,518
Αγωνία	2,77	0,958	2,80	0,913	6256,5	0,904
Υπερηφάνεια	3,12	0,959	2,98	0,940	5733,0	0,223

Προσωπική βελτίωση	Συσχετίζονται οι εκπ/κές σας διαδρομές;					
	Όχι (v=77)		Ναι (v=164)		Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA		
Διεύρυνση πνευματικών οριζόντων	3,21	0,749	3,30	0,598	6053,0	0,562
Ολοκλήρωση μέσω της μάθησης	2,94	0,784	2,89	0,692	6110,5	0,655
Απόκτηση ερμηνευτικών εργαλείων	2,99	0,716	3,02	0,678	6086,5	0,612
Αναβάθμιση δεξιοτήτων	3,13	0,750	3,11	0,683	6184,5	0,776
Αναβάθμιση γνώσεων	3,29	0,646	3,26	0,633	6171,5	0,748

Επαγγελματική βελτίωση	Συσχετίζονται οι εκπ/κές σας διαδρομές;					
	Όχι (v=77)		Ναι (v=164)		Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA		
Ενίσχυση επαγγελματικού προφίλ	2,75	0,797	2,78	0,727	6183,0	0,772
Έγινα καλύτερος εκπαιδευτικός	2,65	0,807	2,82	0,703	5658,5	0,150
Καλύτερη ανταπόκριση στις απαιτήσεις της τάξης	2,66	0,821	2,87	0,714	5422,0	0,054
Καλύτερη διάχυση γνώσεων στους συναδέλφους	2,66	0,821	2,70	0,762	6117,0	0,672
Καλύτερη σύνδεση θεωρίας με πράξη	2,90	0,754	2,87	0,722	6193,5	0,792

Κοινωνικά κίνητρα	Διδακτορικό					
	Όχι (v=227)		Ναι (v=14)		Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)-p
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA		
Μεγαλύτερο κύρος	2,27	0,918	2,29	0,994	1585,5	0,988
Συγχρωτισμός με πνευματικά ενδιαφέροντες ανθρώπους	2,56	0,897	2,64	1,008	1468,0	0,611
Απόκτηση νέων φίλων	2,08	0,874	1,93	0,917	1458,5	0,584
Ενίσχυση κουλτούρας συνεργασίας	2,56	0,857	2,29	1,069	1336,0	0,288
Διεύρυνση επαγγελματικού κύκλου	2,58	0,871	2,64	1,151	1509,0	0,739

Εκπαιδευτικά κίνητρα	Διδακτορικό				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)-p
	Όχι (v=227)		Ναι (v=14)			
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA		
Αντιστάθμιση ελλιπούς εκπ/σης	2,42	0,963	2,14	1,167	1347,0	0,319
Βελτίωση του εκπ/κού μου έργου	3,15	0,745	3,14	0,864	1588,0	0,997
Ενίσχυση δεξιοτήτων εκπ/κού έργου	3,22	0,771	3,07	0,917	1453,0	0,562
Επικαιροποίηση γνώσεων	3,21	0,774	3,36	0,633	1454,5	0,565
Επαφή με την εκπ/κή έρευνα	2,95	0,918	3,29	0,825	1276,5	0,193

Ο «πληθωρισμός» προσόντων συνδέεται με:	Διδακτορικό				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
	Όχι (v=227)		Ναι (v=14)			
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA		
Πραγματικές ανάγκες εκπ/κού επαγγέλματος	2,43	0,758	2,57	0,938	1433,0	0,505
Ψυχαναγκασμό συγκέντρωσης τίτλων σπουδών	3,01	0,870	2,57	1,222	1280,0	0,194
Αυτοβελτίωση	2,82	0,751	3,07	0,917	1274,5	0,179
Πίεση από αγορά εργασίας	3,56	0,637	3,43	0,756	1451,0	0,521
Αυτοπραγμάτωση	2,74	0,722	2,71	0,994	1566,5	0,922
Προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης	3,28	0,664	3,29	0,469	1548,0	0,858
Εργαλειοποίηση της διά βίου μάθησης	3,00	0,812	2,93	0,829	1533,0	0,813

Μεταπτυχιακό και εκπαιδευτικά κίνητρα						
Εκπαιδευτικά κίνητρα	Μεταπτυχιακό				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)-p
	Όχι (v=74)		Ναι (v=167)			
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA		
Αντιστάθμιση ελλιπούς εκπ/σης	2,47	0,940	2,38	0,992	5805,5	0,435
Βελτίωση του εκπ/κού μου έργου	3,07	0,709	3,19	0,768	5530,0	0,157
Ενίσχυση δεξιοτήτων εκπ/κού έργου	3,18	0,747	3,22	0,795	5898,5	0,544
Επικαιροποίηση γνώσεων	3,09	0,762	3,27	0,764	5368,5	0,078
Επαφή με την εκπ/κή έρευνα	2,85	0,917	3,02	0,911	5496,5	0,150

Ο «πληθωρισμός» προσόντων συνδέεται με:	Μεταπτυχιακό				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)-p
	Όχι (v=74)		Ναι (v=167)			
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA		
Πραγματικές ανάγκες εκπ/κού επαγγέλματος	2,36	0,853	2,47	0,727	5798,5	0,410
Ψυχαναγκασμό συγκέντρωσης τίτλων σπουδών	2,95	1,058	3,01	0,818	6127,5	0,913
Αυτοβελτίωση	2,76	0,841	2,87	0,724	5731,0	0,332
Πίεση από αγορά εργασίας	3,62	0,590	3,53	0,666	5747,0	0,309

Αυτοπραγμάτωση	2,62	0,855	2,79	0,675	5516,5	0,146
Προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης	3,26	0,663	3,29	0,650	6034,5	0,749
Εργαλειοποίηση της διά βίου μάθησης	2,85	0,902	3,05	0,763	5478,5	0,133

Ψυχικά/ πνευματικά κίνητρα	Επιμορφώσεις μοριοδοτούμενες				Mann- Whitney U	Asymp. Sig. (2- tailed)
	Όχι (v=118)		Ναι (v=123)			
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA		
Προσωπική ικανοποίηση	3,42	0,672	3,34	0,734	6876,5	0,435
Αυτοβελτίωση	3,39	0,627	3,39	0,764	6975,5	0,564
Προσωπική ολοκλήρωση	3,21	0,738	3,12	0,988	7222,0	0,945
Διεύρυνση γνώσεων / ΔβΜ	3,26	0,767	3,32	0,728	7018,5	0,631
Ανακούφιση από ρουτίνα	2,43	0,965	2,42	1,016	7208,5	0,926

Συναίσθημα	Επιμορφώσεις μοριοδοτούμενες				Mann- Whitney U	Asymp. Sig. (2- tailed)
	Όχι (v=118)		Ναι (v=123)			
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA		
Ικανοποίηση	3,14	0,617	3,17	0,674	7032,5	0,639
Ενθουσιασμός	2,99	0,790	2,92	0,785	6852,5	0,424
Ενδιαφέρον	3,25	0,694	3,34	0,675	6776,5	0,329
Απογοήτευση/Ματαιώση	2,22	0,907	2,22	0,864	7207,5	0,922
Αβεβαιότητα/ανασφάλεια	2,06	0,990	2,04	0,853	7186,5	0,890
Άγχος/πίεση	3,12	0,808	3,20	0,905	6684,0	0,257
Αγωνία	2,80	0,939	2,79	0,917	7170,0	0,865
Υπερηφάνεια	3,04	0,955	3,00	0,941	7053,0	0,690

Προσωπική βελτίωση	Επιμορφώσεις μοριοδοτούμενες				Mann- Whitney U	Asymp. Sig. (2- tailed)
	Όχι (v=118)		Ναι (v=123)			
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA		
Διεύρυνση πνευματικών οριζόντων	3,24	0,636	3,30	0,664	6804,5	0,349
Ολοκλήρωση μέσω της μάθησης	2,94	0,683	2,87	0,757	6979,0	0,569
Απόκτηση ερμηνευτικών εργαλείων	2,95	0,677	3,07	0,698	6599,0	0,171
Αναβάθμιση δεξιοτήτων	3,08	0,711	3,15	0,698	6965,5	0,550
Αναβάθμιση γνώσεων	3,26	0,672	3,27	0,602	7181,0	0,873

Επαγγελματική βελτίωση	Επιμορφώσεις μοριοδοτούμενες				Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
	Όχι (v=118)		Ναι (v=123)			
Στοιχείο	MT	TA	MT	TA		
Ενίσχυση επαγγελματικού προφίλ	2,69	0,736	2,85	0,754	6333,5	0,057
Έγινα καλύτερος εκπαιδευτικός	2,72	0,715	2,80	0,765	6747,0	0,296
Καλύτερη ανταπόκριση στις απαιτήσεις της τάξης	2,73	0,736	2,87	0,768	6543,5	0,150
Καλύτερη διάχυση γνώσεων στους συναδέλφους	2,61	0,728	2,76	0,823	6444,0	0,104
Καλύτερη σύνδεση θεωρίας με πράξη	2,89	0,701	2,86	0,761	7180,0	0,875



## Παράρτημα Γ: Πίνακας ερευνών

Έρευνα	Τίτλος	Πλαίσιο	Μεθοδολογική προσέγγιση	Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις	Συμπεράσματα
1. <b>Eleni V. Lobene &amp; Adam W. Meade (USA, 2013)</b>	The Effects of Career Calling and Perceived Overqualification on Work Outcomes for Primary and Secondary School Teachers	<p>* Στην έρευνα συμμετείχαν <b>170 εκπαιδευτικοί</b> από μία μόνο σχολική περιοχή της κομητείας Arlington της <b>Virginia</b> ( μια από τις πιο εύπορες κομητείες της πολιτείας)</p> <p>*Το 50,4% των ερωτηθέντων ανήκαν στην πρωτοβάθμια, το 19,5% στο γυμνάσιο (Middle school ) και το 30,1% στο Λύκειο (High school).</p> <p>*Οι γυναίκες αποτελούσαν το 86,1% των ερωτηθέντων.</p> <p>*Οι περισσότεροι ερωτηθέντες αυτοπροσδιορίστηκαν ως "Λευκοί ή</p>	<p><b>Είδος έρευνας:</b> ποσοτική</p> <p><b>Δείγμα:</b> Το δείγμα προήλθε από τις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων του δημόσιου σχολείου K-12 και αποτελούνταν από <b>170 εκπαιδευτικούς</b>.</p> <p><b>Συλλογή δεδομένων:</b> Ερωτηματολόγιο που στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.</p> <p>Για να διασφαλιστεί η ανωνυμία των δεδομένων, όλες οι πληροφορίες ταυτοποίησης συλλέχθηκαν σε ξεχωριστή, δεύτερη έρευνα που συνδέεται με την τελευταία σελίδα της</p>	<p><u>Ερευνητικές υποθέσεις:</u></p> <p>1. <b>Η προσωπική εκπλήρωση μέσω της δουλειάς (calling) θα μετριάσει:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• τη θετική σχέση μεταξύ του «πληθωρισμού» προσόντων ( POQ) και της πρόθεσης εγκατάλειψης του οργανισμού</li> <li>• τη θετική σχέση μεταξύ του «πληθωρισμού» προσόντων και της επιθυμίας εγκατάλειψης του οργανισμού</li> <li>• την αρνητική σχέση μεταξύ POQ και της εργασιακής δέσμευσης</li> <li>• την αρνητική σχέση μεταξύ POQ και δέσμευσης συνέχισης στον οργανισμό</li> <li>• την αρνητική σχέση</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Διαπιστώθηκε θετική σχέση</b> ανάμεσα στον «πληθωρισμό» προσόντων (POQ) και την πρόθεση και την επιθυμία εγκατάλειψης του οργανισμού, <b>αρνητική σχέση</b> ανάμεσα στον POQ με τη συναισθηματική δέσμευση με τον οργανισμό και την εργασιακή ικανοποίηση, ενώ <b>δε βρέθηκε σημαντική συσχέτιση</b> του POQ με τη δέσμευση συνέχισης στον οργανισμό και την απόδοση.</li> <li>2. <b>Υψηλότερη απόδοση</b> παρουσίασαν όσοι είχαν λιγότερα «προσόντα» και βίωναν μεγαλύτερη προσωπική εκπλήρωση μέσω της δουλειάς τους (<b>calling</b>)</li> <li>3. Ο προσανατολισμός στην προσωπική εκπλήρωση μέσω της δουλειάς <b>δε μετριάξει</b> τη σχέση του POQ με την πρόθεση και την επιθυμία εγκατάλειψης του οργανισμού, τη συναισθηματική δέσμευση με τον οργανισμό και την</li> </ol>

Έρευνα	Τίτλος	Πλαίσιο	Μεθοδολογική προσέγγιση	Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις	Συμπεράσματα
2. Yawen Su, Moyan Li & Guofu Chen (China, 2021)		Καυκάσιοι" (90,8%)  *Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαινόταν από 23 έως 75 έτη με θητεία από 1 έως 29 έτη	γενικής έρευνας	μεταξύ POQ και ικανοποίησης από την εργασία • τη θετική σχέση μεταξύ POQ και απόδοσης	ικανοποίηση από την εργασία ( <b>δεν αποδείχτηκαν/ επαληθεύτηκαν οι υποθέσεις</b> ). 4. Οι επιπτώσεις της προσωπικής εκπλήρωσης μέσω της εργασίας είναι σημαντικά ισχυρότερες από εκείνες του POQ για όλα τα κριτήρια.
	Perceived over-qualification of primary school teachers and its impact on career satisfaction—A empirical study based on the survey data	*Το 82,7% του δείγματος ήταν γυναίκες.  *Ηλικία άνω των 50 ετών είχε μόνο το 4,7% του δείγματος, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν με έτη υπηρεσίας λιγότερα των 5 ετών (31,7) ή περισσότερα των 20 ετών (30,9).	<b>Είδος έρευνας:</b> ποσοτική  <b>Δείγμα:</b> Το δείγμα αποτελούνταν από <b>404</b> εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της <b>επαρχίας Fujian</b> της Κίνας.  <b>Συλλογή δεδομένων:</b> Ερωτηματολόγια που διαμοιράστηκαν ή στάλθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.  Η έρευνα ολοκληρώθηκε σε <b>2 στάδια</b> . Η 1 <sup>η</sup> φάση ήταν δοκιμαστική και ελήφθησαν 32 έγκυρα δείγματα και η επόμενη (404 δείγματα) 4 μήνες μετά.	Ερευνητικές υποθέσεις:  • Ο «πληθωρισμός «προσόντων» (POQ) έχει αρνητική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση • Ο «πληθωρισμός «προσόντων» έχει αρνητική επίδραση στην <b>προσωπική επαγγελματική ταυτότητα (PSI-τον βαθμό δηλ. που το άτομο ταυτίζεται με την επαγγελματική του ομάδα)</b> • Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή <b>PSI</b> λαμβάνουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση (CS) . • Η <b>PSI</b> μεσολαβεί στη σχέση μεταξύ POQ & CS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Οι εκπαιδευτικοί Α/βάθμιας εκπ/σης με διαφορετικό φύλο, ηλικία και εισόδημα <b>δε διαφοροποιούνται</b> στον POQ</li> <li>• Διαφοροποίηση παρατηρείται ως τα έτη εργασίας (επηρεάζονται περισσότερο οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας)</li> <li>• Όσο υψηλότερα προσόντα έχουν οι εκπ/κοί τόσο χαμηλότερη είναι η ικανοποίηση από την καριέρα τους.</li> <li>• Ο <b>POQ</b> έχει σημαντική αρνητική επίδραση στην <b>PSI</b></li> <li>• Η <b>PSI εξομαλύνει</b> τις αρνητικές επιπτώσεις του POQ στην CS</li> <li>• Οι εκπ/κοί με υψηλά εκπαιδευτικά προσόντα έχουν υψηλό αίσθημα <b>υπερηφάνειας</b> και <b>αυτοπεποίθησης</b> και υψηλή αντίληψη των ικανοτήτων τους</li> </ul>

Έρευνα	Τίτλος	Πλαίσιο	Μεθοδολογική προσέγγιση	Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις	Συμπεράσματα
3. <b>Muhammad Imran Khan, Yasir Hayat Mughal &amp; Sajid Rehman Khattak (Pakistan, 2019)</b>	Buffering Effect of Perceived Organizational Support on the Relationship between Perceived Over-qualification and Job Satisfaction	<p>*Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανήκαν σε 3 περιοχές της επαρχίας <b>KPK</b> (Khyber Pakhtunkhwa)</p> <p>*Ο POQ αξιολογήθηκε με την κλίμακα Maynard et al. (2006)</p> <p>*Η POS αξιολογήθηκε με την Eisenberger &amp; al. (1986), κλίμακα 16 σημείων</p>	<p><b>Είδος έρευνας:</b> ποσοτική</p> <p><b>Δείγμα:</b> 414 εκπ/κοί Πρωτοβάθμιας εκπ/σης</p> <p><b>Συλλογή δεδομένων:</b> Ερωτηματολόγια που τυπώθηκαν και δόθηκαν στα χέρια των ερωτηθέντων</p>	<p><u>Υπόθεση 1.</u> Το αντιληπτός πληθωρισμός προσόντων (POQ) σχετίζεται αρνητικά με την εργασιακή ικανοποίηση (JSF)</p> <p><u>Υπόθεση 2</u> Η αρνητική σχέση μεταξύ POQ και JSF περιορίζεται από την POS (Υποστήριξη από τον οργανισμό-σχολείο)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Όταν ο POQ των εκπ/κών αυξάνεται, η JSF μειώνεται και όταν η POS αυξάνεται η JSF αυξάνεται επίσης.</li> <li>• Οι υπερ-προσόντοχοι ερωτηθέντες που θεωρούν ότι ο οργανισμός (σχολείο) εκτιμά την προσπάθειά τους και νοιάζεται για αυτούς, έχουν υψηλότερη JSF από εκείνους που αντιλαμβάνονται χαμηλή οργανωτική υποστήριξη (POS).</li> <li>• Η τάση της αρνητικής σχέσης μεταξύ <b>POQ και JSF μετριάζεται</b> από την POS.</li> </ul>
4. <b>Lee, Hsing-Ming, Chou, Mei-Ju, Wu, Ho-Tang (Taiwan, 2016)</b>	The measurement of perceived overqualification and the relationships among perceived overqualification, psychological empowerment, job satisfaction of private kindergarten teachers	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Η μέση ηλικία των εκπ/κών είναι 32,80 έτη</li> <li>▪ Στην Ταϊβάν, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί εργάζονται σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία που κυριαρχούνται από τη λογική της αγοράς. Οι νηπιαγωγοί είναι υπερεκπαιδευμένοι και το έργο τους υποβαθμίζεται σε</li> </ul>	<p><b>Είδος έρευνας:</b> ποσοτική</p> <p><b>Δείγμα:</b> 620 νηπιαγωγοί ιδιωτικού νηπιαγωγείου</p> <p><b>Συλλογή δεδομένων:</b> *Ερωτηματολόγια *Δειγματοληψία κατά <b>συστάδες</b> *Πραγματοποιήθηκε <b>pretest</b> σε 150 εκπαιδευτικούς</p> <p>Χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω κλίμακες:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ κλίμακα <b>Fine και Nevo</b> (2008)→ overqualification</li> <li>▪ κλίμακα <b>Lee</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ποια η σχέση μεταξύ της αντιληπτού «πληθωρισμού προσόντων» των ιδιωτικών εκπ/κών νηπιαγωγείου και της ικανοποίησης από την εργασία;</li> <li>▪ Ποια η επίδραση της <b>ψυχολογικής ενδυνάμωσης</b> στη σχέση μεταξύ του αντιληπτού υπερ-προσδιορισμού των ιδιωτικών εκπ/κών νηπιαγωγείου και της ικανοποίησης από την</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι παρουσιάζουν πλεόνασμα δεξιοτήτων, γνώσεων, ικανοτήτων, εκπαίδευσης σε σχέση με αυτά που απαιτεί η εργασία τους</li> <li>▪ Η αντίληψη του ατόμου ότι τα «προσόντα» του δεν αξιοποιούνται επαρκώς και η εργασιακή ικανοποίηση έχουν <b>αρνητική σχέση</b></li> <li>▪ Η ψυχολογική ενδυνάμωση μπορεί <b>να μετριάσει</b> την αρνητική σχέση μεταξύ του αντιληπτού υπερπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και της</li> </ul>

Έρευνα	Τίτλος	Πλαίσιο	Μεθοδολογική προσέγγιση	Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις	Συμπεράσματα
		<b>babysitting</b>	(2003) → εργασιακή ικανοποίηση ▪ κλίμακα Spreitzer (1995) για ψυχολογική ενδυνάμωση	εργασία;	ικανοποίησης από την εργασία
<b>5. Marta Kowalczyk-Wałędziak, Amélia Lopes, James Underwood, Linda Daniela and Otilia Clipa (Poland, Portugal, England, Latvia, Romania, 2020)</b>	Meaningful time for professional growth or a waste of time? A study in five countries on teachers' experiences within master's dissertation/thesis work	*Η μελέτη βασίζεται στα αποτελέσματα ενός ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος για μεταπτυχια-κούς φοιτητές στην εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε σε 5 ευρωπαϊκές χώρες (Πολωνία, Ρουμανία, Πορτογαλία, Αγγλία και Λετονία)  *Η μελέτη αυτή δεν θα πρέπει να θεωρηθεί συγκριτική, αλλά ως επισήμανση ομοιοτήτων μεταξύ των	<b>Είδος έρευνας:</b> ποσοτική  <b>Δείγμα:</b> 429 εκπαιδευτικοί, από την <b>Πολωνία</b> (134, 31,2%), την <b>Πορτογαλία</b> (45, 10,5%), τη <b>Ρουμανία</b> (141, 32,9%), τη <b>Λετονία</b> (68, 15,8%), την <b>Αγγλία</b> (41, 9,5%)  Όλοι ήταν φοιτητές των ερευνητών  <b>Συλλογή δεδομένων:</b> *Ερωτηματολόγιο σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή  *Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει <b>29 στοιχεία</b> (ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, αναγκαστικής επιλογής, κλειστού τύπου και ανοιχτού τύπου)	Ποιες είναι οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά: <ul style="list-style-type: none"><li>• με τον βαθμό συσχέτισης της μεταπτυχιακής τους πορείας με τη διδακτική πρακτική;</li><li>• τον αντίκτυπο της διατριβής στην επαγγελματική τους εξέλιξη;</li><li>• τη χρήση της έρευνας στον χώρο εργασίας τους;</li></ul>	*Ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων σε όλες τις χώρες (με μικρότερο ποσοστό στην Αγγλία) ανέφεραν ότι τα βασικά ζητήματα που διερευνώνται στο πλαίσιο των διατριβών τους <b>σχετίζονται</b> σε μεγάλο βαθμό με τη σημασία των σπουδών, των αναγκών και των προσδοκιών <b>της εκπαιδευτικής πρακτικής</b>  *Το 63,7% των συμμετεχόντων και στις 5 χώρες (πάνω από το 70% στην Πορτογαλία και τη Ρουμανία) ανέφεραν πως η διατριβή τους είχε <b>θετική επίδραση</b> στην επαγγελματική τους εξέλιξη σε τρία βασικά ζητήματα: την <b>ενίσχυση του επαγγελματισμού</b> , την <b>προσωπική ανάπτυξη (αυτοβελτίωση, αύξηση αυτοεκτίμησης, πνευματική ανάπτυξη)</b> και κατανόηση της σχέσης <b>μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και πρακτικής</b>  *Η χρήση των ερευνητικών ευρημάτων στους χώρους της εργασίας <b>τους δεν</b>

Έρευνα	Τίτλος	Πλαίσιο	Μεθοδολογική προσέγγιση	Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις	Συμπεράσματα
		ομάδων εκπαιδευτικών σε εθνικό επίπεδο.			ήταν εύκολο να εφαρμοστεί.
6. Susan A. Hildebrandt & Minhee Eom (USA, 2011)	Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age	<p>*Στις ΗΠΑ υπάρχουν διαδικασίες εθνικής πιστοποίησης των εκπαιδευτικών από το Εθνικό Συμβούλιο για τα Επαγγελματικά Διδακτικά Πρότυπα (NBPTS) και το American Board of Certification of Teacher Excellence (ABCTE).</p> <p>*Το Εθνικό Συμβούλιο (NB) δημιουργήθηκε για να επαγγελματοποιήσει τη διδασκαλία.</p> <p>* Και οι δύο πιστοποιήσεις είναι εθελοντικές.</p>	<p><b>Είδος έρευνας:</b> ποσοτική</p> <p><b>Δείγμα:</b> 433 Αμερικανοί καθηγητές ξένων γλωσσών</p> <p><b>Συλλογή δεδομένων:</b></p> <p>* Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση διαδικτυακής έρευνας</p> <p>* Η έρευνα περιείχε 24 στοιχεία σχετικά με τα κίνητρα για επαγγελματισμό. Τα στοιχεία αναπτύχθηκαν με βάση προηγούμενες έρευνες.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ποια είναι τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματοποίηση;</li> <li>• Σχετίζεται η ηλικία με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για κατάρτιση και επαγγελματική ανάπτυξη;</li> </ul>	<p><b>Κίνητρα για την επαγγελματοποίηση των εκπ/κών:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. διδακτικά κίνητρα (εκπαιδευτική ανάπτυξη – βελτιωμένη διδασκαλία)</li> <li>2. εξωτερική επικύρωση (θέση ισχύος, ενίσχυση βιογραφικού, επαγγελματική ανέλιξη)</li> <li>3. οικονομικά κίνητρα (αύξηση μισθού)</li> <li>4. ευκαιρίες συνεργασίας</li> <li>5. εσωτερική επικύρωση (προσωπική ικανοποίηση - αυτοβελτίωση)</li> </ol> <p><b>Διαφορές μεταξύ των ομάδων με βάση την ηλικία:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Αναδείχτηκαν διαφορές σε σχέση με το κίνητρο του κέρδους και της εξωτερικής επικύρωσης</li> <li>• Πιο ισχυρό ήταν το κίνητρο του κέρδους στις νεότερες ηλικίες</li> </ul>
7. Khalid Arar & Ruth Abramowitz	Motivation and choice of teachers to pursue their postgraduate studies	* Οι εκπ/κοί του δείγματος σπουδάζουν σε ένα απ' τα 3 ακαδημαϊκά	<p><b>Είδος έρευνας:</b> ποσοτική</p> <p><b>Δείγμα:</b> 150 Άραβες εκπ/κοί που φοιτούν σε</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ποια είναι τα κίνητρα των Αράβων εκπ/κών για μεταπτυχιακές</li> </ul>	<p>Τα ευρήματα έδειξαν πως:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Το <b>ισχυρότερο κίνητρο</b> είναι εγγενές και πρόκειται για την <b>αυτοπραγμάτωση</b>. Ακολουθεί</li> </ul>

Έρευνα	Τίτλος	Πλαίσιο	Μεθοδολογική προσέγγιση	Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις	Συμπεράσματα
(Israel, 2017)	in an ethnic minority college	<p>ιδρύματα κατάρτισης εκπαιδευτικών σε όλο το Ισραήλ.</p> <p>*Το κολέγιο βρίσκεται σε ένα Περιφερειακό τμήμα του Ισραήλ, μακριά από το κέντρο της χώρας, <b>κοντά σε συγκέντρωση αραβικών οικισμών</b>.</p> <p>*Τα μαθήματα γίνονται στα αραβικά και σχεδόν όλο το ακαδημαϊκό προσωπικό είναι Άραβες.</p>	<p>δημόσιο εκπ/κό κολέγιο σε μια περιφερειακή περιοχή του Ισραήλ</p> <p><b>Συλλογή δεδομένων:</b> Ερωτηματολόγιο που στάλθηκε με e-mail</p> <p>* Αρχικά τέθηκε σε <b>πilotική εφαρμογή</b> σε 23 μεταπτυχιακούς φοιτητές και κρίθηκε σαφές και σχετικό.</p> <p>* Το 95% του δείγματος ήταν γυναίκες που προέρχονταν κυρίως από αγροτικά στρώματα</p>	<p>σπουδές;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Πώς αιτιολογούν οι Άραβες εκπ/κοί την επιλογή του συγκεκριμένου κολεγίου;</li> <li>• Υπάρχει σχέση ανάμεσα στα κίνητρα των εκπ/κών και τους λόγους που επέλεξαν το συγκεκριμένο κολέγιο;</li> </ul>	<p>η κοινωνική κινητικότητα, ενώ η επαγγελματική ανάπτυξη έχει μικρότερη σημασία.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Κυρίαρχο κριτήριο για την επιλογή</b> του συγκεκριμένου κολεγίου αποτέλεσε ο παράγοντας «<b>ευκολία</b>» (συνδυασμός σπουδών – εργασίας, κοντινή απόσταση, αραβικός πληθυσμός). Η φήμη του κολεγίου αποδεικνύεται λιγότερο σημαντικός παράγοντας.</li> <li>• <b>Δε διαπιστώθηκε σχέση</b> μεταξύ του επιπέδου των εγγενών παραγόντων και της επιλογής του κολεγίου. Αντίθετα τα εξωγενή κίνητρα συσχετίζονται θετικά με τους παράγοντες της ευκολίας και της φήμης.</li> </ul>
8. Dorothy J. McMillan, Barbara McConnell & Helen O'Sullivan (Ireland, 2016)	Continuing professional development – why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland	<p>*Η μελέτη αυτή πραγματοποιήθηκε στη Δημοκρατία της Ιρλανδίας και τη Β. Ιρλανδία και διερεύνησε τις εμπειρίες των εκπ/κών σε <b>διαφορετικά πολιτικά πλαίσια (CPD)</b>.</p> <p>*Στη Δημοκρατία της Ιρλανδίας η</p>	<p><b>Είδος έρευνας:</b> Μεικτή (ποιοτική + ποσοτική)</p> <p><b>Δείγμα:</b> Εκπ/κοί προσχολικής, πρωτοβάθμιας &amp; δευτεροβάθμιας εκπ/σης, που φοιτούσαν σε μεταπτυχιακά τμήματα <b>2 ομάδες εστίασης</b> (9 εκπ/κοί στην ποιοτική, 74</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ποιοι είναι οι <b>κυριότεροι παράγοντες</b> που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς σε συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (CPD);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Οι <b>προσωπικοί και επαγγελματικοί παράγοντες</b> αναδείχτηκαν <b>κυρίαρχοι</b> (προσωπικό ενδιαφέρον, εξέλιξη της σταδιοδρομίας και ανάγκη βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής)</li> <li>• Οι πιο ισχυροί, <b>σχετιζόμενοι με το σχολείο παράγοντες</b>, είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις και η σχολική πολιτική (κουλτούρα</li> </ul>



Έρευνα	Τίτλος	Πλαίσιο	Μεθοδολογική προσέγγιση	Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις	Συμπεράσματα
		συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη CPD είναι υποχρεωτική, ενώ στη Βόρεια Ιρλανδία, όχι.	στην ποσοτική)  <b>Συλλογή δεδομένων:</b> Ημι-δομημένες συνεντεύξεις, ερωτηματολόγιο που στάλθηκε με e-mail		ΔβΜ στη σχολική μονάδα). • Ως ισχυρότερος παράγοντας σε <b>επίπεδο συστήματος</b> αναφέρεται η <b>υποχρεωτικότητα</b> .
<b>9. Daniela Rzejak, Josef Künsting, Frank Lipowsky, Elisabeth Fischer, Uwe Dezhgahi &amp; Anke Reichardt (Γερμανία, 2014)</b>	Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation - eine faktorenanalytische Betrachtung	*Ποσοστά δείγματος ανά φύλο: γυναίκες: 68,7%, άνδρες: 31,3%  * Έτη απασχόλησης εκπ/κών του δείγματος 1-39 έτη  * Κατά μέσο όρο, οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν απασχολούνται στο σχολείο με <b>22 διδακτικές ώρες</b> την εβδομάδα	<b>Είδος έρευνας:</b> ποσοτική  <b>Δείγμα:</b> 102 εκπ/κοί δευτεροβάθμιας εκπ/σης από <b>9 σχολεία</b> των περιοχών <b>Marburg και Kassel</b>  <b>Συλλογή δεδομένων:</b> Ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από 41 αντικείμενα που η ανάπτυξή τους βασίστηκε στο <b>E.P.S.</b> (Boshier & Riddell, 1978)	Ποια είναι τα κίνητρα παρακολούθησης προγραμμάτων περαιτέρω κατάρτισης των εκπ/κών με βάση τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού;	<u>Κίνητρα συμμετοχής:</u> • <b>Κοινωνική Αλληλεπίδραση</b> (ανάγκη επαφής με άλλους συναδέλφους) • <b>Προσαρμογή στην Εξωτερική Προσδοκία</b> (εξωτερική πίεση - απαίτηση κατάρτισης βάσει του νόμου περί δημόσιας διοίκησης) • <b>Προσανατολισμός σταδιοδρομίας</b> (απόκτηση τυπικών προσόντων με σκοπό την αύξηση ευκαιριών σταδιοδρομίας) • <b>Αναπτυξιακός Προσανατολισμός</b> (ανάπτυξη μεθοδολογικών και διδακτικών καινοτομιών, θετικό αντίκτυπο στη διδασκαλία ) * Διαπιστώθηκε βαθμός συσχέτισης μεταξύ του προσωπικού κινήτρου της <b>κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του αναπτυξιακού προσανατολισμού</b> (διαμοιρασμός καλών πρακτικών)

Έρευνα	Τίτλος	Πλαίσιο	Μεθοδολογική προσέγγιση	Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις	Συμπεράσματα
10. Janice Tucker, & Marian Fushell (Canada, 2013)	Graduate programs in education: impact on teachers' careers	*Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εργάζονται σε δημόσια σχολεία *Το 67% των ερωτηθέντων παρακολούθησαν ΠΜΣ με θέμα διδασκαλία και μάθηση και μόνο το 13% προγράμματα που σχετίζονταν με ηγεσία	<b>Είδος έρευνας:</b> Ποσοτική  <b>Δείγμα:</b> 216 εκπ/κοί 5 σχολικών περιοχών των Newfoundland & Labrador  <b>Συλλογή δεδομένων:</b> Διαδικτυακό ερωτηματολόγιο & εξέταση στατιστικών δεδομένων του Υπουργείου Παιδείας, όπως εγγραφές μαθητών, θέσεις & προσόντα εκπ/κών.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ποια τα <b>κίνητρα</b> των εκπ/κών για να συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών;</li> <li>• Υπάρχει διαφοροποίηση των στόχων πριν και μετά τις μεταπτυχιακές σπουδές;</li> <li>• Υπάρχει διαφοροποίηση σε σχέση με το φύλο;</li> <li>• Πόσο είναι πιθανό οι εκπ/κοί που ολοκληρώνουν ένα ΠΜΣ να ακολουθήσουν διοικητικές και άλλες ηγετικές θέσεις;</li> </ul>	<p>*Η αποτελεσματικότητα συσχετίζεται θετικά με ένα αναπτυξιακό κίνητρο</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Όλο και περισσότεροι εκπ/κοί αναλαμβάνουν ΠΜΣ με σκοπό να γίνουν <b>καλύτεροι εκπαιδευτικοί</b> (να αισθανθούν πιο σίγουροι για το επάγγελμά τους) και να λάβουν <b>αύξηση μισθού</b>.</li> <li>• Λίγοι είναι αυτοί που αρχικά <b>στοχεύουν σε θέσεις ισχύος</b>, αλλά με την ολοκλήρωση των σπουδών <u>αλλάζουν άποψη</u> με αποτέλεσμα το <b>70% τελικά</b> να ενδιαφέρεται να διεκδικήσει ηγετικές θέσεις.</li> <li>• <b>Λιγότερες γυναίκες</b> βρίσκονται σε θέσεις ισχύος, αλλά και λιγότερες κάνουν ΜΣ στοχεύοντας σε ηγετικές θέσεις, έχοντας ως προτεραιότητα την οικογένεια</li> </ul>
					Teachers pursuing a doctoral degree: motivations and perceived impact



Έρευνα	Τίτλος	Πλαίσιο	Μεθοδολογική προσέγγιση	Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις	Συμπεράσματα
(Poland, Portugal, 2017)		<p>απασχόληση σε διάφορα είδη σχολείων (προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) *Η διδακτική τους σταδιοδρομία κυμαινόταν από λιγότερο από 10 έως πάνω από 30 χρόνια</p>	<p><b>Συλλογή δεδομένων:</b> Ημι-δομημένη συνέντευξη</p>	<p>ίδιους β) στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους και γ)στο σχολικό περιβάλλον τους;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Κυρίαρχα</b> αναδείχτηκαν τα προσωπικά κίνητρα και η επαγγελματική εξέλιξη</li> <li>• Η κατοχή διδακτορικού διπλώματος είχε <b>θετικό αντίκτυπο</b> στους εκπ/κούς (απόκτηση κριτικού οράματος για το επάγγελμά τους, βελτίωση των επαγγελματικών πρακτικών, συμμετοχή στον ακαδημαϊκό κόσμο), στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους και, σε μικρότερο βαθμό, στο εργασιακό τους περιβάλλον</li> </ul>
12. Bertan Akyol (Turkey, 2016)	Teacher Self-Efficacy Perceptions, Learning Oriented Motivation, Lifelong Learning Tendencies of Candidate Teachers: A Modeling Study	<p>* Οι 151 ερωτώντες, (39,53%) του δείγματος είναι άνδρες και 213 γυναίκες (60,07%).</p>	<p><b>Είδος έρευνας:</b> Ποσοτική</p> <p><b>Δείγμα:</b> 382 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί της Σχολής Εκπαίδευσης ÇOMÜ</p> <p><b>Συλλογή δεδομένων:</b> Τα δεδομένα ελήφθησαν με τις κλίμακες "Μάθηση προσανατολισμένων κινήτρων", "Τάσεις ΔβΜ" και "Αυτο-Αποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών".</p> <p>Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε</p>	<p>1. Ποιο είναι το επίπεδο των κινήτρων που προσανατολίζονται στη μάθηση των υποψηφίων εκπ/κών;</p> <p>2. Υπάρχει σχέση μεταξύ των κινήτρων μάθησης, των τάσεων διά βίου μάθησης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπ/κών;</p> <p>3. Τα κίνητρα των υποψηφίων εκπ/κών που είναι προσανατο-</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Το επίπεδο των κινήτρων που προσανατολίζονται στη μάθηση είναι <b>υψηλά</b></li> <li>• Υπάρχει <b>θετική σχέση</b> μεταξύ των προσανατολισμένων στη μάθηση κινήτρων των εκπ/κών και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους</li> <li>• Η παραπάνω σχέση <b>δεν είναι άμεση</b> αλλά μεσολαβητικό ρόλο παίζει η ΔβΜ η οποία πρέπει να διαμορφωθεί σε φιλοσοφία ζωής για να οδηγήσει τα υποκείμενα σε αυτοπραγμάτωση</li> </ul>

Έρευνα	Τίτλος	Πλαίσιο	Μεθοδολογική προσέγγιση	Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις	Συμπεράσματα
13. Eva Aguilar-Mediavilla, Francisca Salvà-Mut, Francesc Imbernon & Miquel F. Oliver-Trobat (Spain, 2021)	Influence of qualifications in initial training on the professional development and motivation of primary teachers in the Balearic Islands	Το 30% του συνόλου των αποφοίτων κάθε ακαδημαϊκού έτους (από 2004 έως το 2016) χωρίστηκε σε δύο ομάδες με βάση τα προσόντα τους. Η μία ομάδα (Α) περιλάμβανε το 15% αυτών με τα περισσότερα προσόντα και η άλλη ομάδα (Β) περιλάμβανε το 15% αυτών με τα λιγότερα προσόντα.	περιγραφική μέθοδος και εφαρμόστηκε τεχνική μοντελοποίησης δομικών εξισώσεων	λισμένα στη μάθηση σχετίζεται άμεσα με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπ/κών;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Οι πτυχιούχοι που είχαν περισσότερα προσόντα (<b>Α ομάδα</b>) βρίσκουν πιο εύκολα απασχόληση και τείνουν να βρουν εργασία στον δημόσιο τομέα, ενώ εκείνοι με τον λιγότερο προσόντα (<b>Β ομάδα</b>) τείνουν να βρουν εργασία στα ιδιωτικά ή στα ημι-ιδιωτικά σχολεία της Ισπανίας.</li> <li>• Η Α ομάδα έχει περισσότερα <b>επαγγελματικά κίνητρα</b></li> <li>• Οι δύο ομάδες <b>δε διαφοροποιούνται</b> ως προς τη συμμετοχή τους σε προγράμματα συνεχούς εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής καινοτομίας</li> <li>• Η Α ομάδα παρουσιάζει μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής σε προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης</li> </ul>
			<p><b>Είδος έρευνας:</b> συγχρονική μελέτη</p> <p><b>Δείγμα:</b> 136 πτυχιούχοι προγράμματος κατάρτισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπ/σης του Πανεπιστήμιο των Βαλεαρίδων Νήσων στην Ισπανία</p> <p><b>Συλλογή δεδομένων:</b> <b>Κοινό ερωτηματολόγιο</b> που απαντήθηκε και από τις <b>δύο ομάδες- στόχους</b> του δείγματος και στάλθηκε με e-mail</p>	<p>Σκοπός της μελέτης είναι να διαπιστωθεί εάν οι εκπ/κοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν <b>περισσότερα προσόντα</b> στην αρχική τους εκπαίδευση <b>παρουσιάζουν διαφορές</b> όσον αφορά τη συμμετοχή τους σε προγράμματα αρχικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, καινοτόμες δράσεις και επαγγελματικά κίνητρα σε σύγκριση με εκείνους που αποφοίτησαν την ίδια περίοδο με λιγότερα προσόντα</p>	
14. Dr. Tanu Shukla, Dr. Viirendra Singh Nirban	Experience and Qualifications: A Study on Attributes of Teacher	*Το δείγμα με βάση την εμπειρία χωρίστηκε σε 2 ομάδες ( κάτω των 6 ετών και άνω των 6	<b>Είδος έρευνας:</b> ποσοτική	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Πώς σχετίζεται ο επαγγελματισμός (έκφραση της στάσης που διατηρεί ένα</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Δε διαπιστώθηκε επίδραση της εμπειρίας στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών</li> <li>• Υψηλό επίπεδο</li> </ul>

Έρευνα	Τίτλος	Πλαίσιο	Μεθοδολογική προσέγγιση	Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις	Συμπεράσματα
<b>&amp; Divya Dosaya (India, 2018)</b>	Professionalism	ετών)  Τα <b>προσόντα</b> κατηγοριοποιήθηκαν σε: <b>Ακαδημαϊκά</b> (προπτυχιακό ή/και μεταπτυχιακό) και <b>Επαγγελματικά</b> (προϋπηρεσία /θέση)	του Rajasthan με τη χρήση <b>στρωματοποιημένης τυχαίας</b> δειγματοληψίας  <b>Συλλογή δεδομένων: ερωτηματολόγιο + παρατήρηση</b> και αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικούς	άτομο απέναντι στη δουλειά του) των εκπ/κών με τα ακαδημαϊκά προσόντα, την εμπειρία και τα επαγγελματικά προσόντα;	επαγγελματισμού μπορεί να παρατηρηθεί σε εκπ/κούς οποιασδήποτε ηλικιακής ομάδας  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Τα <b>ακαδημαϊκά προσόντα</b> δεν καθορίζουν τον επαγγελματισμό των εκπ/κών, <b>αλλά έχουν σημασία στην πρόσληψή τους.</b></li> <li>• Καλύτεροι στάση απέναντι στο επάγγελμά τους έχουν οι εκπ/κοι που έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν δραστηριότητες που σχετίζονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη</li> </ul>
<b>15. Sanja Bilač &amp; Dejana Tavas (Croatia, 2011)</b>	Teachers' (dis)satisfaction with continuing education	Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης που διοργανώθηκε από 6 κομητείες (Split-Dalmatia, Šibenik - Knin, Zadar, Istria, Zagreb and Brod-Posavina)	<b>Είδος έρευνας:</b> Ποσοτική  <b>Δείγμα:</b> 153 εκπ/κοί Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης από 6 κομητείες  <b>Συλλογή δεδομένων:</b> ερωτηματολόγιο	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Σκοπός</b> της έρευνας είναι να προσδιοριστεί <b>το επίπεδο ικανοποίησης</b> των εκπαιδευτικών από τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση</li> <li>• Ποια η σχέση μεταξύ επαγγελματικής εμπειρίας και επαγγελματικής ικανοποίησης με τη συνεχή εκπαίδευση;</li> <li>• Ποια η σχέση μεταξύ συνεχούς</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες (44,4%) δεν είναι <b>ούτε ευχαριστημένοι, ούτε δυσαρεστημένοι</b> από τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση.</li> <li>• Η επιλογή της συνεχούς εκπαίδευσης για ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών (54,4%) <b>συνδέεται</b> με την επαγγελματική τους ανάπτυξη</li> <li>• Σχεδόν το 30% των ερωτηθέντων θεωρούν ότι δεν είναι αρκετά ικανοί να αναπτύξουν βασικές ικανότητες στους μαθητές τους</li> <li>• Όσο μεγαλύτερη είναι η</li> </ul>

Έρευνα	Τίτλος	Πλαίσιο	Μεθοδολογική προσέγγιση	Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις	Συμπεράσματα
16. Βιτσαλάκη Χ., Σαρβανάκη Β., Φώκιαλη Π. (Ελλάδα, 2014)				<p>εκπαίδευσης και προσωπικού σχεδίου επαγγελματικής ανάπτυξης;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ποια η σχέση μεταξύ των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και της ανάπτυξης των βασικών ικανοτήτων των μαθητών;</li> </ul>	<p>ικανοποίηση από την ποιότητα της συνεχούς εκπαίδευσης, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα οι συμμετέχοντες να αντιληφθούν τους εαυτούς τους πιο ικανούς για την ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων</p>
	<p>Τυπολογία των Ελλήνων εκπαιδευτικών που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών</p>	<p>*Το τελικό δείγμα περιελάμβανε 244 εκπαιδευτικούς, από τους οποίους οι 145 (59,4%) ήταν γυναίκες. *Το ηλικιακό εύρος κυμάνθηκε από 26 -57 ετών. Υψηλότερη συγκέντρωση στις ηλικίες από 40 έως 46 ετών (45,5%) *Σχεδόν το 50% του δείγματος ήταν δάσκαλοι *Αναφορικά με τον τόπο υπηρεσίας υπάρχει <b>γεωγραφική διασπορά</b> με την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής</p>	<p><b>Είδος έρευνας:</b> ποσοτική</p> <p><b>Δείγμα:</b> 244 εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών .</p> <p><b>Συλλογή δεδομένων:</b> Ερωτηματολόγια</p> <p><b>Για την ανάπτυξη τυπολογίας</b> εφαρμόστηκε η <b>Ιεραρχική Ανάλυση Συστάδων</b> όπου οι συστάδες σχηματίστηκαν με βάση το κριτήριο του Ward και ως μέτρο ομοιότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το τετράγωνο της</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διερεύνηση των κοινών χαρακτηριστικών των Ελλήνων εκπαιδευτικών που συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους μετά το βασικό πτυχίο, με στόχο την ανάπτυξη τυπολογίας με βάση τα κίνητρα, τις απόψεις και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά</li> </ul>	<p>Διακρίθηκαν τρεις (3) τύποι εκπαιδευτικών με βάση <b>τον βαθμό ικανοποίησης:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Α' Τύπος: «<b>Οι Προβληματισμένοι</b>» με ποσοστό 44% του δείγματος της έρευνας (εκφράζουν υψηλό αίσθημα ικανοποίησης από την παιδαγωγική εξέλιξή τους, δείχνουν να είναι ικανοποιημένοι και από την επαγγελματική και προσωπική εξέλιξή τους, αλλά σχεδόν καθόλου από την κοινωνική και οικονομική).</li> <li>• Β' Τύπος: «<b>Οι Απογοητευμένοι</b>», με ποσοστό 39,1% (εκφράζουν μέτριο βαθμό ικανοποίησης τόσο για την παιδαγωγική όσο και για την προσωπική τους εξέλιξη, ενώ είναι ελάχιστα ως καθόλου ικανοποιημένοι για την επαγγελματική, κοινωνική και οικονομική εξέλιξη που διασφάλισαν μέσω των σπουδών τους.</li> </ul>

Έρευνα	Τίτλος	Πλαίσιο	Μεθοδολογική προσέγγιση	Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις	Συμπεράσματα
17. Viv Ellis, Warwick Mansell & Sarah Steadman (England, 2021)		Μακεδονίας να συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό αντιπροσώπευσής της που αγγίζει το 39,3%	Ευκλείδειας απόστασης .		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Γ' Τύπος: «Οι Ικανοποιημένοι» Εκπαιδευτικοί, με ποσοστό 16,9% του δείγματος της έρευνας (δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι από την παιδαγωγική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και αρκετά ικανοποιημένοι από την προσωπική, κοινωνική και οικονομική εξέλιξή τους μέσω των μεταπτυχιακών τους σπουδών).</li> </ul>
	A new political economy of teacher development: England's Teaching and Leadership Innovation Fund	<p>*Δημιουργία σκιάδους κατάστασης στην εκπ/κή πολιτική της Αγγλίας με εξωτερική ανάθεση αρμοδιοτήτων <b>στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπ/κών</b> που πριν κατείχε το κράτος σε μη κρατικούς παρόχους</p> <p>*<b>To TLIF</b> (Teaching and Leadership Innovation Fund) αποσκοπεί στη βελτίωση της «ποιότητας της διδασκαλίας» μέσω στοχευμένης επαγγελματικής ανάπτυξης (CPD) των</p>	<p><b>Προσέγγιση:</b> Υιοθέτηση πολλαπλών μεθόδων της κριτικής πολιτικής κοινωνιολογίας. Η προσέγγιση αυτή απαιτεί την κατανόηση πολιτικών όπως το TLIF ως «<b>ιδεολογικών και πολιτικών κατασκευών</b> που δημιουργήθηκαν σε συγκεκριμένο ιστορικό και πολιτικό συγκείμενο»</p> <p><b>Συλλογή δεδομένων:</b> Τα δεδομένα για την ανάλυση του TLIF προέρχονται από <b>δημόσια αρχεία και ιστοσελίδες</b> ρυθμιστικών αρχών στην Αγγλία, όπως το Companies House και η</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανάλυση της συνεχούς ανάπτυξης των εκπ/κών (CPD) στο πλαίσιο του Teaching and Leadership Innovation Fund(TLIF)</li> <li>• Κατανόηση του εκπ/κού μετασχηματισμού και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παρόχων CPD και του DfE (Department for Education)</li> <li>• Ανάπτυξη τυπολογίας των επιχειρήσεων που κέρδισαν χρηματοδότηση</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Στη <b>νέα πολιτική</b> για την ανάπτυξη των εκπ/κών στην Αγγλία, έχουν δημιουργηθεί σχέσεις εξουσίας και προνομίων με ένα ευρύ φάσμα επιχειρήσεων που υποκαθιστούν παράγοντες του δημόσιου τομέα κατά την υλοποίηση εθνικά σχεδιασμένης πολιτικής (CPD) για τους εκπ/κούς</li> <li>• Το TLIF προκύπτει από μια διαφορετική πολιτικο-οικονομική βάση από προηγούμενες εθνικές πρωτοβουλίες CPD. Κανένα πανεπιστήμιο (που παραδοσιακά πρωταγωνιστεί στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπ/κών), δεν έλαβε χρηματοδότηση</li> </ul>

Έρευνα	Τίτλος	Πλαίσιο	Μεθοδολογική προσέγγιση	Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις	Συμπεράσματα
		<p>εκπ/κών σε καθορισμένους «τομείς ευκαιριών» που χαρακτηρίζονται από χαμηλή «κοινωνική κινητικότητα».</p> <p>*Το DfE (Department for Education) ήταν απρόθυμο αρχικά να δημοσιεύσει τα ποσά της χορηγούμενης χρηματοδότησης, ενώ η κυβέρνηση παρενέβη στην παρούσα έρευνα φανερώνοντας την ανησυχία της</p>	<p>Charity Commission. Χρησιμοποιήθηκε, επίσης, υλικό μαθημάτων και <b>δημόσιες ανακοινώσεις</b> των οργανισμών που χρηματοδοτήθηκαν στον πρώτο γύρο του TLIF, πολιτικά κείμενα του <b>DfE</b>, και <b>συνεντεύξεις</b> από δύο υποψήφιους πλειοδότες που δεν επιλέχθηκαν</p> <p>*Οι συνεντεύξεις επέκτειναν τα διαθέσιμα δεδομένα</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Το ποσό της χρηματοδότησης που διανέμεται στο πλαίσιο του TLIF αντιπροσωπεύει ένα μέρος αυτού που διατίθεται για τις Εθνικές Στρατηγικές.</li> <li>• Οι επιχειρήσεις που επιλέχθηκαν συνδέονται με τις κυβερνητικές κατευθύνσεις και δε θα μπορούσαν να υπάρξουν χωρίς κρατικές επιχορηγήσεις</li> <li>• Το σύνολο επιχειρήσεων που επιλέχθηκε στην πρωτοβουλία TLIF αντιπροσωπεύει μια κατακερματισμένη προσέγγιση για την υλοποίηση μιας εθνικής πρωτοβουλίας στο πλαίσιο των πολιτικών λιτότητας</li> <li>• Οι νικητές του TLIF funding επιλέχθηκαν μέσω μιας ανταγωνιστικής διαδικασίας υποβολής προσφορών. Η επιλογή κάποιων οργανώσεων <b>αμφισβητήθηκε</b> και αποδόθηκαν ιδεολογικές διαστάσεις.</li> <li>• Οι νικήτριες οργανώσεις κατηγοριοποιήθηκαν <b>σε 3 τύπους δομής σκιώδους κράτους</b> α) <b>αυτόνομες</b> δομές (έχουν τον υψηλότερο βαθμό αυτονομίας) β) <b>ενδιάμεσες</b> δομές (έχουν μικρότερο βαθμό</li> </ul>



Έρευνα	Τίτλος	Πλαίσιο	Μεθοδολογική προσέγγιση	Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις	Συμπεράσματα
<p><b>18. Dennis Beach (Sweden, 2008)</b></p>	<p>The Changing Relations between Education Professionals, the State and Citizen Consumers in Europe: rethinking restructuring as capitalisation</p>	<p>*Στη <b>διατύπωση των στόχων</b> των εκπ/κών πολιτικών χρησιμοποιούνται οι έννοιες επαγγελματισμός, αυτονομία, ελευθερία ως «<b>δόλωμα</b>» για την εξασφάλιση υποστήριξης από επαγγελματικές και καταναλωτικές ομάδες.</p> <p>*Η εμπορευματοποίηση παρατηρήθηκε αρχικά σε παρεπόμενες <b>διαστάσεις</b> π.χ. σχολικά δείπνα, καθαριότητα και εξαπλώθηκε στην προσφορά των εκπ/κών, την</p>	<p><b>Μέθοδος ανάλυσης δευτερογενών στοιχείων</b> της έκθεσης <b>Profknow</b> του 6<sup>ου</sup> Προγράμματος-Πλαισίου της ΕΕ : «Επαγγελματική Γνώση στην εκπαίδευση και την υγεία: αναδιάρθρωση της εργασίας και της ζωής μεταξύ κράτους και πολιτών στην Ευρώπη». Η έρευνα διεξήχθη σε <b>7 ευρωπαϊκές χώρες</b> (Αγγλία, Φινλανδία, Ελλάδα, Ιρλανδία, Πορτογαλία, Ισπανία και Σουηδία) και επικεντρώθηκε στη συνεχιζόμενη θεσμική αναδιάρθρωση στα ευρωπαϊκά κράτη πρόνοιας τα τελευταία 50 χρόνια. <b>Η έρευνα του Beach</b></p>	<p>*Ποιες οι αναδιαρθρώσεις του κράτους πρόνοιας στον τομέα της εκπ/σης όσον αφορά στην <b>κοινωνικοποίηση, το habituation</b> (διάχυση θεμελιωδών ιδεών της οικονομίας της αγοράς στην εκπαίδευση) και την <b>εμπορευματοποίηση;</b></p> <p>*Ποιες οι επιπτώσεις των αναδιαρθρώσεων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού;</p>	<p>οικονομικής &amp; πολιτικής αυτονομίας) γ) <b>συνδημιουργούμενες</b> δομές (προέκυψαν από την ικανοποίηση της πολιτικής ανάγκης για δημιουργία πλαισίου, όπου το κράτος αναζητά αξιόπιστους εταίρους)</p> <p>Παρατηρείται <b>εμπορευματοποίηση</b> και <b>ιδιωτικοποίηση</b> της εκπ/σης, <b>μείωση των γενικών προτύπων δημόσιας εκπαίδευσης και αύξηση των ταξικών διαφορών</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Δημιουργία μηχανισμών μέσω των οποίων η εκπ/ση αντικειμενοποιείται για οικονομική συσσώρευση μέσω <b>εξωτερικής ανάθεσης</b> σε καπιταλιστικές επιχειρήσεις</li> <li>• Παραίτηση του εκπ/κού συστήματος από την ευθύνη για τα δεινά των θιγόμενων ατόμων</li> <li>• Απώλεια κύρους και σεβασμού για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού</li> <li>• Επίρριψη ευθυνών στους εκπαιδευτικούς για τις αποτυχίες του εκπαιδευτικού συστήματος</li> <li>• Αυξημένη πίεση και εξουθένωση των εκπαιδευτικών</li> </ul>

Έρευνα	Τίτλος	Πλαίσιο	Μεθοδολογική προσέγγιση	Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις	Συμπεράσματα
19. Ψειρίδου Αναστασία Λιανός Θεόδωρος, Αγιομυριανάκης Γεώργιος (Ελλάδα, 2019)		κατάρτισή τους κ. ά.	μελέτησε τις διαρθρωτικές αλλαγές στο κράτος πρόνοιας <b>μόνο</b> στον τομέα της εκπαίδευσης .		
	Η υπερεκπαίδευση των πτυχιούχων πανεπιστημίου ως ορθολογική επιλογή: Η περίπτωση τριών ελληνικών πανεπιστημίων	* Ένα μέρος των ερωτηθέντων έλαβε το πτυχίο του από ένα εξ αποστάσεως ΑΕΙ (το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο) και ένα μικρότερο από 2 συμβατικά πανεπιστήμια (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας και Πανεπιστήμιο Κρήτης) που απαιτούν φυσική παρουσία  *Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε 6-8 έτη μετά την αποφοίτηση	<b>Είδος έρευνας:</b> ποσοτική  <b>Δείγμα:</b> 832 απόφοιτοι (712 απόφοιτοι του ΕΑΠ και 120 συμβατικών πανεπιστημίων)  <b>Συλλογή δεδομένων:</b> Ερωτηματολόγιο	Η υπερεκπαίδευση μπορεί να είναι αποτέλεσμα μιας ορθολογικής επιλογής ατόμων που ενεργούν ως καταναλωτές του "εκπαιδευτικού αγαθού"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Το ψυχικό και το κοινωνικό όφελος είναι σημαντικοί παράγοντες για την ερμηνεία της υπερεκπαίδευσης</li> <li>• Το ψυχικό όφελος (προσωπική ευχαρίστηση) αποτελεί ένα σημαντικό τμήμα του συνολικού οφέλους που δηλώνουν πώς έχουν λάβει όλοι οι απόφοιτοι από την εκπαίδευσή τους, αλλά για τους αποφοίτους του ΕΑΠ το ψυχικό όφελος είναι ακόμα πιο έντονο.</li> <li>• Η συντριπτική πλειονότητα των αποφοίτων θα επέλεγε να σπουδάσει έστω κι αν γνώριζε ότι δε θα είχε κανένα οικονομικό όφελος από το πτυχίο (το 91% των αποφοίτων του ΕΑΠ και το 82% των αποφοίτων των συμβατικών πανεπιστημίων)</li> <li>• Ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων, <b>οι γυναίκες</b> φαίνεται να έχουν 40% <b>μικρότερη πιθανότητα</b> απ' ότι</li> </ul>



Έρευνα	Τίτλος	Πλαίσιο	Μεθοδολογική προσέγγιση	Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις	Συμπεράσματα
<p>20. Izhak Berkovich &amp; Pascale Benotiel (Israel, 2020)</p>	<p>Marketing teacher quality: critical discourse analysis of OECD documents on effective teaching and TALIS</p>	<p>*Οι παγκόσμιοι οργανισμοί προωθούν ένα «πεδίο συμβολικού ελέγχου» στο έργο των εκπαιδευτικών, καθώς έχουν την ιδιοκτησία και την κυριαρχία των λεκτικών κωδίκων που σχετίζονται με τη διδασκαλία.</p> <p><b>Η TALIS</b> (Διεθνής έρευνα για</p>	<p><b>Είδος έρευνας:</b> Κριτική ανάλυση λόγου περιεχομένου</p> <p><b>Συλλογή δεδομένων:</b> 14 έγγραφα του ΟΟΣΑ (αντλήθηκαν από την ηλεκτρονική βιβλιοθήκη του ΟΟΣΑ) –έγγραφα ISTP (η μεγαλύτερη διεθνής συνάντηση υπουργών Παιδείας, ηγετών συνδικάτων)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Τι δείχνει η ανάλυση λόγου των εγγράφων του ΟΟΣΑ και με ποια νοήματα είναι φορτισμένα σχετικά με την ποιότητα των εκπαιδευτικών;</li> </ul>	<p>οι άνδρες να είναι υπερεκπαιδευμένες. Επίσης, <b>οι μεγαλύτεροι στην ηλικία</b> έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να είναι υπερεκπαιδευμένοι</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ο τύπος των πανεπιστημιακών σπουδών</b>, δηλαδή αν είναι εξ αποστάσεως ή δια ζώσης δεν φαίνεται να επηρεάζει την πιθανότητα υπερεκπαίδευσης</li> <li>• Η θέση του ατόμου στην ιεραρχική κλίμακα φαίνεται να είναι σημαντικός παράγοντας. Τα άτομα σε <b>διευθυντικές θέσεις</b> έχουν μικρότερη πιθανότητα να είναι υπερεκπαιδευμένα.</li> </ul> <p><b>Ο ΟΟΣΑ:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Χρησιμοποιεί έναν λόγο φόβου για να προωθήσει την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα των παγκόσμιων αλλαγών, χαρακτηρίζοντας σιωπηρά τους δασκάλους ως «κακούς δασκάλους» (αναποτελεσματικούς, που αντιστέκονται στις μεταρρυθμίσεις, δεν ακολουθούν τους ρυθμούς των αλλαγών, στερούνται τις δεξιότητες και τα προσόντα που</li> </ul>

Έρευνα	Τίτλος	Πλαίσιο	Μεθοδολογική προσέγγιση	Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις	Συμπεράσματα
21. Rumyana T. Gyoreva (Bulgaria, 2019)		διδασκαλία και μάθηση) είναι ο ισχυρισμός του ΟΟΣΑ σε θέματα ποιότητας των εκπαιδευτικών.	Χρησιμοποιήθηκε το <b>CDA</b> για αυτήν την ανάλυση. Το CDA εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους ο λόγος ασκεί την κοινωνική δύναμη στη θεσμοθέτηση και τον έλεγχο των τρόπων σκέψης και δράσης.		απαιτούνται) <ul style="list-style-type: none"> <li>Υποστηρίζει την εξάρτηση από τον οργανισμό ως προστάτη</li> <li>Υπόσχεται ότι η ρύθμιση των εκπ/κών στο όνομα της αποτελεσματικότητας και της οικονομίας της γνώσης είναι η μόνη λύση</li> </ul>
	The Qualification of Teachers in Bulgaria – Necessity or Obligation	<ul style="list-style-type: none"> <li>Η συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη Βουλγαρία δεν είναι υποχρεωτική</li> <li>Παρατηρείται ανεπαρκής συμμετοχή των εκπ/κών στην βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη κατάρτιση</li> <li>Οι πολιτικές που σχετίζονται με τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπ/κών προέρχονται από μια σειρά ευρωπαϊκών και εθνικών στρατηγικών</li> </ul>	<p><b>Είδος έρευνας:</b> μεικτή (ποσοτική + ποιοτική)</p> <p><b>Δείγμα:</b> 185 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπ/σης</p> <p><b>Συλλογή δεδομένων:</b> Ερωτηματολόγιο που στάλθηκε διαδικτυακά + συνεντεύξεις ως συμπληρωματική μέθοδος</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία στις πόλεις: Pernik, Stara Zagora, Pazardzhik και Sofia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε δραστηριότητες κατάρτισης για να ενισχύσουν τις ικανότητές τους και την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη;</li> <li>Η απόκτηση τυπικών προσόντων των εκπαιδευτικών στη Βουλγαρία είναι περισσότερο ανάγκη ή υποχρέωση (επιβολή);</li> <li>Ποια είναι τα αντικείμενα</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Η συνεχής κατάρτιση θεωρείται μια αναγκαία διαδικασία που θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν επαγγελματικά <b>και δεν εισπράττεται απ' αυτούς ως υποχρέωση.</b></li> <li>Σημαντικότερα κίνητρα αναδεικνύονται η ενίσχυση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (76%) και η απόκτηση προσόντων για επικείμενη αξιολόγηση (69%). Ακολουθούν τα οικονομικά κίνητρα (52%) και η προσωπική ικανοποίηση (41%).</li> <li>Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμπλέκονται περισσότερο στη βραχυπρόθεσμη κατάρτιση (78% των ερωτηθέντων)</li> <li>Οι εκπ/κοί επιλέγουν να καταρτιστούν σε θέματα: <ul style="list-style-type: none"> <li>α) διαχείρισης σύγχρονου μαθησιακού</li> </ul> </li> </ul>

Έρευνα	Τίτλος	Πλαίσιο	Μεθοδολογική προσέγγιση	Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις	Συμπεράσματα
22. Κούλης, Α. & Μπαγάκης, Γ. (Ελλάδα, 2018)	Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στις χώρες του TALIS 2013	<p>Η έρευνα TALIS (Teaching and Learning International Survey) είναι μία διεθνής έρευνα μεγάλης κλίμακας. Διεξάγεται από τον ΟΟΣΑ (OECD) και εστιάζει στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και στα μαθησιακά περιβάλλοντα των σχολικών μονάδων. Διεξήχθη το 2008, το 2013, καθώς και το 2018.</p> <p>Η Ελλάδα δεν έχει πάρει μέρος σε καμία έρευνα TALIS.</p>	<p><b>Είδος έρευνας:</b> ποσοτική + σύγκριση των αποτελεσμάτων της διερεύνησης αυτής με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της έρευνας TALIS 2013 του ΟΟΣΑ</p> <p><b>Δείγμα:</b> 72 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας που επιλέγησαν με τη χρήση στρωματοποιημένης δισταδιακής δειγματοληψίας κατά συστάδες.</p> <p><b>Συλλογή δεδομένων:</b> Ερωτηματολόγιο. Χρησιμοποιήθηκε τμήμα του ερωτηματολογίου της έρευνας TALIS 2013, το οποίο αφορούσε την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών</p>	<p>κατάρτισης που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας και σύγκριση των αποτελεσμάτων της διερεύνησης αυτής με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της έρευνας TALIS 2013 του ΟΟΣΑ (Teaching and Learning International Survey), με σκοπό την σκιαγράφηση τόσο μιας απόλυτης όσο και μιας συγκριτικής εικόνας</li> </ul>	<p>περιβάλλοντος β) χρήσης ΤΠΕ γ) αξιολόγησης &amp; αυτοαξιολόγησης</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δείχνουν <b>μικρότερη συμμετοχή</b> σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των συμμετεχουσών χωρών στην έρευνα TALIS 2013.</li> <li>• Στις δραστηριότητες απόκτησης τυπικών προσόντων οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εμφάνισαν <b>υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής</b> σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των συμμετεχουσών στο TALIS 2013 χωρών</li> <li>• Βασικό κίνητρο → Μόρια για διορισμό + διευθυντικό πόστο</li> <li>• Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή σε δραστηριότητες απόκτησης τυπικών προσόντων σε σχέση με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς εξαιτίας του χρόνου αναμονής και ως αντιστάθμισμα στην έλλειψη εμπειρίας)</li> <li>• Μεγαλύτερες επιμορφωτικές ανάγκες οι Έλληνες εκπαιδευτικοί</li> <li>• Παρόμοιες ως προς το περιεχόμενο επιμορφωτικές ανάγκες Ελλήνων εκπ/κών &amp; εκπ/κών του TALIS. Κοινά εμπόδια (σύγκρουση ωραρίου δραστηριοτήτων και ωραρίου εργασίας)</li> </ul>

Έρευνα	Τίτλος	Πλαίσιο	Μεθοδολογική προσέγγιση	Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις	Συμπεράσματα
23. Ζαλαχώρη, Μ. (Ελλάδα, 2019)	Δια βίου μάθηση για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας & δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κίνητρα και συνθήκες ενεργοποίησης και η σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Εξετάζοντας την περίπτωση σπουδαστών του ΕΑΠ.	Ο πρώτος επίσημος φορέας παροχής σπουδών από απόσταση στη χώρα μας αποτελεί το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο -ΕΑΠ	<b>Είδος έρευνας:</b> ποσοτική <b>Δείγμα:</b> 116 εκπαιδευτικοί που φοιτούσαν σε μεταπτυχιακά προγράμματα του ΕΑΠ  <b>Συλλογή δεδομένων:</b> Ερωτηματολόγιο που τμήμα του βασίστηκε στη σταθμισμένη Κλίμακα Συμμετοχής στην Εκπαίδευση του R. Boshier (EPS).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ποιοι παράγοντες παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να ξεκινήσουν τις σπουδές τους στο ΕΑΠ;</li> <li>• Υπάρχει σχέση ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία και τα κίνητρα συμμετοχής τους στο ΕΑΠ;</li> <li>• Ικανοποιούνται τελικά, και σε ποιο βαθμό, οι προσδοκίες τους από τις σπουδές τους στο ΕΑΠ ;</li> <li>• Σε ποίο βαθμό συσχετίζονται τα κίνητρα κατά την έναρξη των σπουδών με το βαθμό ικανοποίησης κατά την συνέχιση των σπουδών.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Υποστήριξη από την πολιτεία πολύ υψηλότερη στις χώρες του TALIS. Ελλιπής στήριξη στην Ελλάδα</li> <li>• Βασικότερος παράγοντας κινητοποίησης η «επαγγελματική ανέλιξη». Ακολουθούν ενδιαφέρον για «απόκτηση νέων γνώσεων», εκπαιδευτικά οφέλη, βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας, επιδίωξη νέων κοινωνικών ερεθισμάτων, επιδίωξη κοινωνικής επαφής, βελτίωση οικογενειακών σχέσεων</li> <li>• Τα κίνητρα συμμετοχής επηρεάζονται από φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση (οι γυναίκες, οι νεότεροι, οι άγαμοι και χωρίς παιδιά έχουν ισχυρότερα επαγγελματικά κίνητρα).</li> <li>• Ο βαθμός ικανοποίησης από τις σπουδές είναι μέτριος</li> <li>• Ο άξονας «γενικότερο ενδιαφέρον για μάθηση» που σχετίζεται άμεσα με τη υποκίνηση των ενηλίκων για συνεχιζόμενη μάθηση, δεν επιδέχεται κάποια βελτίωση ως προς την ικανοποίηση σε σχέση με την αρχική κινητοποίηση. Ο άξονας «επαγγελματική εξέλιξη» εμφανίζει χαμηλότερο ΜΟ ως προς την ικανοποίηση σε σχέση με τη αρχική κινητοποίηση</li> </ul>