

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Ο ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΑΝΑΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ
ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΧΑΤΖΗΔΗΜΟΥ ANNA

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς
ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην
Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, Ιούνιος 2023

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

NEOLIBERALISM AND THE RECONFIGURATION OF
EDUCATION. THE VIEWS OF TEACHERS

BY ANNA CHATZIDIMOU

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

Piraeus, Greece, June 2023

*Στην οικογένειά μου που βρίσκεται
πάντα δίπλα μου.*

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κο Παντελίδη, καθώς και στον πρόεδρο του τμήματός, κο Χλέτσο, για την υποστήριξη, την κατανόηση τους και την εμπιστοσύνη τους.

Πολλές ευχαριστίες επίσης οφείλω σε όλους τους ανώνυμους και μάχιμους εκπαιδευτικούς εντός των σχολικών τάξεων που με ειλικρίνεια συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα μέσω της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Ο Νεοφιλελευθερισμός και η αναδιαμόρφωση της Εκπαίδευσης.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών

Σημαντικοί όροι: νεοφιλελευθερισμός, παγκοσμιοποίηση, αναδιαμόρφωση της εκπαίδευσης, διεθνείς οργανισμοί, επαγγελματική εξουθένωση, απόψεις εκπαιδευτικών.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία θα μελετήσουμε τη σχέση του νεοφιλελευθερισμού με την εκπαίδευση. Αρχικά, για να γίνει κατανοητή η έννοια του νεοφιλελευθερισμού κρίνεται απαραίτητη, πρωτίστως, η μελέτη του ως οικονομικού όρου στα πλαίσια του καπιταλιστικού συστήματος. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, το νεοφιλελεύθερο ρεύμα αναδύεται σε παγκόσμιο επίπεδο στα τέλη της δεκαετίας του 1970, ως λύση στην κοινωνικοοικονομική κρίση του 1973-1974, η οποία δημιουργήθηκε μετά από τα «τριάντα ένδοξα χρόνια» οικονομικής ευημερίας. Το νεοφιλελεύθερο – νεοσυντηρητικό ρεύμα έδωσε έμφαση στον διευρυμένο ρόλο του κράτους στην οικονομία και στην κοινωνία προτείνοντας την υποχώρηση του κράτους και την απελευθέρωση των δυνάμεων της αγοράς, της οποίας ο περιορισμός υποστηρίζεται ότι επιφέρει και την κοινωνικό-οικονομική κρίση των κρατών. Η ενίσχυση του ανταγωνισμού σε όλες τις πτυχές του κοινωνικού βίου και ο περιορισμός του κοινωνικού κράτους προωθούν τη λύση για την παραπάνω κρίση σύμφωνα με το νεοφιλελεύθερο ρεύμα. Το κεφάλαιο, λοιπόν, και όχι το κράτος καθορίζει τις συνθήκες που επικρατούν στην αγορά εργασίας με ό,τι συνεπάγεται για τη εργατική τάξη. Στη συνέχεια της παρούσας εργασίας θα επιχειρηθεί η σύνδεση του νεοφιλελευθερισμού με την εκπαίδευση. Είναι ευρέως αποδεκτή η άποψη ότι η επέλαση του νεοφιλελεύθερου ρεύματος δεν άφησε ανεπηρέαστο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Nepoliberalism and the reconfiguration of education.

The views of teachers

Keywords: neoliberalism, globalisation, reconfiguration of education, international organisations, professional burnout, teachers' views.

ABSTRACT

In this paper we will study the relationship between neoliberalism and education. To begin with, in order to understand the concept of neoliberalism, it is necessary, first of all, to study it as an economic term in the context of the capitalist system. According to the literature, the neoliberal current emerged globally in the late 1970s, as a solution to the socio-economic crisis of 1973-1974, which was created after the "thirty glorious years" of economic prosperity. The neoliberal-neoconservative stream emphasized the expanded role of the state in the economy and society by proposing the retreat of the state and the liberation of market forces, the restriction of which is argued to bring about the socio-economic crisis of states. The strengthening of competition in all aspects of social life and the limitation of the welfare state promote the solution for the above crisis according to the neoliberal current. Capital, then, and not the state, determines the conditions prevailing in the labor market with all that it entails for the working class. In the continuation of this paper, the connection of neoliberalism with education will be attempted. It is widely accepted that the advance of the neoliberal current did not leave the education system unaffected.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

3.1: Πλήθος σχολικών μονάδων και διδακτικό προσωπικό κατά είδος Σχολικής Μονάδας και Περιφέρεια (Νηπιαγωγεία)	47
3.2 Πλήθος σχολικών μονάδων και διδακτικό προσωπικό κατά είδος Σχολικής Μονάδας και Περιφέρεια (Δημοτικά)	47
3.3: Πλήθος σχολικών μονάδων και διδακτικό προσωπικό (Γυμνάσια)	47
3.4: Πλήθος σχολικών μονάδων και διδακτικό προσωπικό (Λύκεια)	48
3.5: Πλήθος σχολικών μονάδων δημόσιων και ιδιωτικών στην Επικράτεια	48
4.1: Πίνακας συχνοτήτων για το φύλο	49
4.2: Πίνακας συχνοτήτων για την ηλικία	51
4.3: Πίνακας συχνοτήτων για την εκπαιδευτική βαθμίδα υπηρετήσης	52
4.4: Πίνακας συχνοτήτων για υπηρετήση σε θέση ευθύνης	53
4.5: Πίνακας συχνοτήτων για τόπο εργασίας	54
4.6: Διδακτικό προσωπικό κατά φύλο, κατηγορία, περιφέρεια, νομό και περιοχή	54
4.7: Πίνακας συχνοτήτων για οικογενειακή κατάσταση	55
4.8: Πίνακας συχνοτήτων για τύπο σχολείου	56
4.9: Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 8	57
4.10: Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 9	59
4.11: Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 10	60
4.12: Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 11	61
4.13: Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 12	63
4.14: Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 13	64
4.15: Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 14	65
4.16: Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 15	67
4.17: Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 16	69
4.18: Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 17	71
4.19: Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 18	72
4.20: Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 19	74
4.21: Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 20	76
4.22: Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 21	79
4.23: Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 23	82

4.24: Πίνακας συχνότητας περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 24	84
4.25: Πίνακας συχνότητας περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 25	85
4.26: Πίνακας συχνότητας περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 26	87
4.27: Πίνακας συχνότητας περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 27	89
4.28: Πίνακας συχνότητας περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 28	90
4.29: Πίνακας συχνότητας περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 28	92
4.30: Πίνακας συχνότητας περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 30	93
4.31: Πίνακας συχνότητας περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 31	95
4.32: Πίνακας συχνότητας περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 32	96
4.33: Πίνακας συχνότητας περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 33	98
4.34: Πίνακας συχνότητας περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 34	99

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

4.1:	Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων για το φύλο	49
4.2:	Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων ανά φύλο και κατηγορία εκπαίδευσης	50
4.3:	Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων για την ηλικία	51
4.4:	Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων για τη βαθμίδα εκπαίδευσης	52
4.5:	Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων για την υπηρετηση σε θέση ευθύνης	53
4.6:	Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων για τόπο εργασίας	54
4.7:	Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων για την οικογενειακή κατάσταση	55
4.8:	Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων για τύπο σχολείου	56
4.9:	Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 8	57
4.10:	Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 9	58
4.11:	Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 10	60
4.12:	Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 11	61
4.13:	Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 12	62
4.14:	Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 13	64
4.15:	Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 14	65
4.16:	Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 15	66
4.17:	Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 16	68
4.18:	Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 17	70
4.19:	Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 18	72
4.20:	Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 19	73
4.21:	Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 20	75
4.22:	Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 21	79
4.23:	Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 22	81
4.24:	Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 22	82
4.25:	Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 24	83
4.26:	Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 25	85
4.27:	Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 26	86
4.28:	Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 27	88
4.29:	Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 28	90
4.30:	Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 29	91

4.31:	Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 30	93
4.32:	Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 31	94
4.33:	Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 32	96
4.34:	Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 33	97
4.35:	Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 34	98

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	IX
ABSTRACT	X
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	XI
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	XIII
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ.....	1
1.2: ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΥ	3
1.2.1: ΔΙΑΦΟΡΑ ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΥ.....	4
1.2.1.α: ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΣ	4
1.2.1.β: ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΣ.....	6
1.3: ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ – ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	8
1.3.1: ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΣ.....	8
1.3.2: ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	9
1.3.3: Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ..	12
1.4: ΟΙ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΥ.....	14
1.4.1: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ)	15
1.4.2: Δια βίου μάθηση.....	19
1.4.3: ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΝΩΣΗ.....	20
1.4.4: UNESCO.....	24
1.4.5: Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου (Π.Ο.Ε.).....	27
1.4.6: Παγκόσμια Τράπεζα	28
1.5.: ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	32
1.5.1:ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ	32
1.5.2: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	33
1.5.3: ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ/ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	35
1.5.4: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	37
1.5.5: ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	38
1.5.6: ΤΠΕ.....	40
1.5.7: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	41

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	44
2.1: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	45
2.2: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	49
3.1:ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	49
3.2: ΘΕΜΑΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	57
3.3: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ	63
3.4: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	71
3.5: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ.....	85
3.6: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ.....	93
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ	101
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	105
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	105
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	110
ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ:	111
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	114

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στα πλαίσια της νεοφιλελεύθερης οικονομικής ανάπτυξης, χώρο επενδύσεων αποτελούν πλέον και τα κοινωνικά αγαθά όπως η υγεία αλλά και η παιδεία. Η ίδια η σχολική καθημερινότητα επαληθεύει τον νεοφιλελεύθερο χαρακτήρα του δημόσιου σχολείου, το οποίο συνδέεται στενότερα με τις ανάγκες της αγοράς επιτυγχάνοντας την επιχειρηματοποίησή του, έρχεται αντιμέτωπο με την μείωση των δαπανών και έχει ως αυτοσκοπό την προσέγγιση της μέγιστης αποτελεσματικότητας.

Ασφαλώς, το σχολείο παγκοσμίως δεν έμεινε ανεπηρέαστο από την επέλαση του νεοφιλελεύθερου ρεύματος. Ο νεοφιλελευθερισμός συνδέει άμεσα το σχολείο με τις ανάγκες της οικονομίας, κρίνοντας απαραίτητη την εισαγωγή των αρχών της αγοράς και της επιχειρηματικότητας στις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, προωθείται η λογική του συνεχούς ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές και στις σχολικές μονάδες, ώστε να υπάρχει η καλύτερη δυνατή απόδοση. Παράλληλα, ασκείται ισχυρή κριτική στους εκπαιδευτικούς και στις μεθόδους τους, οι οποίοι θεωρείται ότι συμβάλλουν στην οικονομική ύφεση και την ανεργία. Επιπλέον, βάσει της νεοφιλελεύθερης λογικής το σχολείο οφείλει να διδάσκει στους μαθητές τα 'βασικά' μαθήματα, τα οποία βέβαια εξυπηρετούν αμεσότερα τις ανάγκες της αγοράς. Σε κάθε περίπτωση, οι μαθητές εκλαμβάνονται ως υπεύθυνοι για τις αποτυχίες τους ή την επαγγελματική τους εξέλιξη, όπως αυτά προκύπτουν από τις επιδόσεις τους στις συνεχείς αξιολογήσεις που μετρούν την αποδοτικότητα τους.

Καθώς η εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό χώρο για την πολιτική και ιδεολογική προετοιμασία των μελλοντικών εργαζομένων και πολιτών μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, αλλά και ένα βασικό μηχανισμό για την προώθηση συγκεκριμένων ηγεμονικών νοημάτων και αντιλήψεων, δεν θα μπορούσε να μείνει αλώβητη από τη νεοφιλελεύθερη επίθεση. Η άσκηση νεοφιλελεύθερων πολιτικών σε όλο το φάσμα του κοινωνικοπολιτικού τομέα σαφώς και επηρεάζει και την ελληνική εκπαίδευση. Η κοινωνικοοικονομική κρίση και η ανικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος δεν συνιστούν παρά την δικαιολογία για την εφαρμογή αυτών των πολιτικών. Οι προτάσεις για εμπλοκή ιδιωτικών φορέων στην εκπαίδευση ανήκουν σε μια τάση συρρίκνωσης του κρατικού παρεμβατισμού στο δημόσιο τομέα. Το ίδιο

διακρίνεται σε όλη τη λογική των προτεινόμενων μέτρων, δηλαδή κυριαρχεί η αποσόβηση των κοινωνικών προβλημάτων, τα οποία αποτυπώνονται και στο σχολικό περιβάλλον, καθώς εντείνονται λόγω της κρίσης, διογκώνοντας τις ανισότητες μεταξύ των μαθητών. Το σχολείο δυστυχώς υστερεί στον βασικό και πρωταρχικό του ρόλο ως η πηγή ανάπτυξης, ισότητας, ισότιμης συμμετοχής και ένταξης στην κοινωνία. Έτσι, οι δυνατότητες των μαθητών που ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα δεν αξιοποιούνται, δημιουργώντας μια σωρεία άλλων προβλημάτων. Βάσει, λοιπόν, της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου αποτελεί πρώτιστης σημασίας η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους, δεδομένου ότι όλοι δύνανται να συμβάλλουν στην οικονομική ανάπτυξη του κράτους.

Στο σημείο αυτό παρατηρούμε τον αντιφατικό χαρακτήρα του νεοφιλελευθερισμού στο σχολείο, για το λόγο ότι, παρά του ότι παρέχεται απόλυτη προτεραιότητα στο ρόλο του σχολείου σε σχέση με την οικονομία, δεν συμβαίνει το ίδιο και στο κατάλληλο πλαίσιο, όπου θα μπορούσαν να αποδώσουν όλοι ανεξαιρέτως. Αντιθέτως, διαμορφώνει με τέτοιο τρόπο το σχολείο, ώστε να αποδίδει κυρίως η κοινωνική ελίτ.

Αυτό που εν τέλει παρατηρούμε είναι ότι οι αρμόδιοι φορείς συμμορφώνονται με τις νεοφιλελεύθερες ευρωπαϊκές επιταγές και διαιώνίζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές του παρελθόντος, ενισχύοντας τα ταξικά χαρακτηριστικά του ελληνικού σχολείου. Διανύουμε δυστυχώς μια περίοδο έντονης ύφεσης λόγω της πανδημίας του COVID-19, η οποία έχει επιφέρει και θα επιφέρει στο μέλλον έντονες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές. Έχουμε έρθει αντιμέτωποι όλο αυτό το διάστημα με αρκετές πτυχές του νεοφιλελευθερισμού να αποτυπώνονται και στην εκπαίδευση, εκ των οποίων η πιο διαδεδομένη είναι ίσως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όχι μόνο για τις ανάγκες που προκύπτουν λόγω της πανδημίας αλλά και για κάθε έκτακτη περίπτωση αναστολής της λειτουργίας μίας ή περισσότερων σχολικών μονάδων.

Καλό θα ήταν όλοι μας να αναρωτηθούμε γύρω από την κυριαρχία των πολιτικών αυτών και των σκοπιμοτήτων που εξυπηρετούν. Σε κάθε περίπτωση ο ρόλος των λειτουργών της εκπαίδευσης κρίνεται καθοριστικός για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της συλλογικής συνείδησης, της κοινωνικής δικαιοσύνης, ώστε να ενσαρκωθεί η κριτική παιδαγωγική στο σύγχρονο σχολείο.

1.2: ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΥ

Ο Wican (2015) επιχειρώντας να δώσει τον ορισμό της έννοιας «νεοφιλελευθερισμός» αναφέρει ότι είναι μια από τις σημαντικότερες ιδεολογίες που ήρθε να εκφράσει και να υποστηρίξει τον περιορισμό του κρατικού παρεμβατισμού. Ο όρος υποδηλώνει ότι οι ιδέες του εκπροσωπούν μια ανανεωμένη εκδοχή παλαιότερων ιδεών για τις αγορές και την κοινωνία. Ο νεοφιλελευθερισμός ως θεωρία και πολιτική ιδεολογία υποστηρίζει την οικονομική ελευθερία του ατόμου στον μέγιστο δυνατό βαθμό και τον αντίστοιχο περιορισμό της κρατικής παρεμβατικότητας ως προς την επιβολή του κράτους στη διακίνηση αγαθών, κεφαλαίων και ατόμων.

Οι Miguel A. Centeno and Joseph N. Cohen (2012) αναφέρουν ότι για να κατανοήσουμε την ιστορία του νεοφιλελευθερισμού και τα πρακτικά διλήμματα που προκύπτουν θα πρέπει να δώσουμε προσοχή στην υποκείμενη διαρθρωτική οικονομική ανάπτυξη ιδίως στην αναδιανομή της πολιτικής δύναμης καθώς και στην ιδεατή και ασυνάρτητη. Ο Νεοφιλελευθερισμός επιχείρησε να αποδομήσει και να περιορίσει μορφές οικονομικού συντονισμού εκτός αγοράς. Πρόκειται για πολιτική που προώθησε αλλά και περιελάμβανε την ελαχιστοποίηση των θεσμοθετημένων μεταπολεμικά πολιτικών συμβάσεων, όπως τη ανακατανομή της φορολογίας και των ελλειμματικών δαπανών, των οικονομικών κανονισμών και ελέγχων επί των διεθνών ανταλλαγών δημοσίων αγαθών και παροχών υπηρεσιών καθώς και των ενεργών δημοσιονομικών και νομισματικών πολιτικών. Ο νεοφιλελευθερισμός εναντιωνόταν σε τέτοιου είδους οικονομικές πολιτικές καθώς ενέπνεαν πολιτικούς και αδιάφορα οικονομικούς προβληματισμούς σχετικά με την οικονομική δραστηριότητα, ενώ ο νόμος της αγοράς θεωρείτο σύμφωνος με ουσιοκρατικές και καθολικές αρχές.

Ο Wican (2015) αναφέρει επίσης ότι ο οικονομικός νεοφιλελευθερισμός έχει ως κύριο άξονά του, τη μεγιστοποίηση της ελεύθερης βούλησης στο μέτρο της μεγαλύτερης ατομικής ελευθερίας. Το κράτος θα παρεμβαίνει λιγότερο στις οικονομικές αποφάσεις του ατόμου και θα αποκτήσει έναν καθαρά ρυθμιστικό ρόλο ακόμα και ως προς τους μηχανισμούς της αγορά που έχουν ως συνέπεια την ελάχιστη οικονομική αποδοτικότητα. Επίσης επισημαίνει ότι σε σχέση με την ιδιωτικοποίηση υιοθετείται μία αρνητική στάση για τις κρατικές επιχειρήσεις στις οποίες είναι ξεκάθαρο ότι ελέγχονται ή κατέχονται σε ένα μεγάλο μέρος τους από το κράτος ενώ όσον αφορά στις ιδιωτικοποιήσεις γίνεται λόγος για μία απευθείας πώληση μιας δημόσιας ή κρατικής επιχείρησης, είτε πρόκειται για εκπαιδευτικό ίδρυμα είτε για επιχείρηση

κοινής ωφελείας είτε για προνοιακή επιχείρηση. Με τον τρόπο αυτό επιθυμεί να επιτευχθεί ο ανταγωνισμός μεταξύ των εταιρειών προκειμένου να εξελίσσονται και να γίνονται πιο αποδοτικές τόσο για τους πελάτες τους όσο και για το κέρδος των ιδίων μέρος των οποίων θα αποδίδεται στο κράτος χωρίς όμως αυτό να παρεμβαίνει.

Στην ηλεκτρονική έκδοση της εφημερίδας «The Guardian» (2011) ο Stuart Hall αναφέρει ότι σύμφωνα με τα ιδεώδη του νεοφιλελευθερισμού, το κράτος ασκεί λανθασμένη και καταπιεστική πολιτική με κύριο υπεύθυνο αυτής της πολιτικής το λεγόμενο κράτος προνοίας το οποίο κατευθύνει το άτομο στον τρόπο διαχείρισης των οικονομικών του, στη διάθεση της ιδιωτικής περιουσίας του και στον τρόπο αποκόμισης προσωπικού πλούτου. Ο νεοφιλελευθερισμός μάχεται υπέρ των εταιρικών και ιδιωτικών συμφερόντων και υποστηρίζει ότι το κράτος δεν είναι υπεράνω αυτών. Τάσσεται υπέρ των μηχανισμών της ελεύθερης αγοράς ακόμα κι αν έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία κοινωνικών ανισοτήτων. Τονίζει ακόμη την προσωπική ευθύνη του ατόμου να βελτιώνει την οικονομική του αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα μέσω της εργασίας του αλλά και την επιβράβευση του ατόμου με παροχές και μπόνους όταν αυτό είναι οικονομικά δυνατό και αποδοτικό τόσο για το κράτος όσο και για το ατομικό του συμφέρον.

1.2.1: ΔΙΑΦΟΡΑ ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΥ

1.2.1.α: ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΣ

Ο Wican (2015) λαμβάνοντας υπόψη του δύο παρόμοιας σχεδόν έννοιας πολιτικά κινήματα αναφέρει ότι σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να συγχέουμε τον φιλελευθερισμό με τον νεοφιλελευθερισμό. Ο φιλελευθερισμός έχοντας τις ρίζες του στο κίνημα του Διαφωτισμού δίνει από τη μία μεγάλη έμφαση στην ατομική ελευθερία και στα δικαιώματα το ατόμου, θεωρεί όμως από την άλλη ότι αυτή δεν μπορεί να σταθεί μόνη της και για το λόγο αυτό συνυπάρχει μαζί με άλλες έννοιες. Συνδυάζοντας τον φιλελευθερισμό με την ανάπτυξη της αστικής κοινωνίας και την προώθηση των ελεύθερων αγορών επικρατεί η πεποίθηση ότι αυτή η πολιτική ιδεολογία εκφράζει όσο καμία άλλη το συμφέρον της αστικής τάξης λειτουργώντας υπέρ του κοινωνικού συνόλου.

Συνεχίζοντας αναφέρει ότι είναι κοινά αποδεκτό ότι ο φιλελευθερισμός έχει τη βάση του στον Διαφωτισμό και ως εκ τούτου αντιτίθεται στην οποιαδήποτε απολυταρχική και αυθαίρετη εξουσία, η οποία λειτουργεί καταπιεστικά εμποδίζοντας παράλληλα την ικανότητα

των ατόμων να ευημερούν. Παράλληλα ο κάθε πολίτης μιας κοινωνίας αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου διαγράφοντας με την αντίληψη αυτή την μέχρι τότε επικρατούσα άποψη ότι τα άτομα διαχωρίζονται με βάση κοινά χαρακτηριστικά όπως: την καταγωγή και την κοινωνική τους θέση. Παύει να ισχύει η αριστοκρατική ελίτ και τα άτομα χαρακτηρίζονται με γνώμονα το ήθος, την αξιοπρέπεια και την προσφορά τους στο κοινωνικό σύνολο όπου ανήκουν αποκτώντας επίσης δικαιώματα ισότιμα. Η λογική επίσης κάθε ατόμου είναι ο δικαιότερος κριτής όλων των ενεργειών του ατόμου και σε συνδυασμό με όλα τα προηγούμενα χαρακτηριστικά επιβάλλει ή καλύτερα ορίζει στο κάθε άτομο τι και πως θα πράξει προς όφελος τόσο ίδιου όσο και του κοινωνικού συνόλου, με ξεκάθαρο προσδιορισμό των ορίων μεταξύ τους, χωρίς να επεμβαίνουν εξωγενείς παράγοντες επιτήρησης.

Ο φιλελευθερισμός κατά τον Wican (2015) δίνει έμφαση στην οικονομική και ατομική ελευθερία με κύριους τρόπους έκφρασης αυτών των ελευθεριών την οικονομική ελευθερία και το δικαίωμα του κάθε ατόμου να κατέχει δική του ιδιοκτησία. Απορρίπτει το μονοπώλιο σε κάθε μορφή του καθώς και την επέμβαση του κράτους στη διαχείριση των ατομικών οικονομικών υποθέσεων του κάθε ατόμου και συνόλου. Ναι μεν η οικονομική ελευθερία του ατόμου λειτουργεί προς όφελος του ίδιου αλλά από την άλλη η οικονομική αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση των ατόμων στην αγορά αυξάνει τον παραγωγικό ανταγωνισμό και ως εκ τούτου υπάρχει ανάγκη για φθηνότερα προϊόντα και βάσει του νόμου της προσφοράς και της ζήτησης η οικονομία γίνεται πιο αποδοτική και αποτελεσματική.

Ως προς το θέμα της ατομικής ιδιοκτησίας αυτό θεωρείται ως αποτέλεσμα του μόχθου και της εργασίας του ατόμου καθώς μέσα από την ιδιοποίηση των αγαθών του αναδεικνύεται το μέγεθος του μόχθου του ενώ στον αντίποδα αυτής της αντίληψης τίθεται το ερώτημα του τί μέλλει γενέσθαι όταν υπάρχει έλλειψη αγαθών, γεγονός το οποίο ευνοεί τον ανταγωνισμό και την εκμετάλλευση με φυσική συνέπεια τη σύγκρουση και την άνιση κατανομή της ιδιοκτησίας. Ο φιλελευθερισμός θεωρεί τη δημόσια και την ιδιωτική σφαίρα του βίου ως διαφορετικά πεδία της ζωής του ατόμου όμως δεν παύει να υπάρχει δυσκολία στην οριοθέτηση των δύο αυτών πεδίων. Για το λόγο αυτό ο φιλελευθερισμός είναι υπέρμαχος του Συνταγματισμού ως θεμέλιο νομιμότητας των ορίων αυτών των δύο σφαιρών και ορίζεται μέχρι ποιου σημείου μπορεί το κράτος και η θεσμοθετημένη εξουσία να επέμβουν στις σφαίρες αυτές. Στην προσπάθεια διάκρισης αυτών των ορίων μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής σφαίρας αναπτύχθηκε, μία δεύτερη πολιτική τάση εντός του πλαισίου του κλασικού φιλελευθερισμού που ονομάστηκε νέος φιλελευθερισμός και ο οποίος δεν πρέπει επ' ουδενί

να συγγέεται με τον νεοφιλελευθερισμό. Ο νέος φιλελευθερισμός τίθεται υπέρ της «παραβίασης» της ιδιωτικής σφαίρας σε ό,τι αφορά στη στέγαση, στην υγειονομική περίθαλψη και φροντίδα, στην εκπαίδευση κ.α. Μία τέτοια παρέμβαση θεωρείται ότι δρα υπέρ και χάριν της ελευθερίας και δεν την καταστρατηγεί.

1.2.1.β: ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΣ

Ο νεοφιλελευθερισμός εμφανίζεται στο κοινωνικό γίγνεσθαι τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πολιτικό επίπεδο κυρίως τα χρόνια που ακολουθούν μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Σύμφωνα με την Ντέρτσου (2021) αυτή τη χρονική αυτή περίοδο σημειώνεται ένα έντονο ενδιαφέρον παγκοσμίως για την ανάπτυξη συνεργατικών μοντέλων μεταξύ των εθνών – κρατών «με όχημα τους θεσμούς και τους διεθνείς οργανισμούς» (σελ 15) ούτως ώστε να επουλωθούν οι πληγές ενός τόσο τραγικού πολέμου και να εδραιωθεί η ειρήνη. Επιπλέον το ενδιαφέρον των διεθνολόγων μετατοπίζεται από νευραλγικούς τομείς της πολιτικής όπως είναι η εξωτερική πολιτική και η άμυνα της χώρας, στην ανάπτυξη του εμπορίου και της οικονομίας και όλο αυτό εντός του πλαισίου της διεθνούς συμφιλίωσης και την δημιουργία μιας ανταγωνιστικής οικονομίας συνέπεια της οποίας είναι η ανάδυση της νεοφιλελεύθερης θεσμικής προσέγγισης.

Κατά τον Wican (2015) έρχεται να γκρεμίσει εκ βάθρων την έννοια του κοινωνικού κράτους και της οικονομικής πολιτικής όπως αυτή είχε οριστεί με την κεϋνσιανή θεωρία, με κύριους εκφραστές της τους νομπελίστες οικονομολόγους Milton, Friedman και Friedrich Hayek, ενώ στην υλοποίησή της ως πολιτική εκφράστηκε με τρόπο καθοριστικό μέσω της πολιτικής της Margaret Thatcher στο Ηνωμένο Βασίλειο (1979-1990) και του Ronald Reagan στις ΗΠΑ (1980-1988) με κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα της πολιτικής τους την οικονομική ελευθερία χωρίς όμως να προασπίζεται ή να προστατεύει τα πολιτικά δικαιώματα και τις ατομικές ελευθερίες. Ο ίδιος επίσης θεωρεί ότι ακόμα και αν οι προθέσεις του κράτους είναι θετικές για το άτομο, η τόσο ευρεία συγκέντρωση εξουσιών σε αυτό θα οδηγήσει με μαθηματική ακρίβεια στη διαφθορά και στην κακή διαχείριση λόγω και των αυξημένων δαπανών της δημόσιας διοίκησης. Το κράτος θεωρείται ένας μεγάλος δαιδαλώδης και πολυλειτουργικός οργανισμός κάτι που συνεπάγεται με αργή απόδοση, ελλιπή παραγωγή και αναποτελεσματικότητα. Οι δημόσιες δαπάνες είναι τεράστιες και αυτές οδηγούν με τη σειρά τους στην στέρηση πόρων από την υγιή επιχειρηματικότητα και στην

υπονόμευση της οικονομικής ανάπτυξης. Συνεπεία αυτού τα άτομα εξαρτώνται από τις παροχές και τις υπηρεσίες του κράτους ενώ τους αναλογεί μικρό μερίδιο ατομικής ευθύνης.

Συνεχίζοντας επισημαίνει ότι ρόλος του κράτους είναι εποπτικός, ρυθμιστικός. Ευνοείται το ρυθμιστικό μανάτζμεντ, το οποίο προσομοιάζει περισσότερο σε ιδιωτική εταιρεία όπου παρατηρείται η προσφορά υπηρεσιών με καταναλωτή αυτών τον πολίτη. Παράλληλα το νομικό πλαίσιο λειτουργίας απορρυθμίζεται, αναπροσαρμόζεται για να επιτευχθεί ανεμπόδιστα η διακίνηση αγαθών και κεφαλαίου χωρίς αυτό να υπόκειται σε νομικά, τεχνικά και φορολογικά εμπόδια. Προτείνεται λοιπόν ο περιορισμός της κρατικής εξουσίας, όπου το κράτος θα λειτουργεί ως συντονιστής και παρατηρητής της τήρησης του νόμου που το ίδιο έχει θεσμοθετήσει, η δημιουργία μιας ανταγωνιστικής αγοράς, η αύξηση των ιδιωτικοποιήσεων, η εκχώρηση δικαιωμάτων σε ιδιώτες, η μείωση του προσωπικού και ο περιορισμός των κοινωνικών δαπανών. Ο Wican υποστηρικτής του περιορισμού των κρατικών εξουσιών αναγνωρίζει ως μόνη κρατική εξουσία την τήρηση του νόμου και της τάξης καθώς και τον καθορισμό του δικαιώματος της ιδιοκτησίας. Ρόλος του κράτους είναι να ασκεί διαιτησία ως προς την ερμηνεία των κανόνων και την εφαρμογή των συμβολαίων, να προάγει τον ανταγωνισμό, να παρέχει ένα νομισματικό πλαίσιο και να καταπολεμά το μονοπώλιο.

Σύμφωνα με τον COHN T. (2009) (στην Ντέρτσου 2021), η ολοένα αυξανόμενη ανάγκη αντιμετώπισης οικονομικών προβλημάτων επέτεινε την σπουδαιότητα ανάπτυξης διεθνών οικονομικών οργανισμών καθώς προβλέπεται αμοιβαία οικονομική αλληλεπίδραση μεταξύ των κρατών και αύξηση των κερδών. Ένας από τους διεθνείς οργανισμούς ο οποίος θεωρείται ότι αντιπροσωπεύει σε μεγάλο βαθμό τη νεοφιλελεύθερη πολιτική προσέγγιση είναι ο ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης). Παρά το γεγονός ότι είναι ένας οικονομικός οργανισμός, η φιλοσοφία του επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πολιτικές της κάθε συμπεριλαμβανομένης σε αυτόν χώρας, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται μία κοινή εκπαιδευτική κουλτούρα λειτουργώντας όμως στα πλαίσια του νεοφιλελευθερισμού και της παγκοσμιοποίησης.

1.3: ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ – ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.3.1: ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΣ

Σύμφωνα με τον Litonjua (2008) (στον Wican, 2015) υπάρχει μία δυναμική αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μεταξύ νεοφιλελευθερισμού και παγκοσμιοποίησης όπου η παγκοσμιοποίηση αυτή καθαυτή θεωρείται ως απόρροια της νεοφιλελεύθερης πολιτικής παγκοσμίως. Επίσης, ο ίδιος επικαλείται και άλλους συγγραφείς οι οποίοι αναφέρουν ότι η αλλαγή που σημειώθηκε στις πολιτικοοικονομικές πρακτικές κατά τη δεκαετία του 1970 βοήθησε στη χάραξη της νεοφιλελεύθερης πολιτικής (Boans and Gans-Morese 2009; Thorsen 2009) και ότι η παγκοσμιοποίηση κατά άλλους λόγω του γεγονότος ότι μειώνει τους εμπορικούς φραγμούς και τον έλεγχο των κεφαλαίων, όσον αφορά την οικονομική παγκοσμιοποίηση, δείχνει ότι η τελευταία ακολουθεί κατά πόδας μία νεοφιλελεύθερη πρακτική και πολιτική (Colás 2005: 73; Kotz 2000: 76).

Ως προς αυτή την άποψη έχουν τεθεί αρκετά ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσο η παγκοσμιοποίηση έχει ασκήσει σημαντική επίδραση στα κοινωνικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Mann (2013a: 1-5; 2013b: 928) (στον ίδιο) η παγκοσμιοποίηση δεν αποτελεί μία ενιαία διαδικασία που στοχεύει στην επίτευξη ενός μόνο στόχου. Λόγω του ότι εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (ιδεολογικούς, οικονομικούς, στρατιωτικούς, πολιτικούς και γεωπολιτικούς) που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αναλόγως διαμορφώνουν το εκάστοτε πολιτικό γίνεσθαι, οποιεσδήποτε αλλαγές συμβαίνουν σε μία κοινωνία εξαρτώνται από πολλούς από τους παραπάνω παράγοντες και όχι σε μία συγκεκριμένη πολιτική διαδικασία όπως είναι ο νεοφιλελευθερισμός. Αυτό όμως το γεγονός που μπορεί να συνδέει τις δύο αυτές παραμέτρους έχει να κάνει με το κατά πόσο κάθε μία χώρα έχει δεσμευτεί στη νεοφιλελεύθερη σκέψη και πολιτική έκφραση.

Υπάρχει διάχυτη η αντίληψη ότι λόγω της ανάγκης κατάρριψης πολιτικών αυξημένης κρατικής παρεμβατικότητας όπως ο κεϋνσιανισμός και ο φιλελευθερισμός, δημιουργήθηκε πρόσφορο έδαφος για την εμφάνιση του νεοφιλελευθερισμού, κυρίως κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970.

1.3.2: ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στο λεξικό της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναζητώντας τον ορισμό της «Παγκοσμιοποίησης» κατανοούμε ότι αυτή είναι άρρητα συνδεδεμένη με την οικονομία και ορίζεται ως το «φαινόμενο του ανοίγματος των οικονομιών και των συνόρων» και ότι «προκύπτει από την αύξηση των εμπορικών συναλλαγών και της κίνησης κεφαλαίων, την κυκλοφορία ατόμων και ιδεών και τη διάδοση πληροφοριών, γνώσεων και τεχνολογιών»¹. Επίσης, περιγράφεται ως μία διαδικασία η οποία «λαμβάνει χώρα τόσο γεωγραφικά όσο και ανά τομέα, δεν είναι πρόσφατη και έχει επιταχυνθεί τις τρεις τελευταίες δεκαετίες».

Η Πατσιάδου (2016) επίσης, αναφέρεται στην Παγκοσμιοποίηση ως ένα κοινωνικοϊστορικό γεγονός το οποίο έχει μετασηματίσει εκ βάθρων σχεδόν όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής επισημαίνοντας ταυτόχρονα ότι πρόκειται για μία έννοια με πολλές αντιφάσεις. Συνδέοντας στη συνέχεια την Παγκοσμιοποίηση με την Εκπαίδευση καταλήγει στο γεγονός ότι έχει επηρεάσει «καταλυτικά το περιεχόμενο και τους προσανατολισμούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας» και ότι αποτελεί αναμφισβήτητο γεγονός ότι άλλαξε ριζικά «εθνικές οικονομίες, κουλτούρες και σύνορα», εδραιώνοντας μία παγκόσμια οικονομία, η οποία άγεται και φέρεται από τις δυνάμεις της αγοράς. Η ίδια πολύ εύστοχα τονίζει ότι αυτό το φαινόμενο επηρεάζει και τη γνώση καθώς «το γνωστικό κεφάλαιο απαξιώνεται» επικαλούμενη στη συνέχεια τον Ματθαίου (1999 & 2000), σύμφωνα με τον οποίο η γνώση υποβαθμίζεται, ταυτίζεται με την πληροφορία με συνέπεια αυτή να «μετατρέπεται σε αναλώσιμο αγαθό με συγκεκριμένη ημερομηνία λήξης» και «να αντιμετωπίζεται ως ένα απλό εργαλείο οικονομικής ανάπτυξης».

Η Κωνσταντοπούλου (2018) αναφέρει ότι καθώς δημιουργούνται νέα δεδομένα στην οικονομία παγκοσμίως διαφοροποιούνται και οι ανάγκες για εργατικό δυναμικό με εξειδικευμένη γνώση και επαγγελματική κατάρτιση γύρω από τον αντικείμενο εργασίας με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση νέων θέσεων εργασίας από τη μία και την αύξηση του ανταγωνισμού από την άλλη. Αυτή η διαφοροποίηση οδηγεί επίσης στην ιδέα ότι όσο πιο καταρτισμένο είναι το προσωπικό τόσο πιο αποδοτικό και παραγωγικό θα είναι. Επιπλέον σύμφωνα με την ίδια η διευκόλυνση στην μετακίνηση κεφαλαίου που έχει παρατηρηθεί στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας καθιστά πιο προσιτή και πιθανή την προσέλκυση επενδύσεων για μία χώρα η οποία επιδεικνύει ένα εργατικό δυναμικό υψηλού

¹<https://eur-lex.europa.eu/EL/legal-content/glossary/globalisation-of-the-economy.htm>

επιπέδου βάσει των κριτηρίων που προαναφέρθηκαν. Αυτό το γεγονός από μόνο του ενισχύει την οικονομία και αποτελεί δείκτη ευημερίας για τους πολίτες της. Σημαντικό ρόλο ως προς τη δημιουργία και διαμόρφωση κατάλληλα καταρτισμένου και εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού παίζει η παιδεία που το άτομο έχει λάβει μέσω της εκπαίδευσής του.

Σύμφωνα με τον Ζμας (2007) όπως αναφέρει ο Μαργαρώνης (2020) οι σχέσεις μεταξύ των εθνών- κρατών που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης δεν είναι άνευ συμφέροντος. Οι χώρες οι οποίες είναι οικονομικά πιο ισχυρές έχουν τον δικό τους λόγο ως προς τη διαμόρφωση και την επιβολή των πολιτικών εκείνων που θα επηρεάσουν και τις λιγότερο οικονομικά ισχυρές χώρες, τις περισσότερες φορές μάλιστα εις βάρος και των λαϊκών στρωμάτων των χωρών αυτών. Συμπερασματικά, αναφέρει ότι οι οικονομικά ισχυροί «επί της ουσίας παίζουν το ρόλο μιας άνωθεν επιβολής όσων οι αστικές τάξεις έχουν με απόλυτη ταξική συνείδηση προηγουμένως συναποφασίσει». Βάσει των παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι καθώς έχουν εισρεύσει και στην ελληνική πραγματικότητα τα χαρακτηριστικά της παγκοσμιοποίησης, έχει διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια μία εκπαιδευτική πολιτική η οποία μοιάζει να έχει οικονομική βάση και όχι μία βάση με σκοπό την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη και εκπαίδευση του ατόμου.

Σύμφωνα με την Ντέρτσου (2021) η χάραξη μιας παγκοσμιοποιημένης εκπαιδευτικής πολιτικής όπως έχει διαμορφωθεί μέσω των κοινών και κυρίως οικονομικών προκλήσεων διεθνώς, ξεφεύγει πλέον από τα εθνικά όρια, παραβλέποντας σε μεγάλο βαθμό τις εθνικές ιδιαιτερότητες επί των οποίων βασιζόταν παλαιότερα το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε κράτους, έχοντας ενταχθεί στην ατζέντα οικονομικών και κοινωνικών πολιτικών πολλών διεθνών οργανισμών. Ο Σαΐτης (2008) επισημαίνει ότι ναι μεν κάθε κράτος έχει την ευθύνη της χάραξης της δικής του εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά από την άλλη η πολιτική αυτή θα πρέπει να εντάσσεται εντός του ιδεολογικού πλαισίου που ορίζεται από τους Διεθνείς Οργανισμούς με σκοπό να επιτευχθούν οι στόχοι που αυτοί ορίζουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να διαμορφώνεται μία παγκόσμια εκπαιδευτική διακυβέρνηση, θέτοντας στόχους και αναμένοντας συγκεκριμένα αποτελέσματα από το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας, τα οποία αναλύονται, ερμηνεύονται και αναπροσαρμόζονται βάσει οικονομικών αναλύσεων, επίτευξης στόχων και εξεύρεσης οικονομικών πόρων από μη κρατικές πηγές και επιχορηγήσεις. Όπως επισημαίνεται στη Ντέρτσου (2021), ο Jones (2009, σελ. 24) τονίζει ότι οι διεθνείς οργανισμοί είναι μέρος «της παγκόσμιας αρχιτεκτονικής της εκπαίδευσης» και αυτή η αρχιτεκτονική ερμηνεύεται επίσης από τον ίδιο ως «ένα σύνθετο πλέγμα από ιδέες,

δίκτυα επιρροής, πλαίσια διαμόρφωσης πολιτικής και πρακτικές, οικονομικές συμφωνίες και οργανωτικές δομές».

Ο Παπαηλίας (2013) στη Σμυρνή (2014) τονίζει ότι στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης όπως έχει διαμορφωθεί και μέσω των Διεθνών Οργανισμών καλείται η εκπαίδευση να προσαρμοστεί πλέον στα όσα αυτοί ορίζουν ως κατευθυντήριες γραμμές κάνοντας ξεκάθαρο το γεγονός ότι η εκπαίδευση δεν αποτελεί πια ένα δημόσιο αγαθό, λόγω του κόστους που η συντήρησή του έχει για ένα κράτος, αλλά με ένα υπαρκτό και ταυτόχρονα σχεδόν αόρατο κράτος προνοίας διεισδύει δυναμικά η ιδιωτική πρωτοβουλία στο νέο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Επίσης, ο Tawil στη Ντέρτσου (2021) ορίζει την παγκοσμιοποίηση έχοντας ως γνώμονα το διεθνές εμπόριο και την οικονομία, προσεγγίζοντας την πληροφορία και τη γνώση με τη χρήση ευρέως διαδεδομένων ψηφιακών μέσων, ενώ ταυτόχρονα καταργούνται τα σύνορα, αυξάνεται η διασυνοριακή κινητικότητα των ατόμων και συνεπεία αυτού συντελείται μία πολύπλευρη και πρωτόγνωρη αλλαγή διεθνώς σε οικονομικό, τεχνολογικό, πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο, στο οποίο καλείται ο καθένας από εμάς να προσαρμοστεί με την έννοια της εξέλιξης και της ανάπτυξης.

Η Πατσιάδου (2016) επικαλείται τον Carnoy, (1999), ο οποίος επισημαίνει μεταξύ άλλων ότι στο πλαίσιο της διεθνοποίησης η παγκοσμιοποίηση επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία με τους εξής τρόπους:

1. Μεταβάλλει την οργάνωση και το είδος της εργασίας, η οποία πλέον απαιτεί δεξιότητες υψηλού επιπέδου, διαρκεί δια βίου και προσφέρει οικονομική και επαγγελματική ανέλιξη.
2. Ένα υψηλού μορφωτικού επιπέδου εργατικό δυναμικό σε μία αναπτυσσόμενη χώρα προσελκύει περισσότερα οικονομικά κεφάλαια, γεγονός το οποίο συνεπάγεται την μείωση των δημοσίων πόρων άρα και την μείωση της κρατικής χρηματοδότησης και συνεπεία τούτου την προώθηση της ιδιωτικοποίησης και αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη και σαφώς και περισσότερα έσοδα από δίδακτρα.
3. Ραγδαία ανάπτυξη της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας εγκαθιδρύοντας την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, άρα και μείωση του κόστους των εκπαιδευτικών παροχών μέσω της αποκλειστικής χρήσης του υπολογιστή και του διαδικτύου ως εικονικές τάξεις, με αποτέλεσμα να ανάγονται τα δίκτυα πληροφόρησης σε κύριο μοχλό μετασχηματισμού της μετάδοσης της γνώσης.

4. Τη δημιουργία πολιτών δύο ταχυτήτων καθώς αμφισβητείται όλο και περισσότερο το κατά πόσο υπηρετείται και διανέμεται η γνώση μέσω αυτών των πολιτικών.
5. Η επικράτηση του ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών ο οποίο γίνεται ολοένα και πιο έντονος με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αμφιβολίες γύρω από την ορθότητα των πολιτικών που η ανταγωνιστικότητα αυτή εξυπηρετεί.

1.3.3: Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στο πλαίσιο της εφαρμογής του Νεοφιλελευθερισμού στην Εκπαίδευση διαμορφώνεται ένα νέο σύστημα διοίκησης, το New Public Management, πιο τεχνοκρατικό, το οποίο αντικαθιστά το ελάχιστο κράτος και λειτουργεί με όρους και κριτήρια ιδιωτικής οικονομίας. Σύμφωνα με τον Σταύρου (2019) το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ στην Εκπαίδευση το αντιλαμβανόμαστε ως τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών οργανισμών στην αγορά, δίνοντας έμφαση στις τυποποιημένες μετρήσεις των επιδόσεων των εκπαιδευτικών και τη σύνδεση των αποτελεσμάτων των μαθητών με την αγορά εργασίας. Μεγάλη σημασία δίνεται και στην αυτονομία των σχολικών μονάδων σε τρεις διαστάσεις: Την οικονομική, που περιλαμβάνει τη δυνατότητα του διευθυντή να αναζητά χρηματοδοτήσεις και τη σύνδεση της αμοιβής των εκπαιδευτικών με την παραγωγικότητά τους. Την διοικητική, με την μορφή της αποκέντρωσης των εξουσιών, και την παιδαγωγική, όπου τα σχολεία θα αποφασίζουν μόνα τους για τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τα διδακτικά εγχειρίδια, κλπ.

Στην Κωσταντοπούλου (2018) σύμφωνα με τους Robertson et al. (2002) αναφέρεται ότι η εκπαίδευση έχει επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από τη νεοφιλελεύθερη πολιτική και έχει επηρεάσει σημαντικά την παροχή εκπαίδευσης και την αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος τόσο στις ανεπτυγμένες όσο και στις αναπτυσσόμενες χώρες, καθώς έχουν επέλθει αλλαγές στον τρόπο παραγωγής της γνώσης και στο πλαίσιο λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ανεξάρτητα από την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν. Περιγράφουν την ύπαρξη τριών βασικών στόχων ενός ευρύτερου σχεδίου για την κοινωνική αναδιοργάνωση και κατά συνέπεια την πρακτική εφαρμογή των νεοφιλελεύθερων αιτημάτων. Ως αρχικός στόχος ορίζεται η παραγκώνιση της κρατικής εξουσίας και η δημιουργία νέων κυβερνητικών δομών με σκοπό την προώθηση, εποπτεία και εφαρμογή των νεοφιλελεύθερων πολιτικών. Δεύτερη στοχοθεσία αποτελεί η αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας ώστε να «παράγει» εργατικό δυναμικό ικανά διαρκώς εκπαιδευόμενο στο να

αποφέρει κέρδη και οικονομικά οφέλη στην υπηρεσία που θα το προσλάβει. Τρίτος και τελευταίος στόχος είναι ότι το κράτος παύει να είναι ενεργό ως προς τη λειτουργία και συντήρηση του εκπαιδευτικού συστήματος, έχει μόνο το ρόλο του θεσμοθετημένου παρατηρητή, και στο στάδιο αυτό δεν γίνεται πια λόγος για παροχή εκπαίδευσης με σκοπό τη γνώση και την διαπαιδαγώγηση του ατόμου αλλά για την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών (π.χ.: προσέλκυση επενδύσεων σε εκπαιδευτικά προγράμματα και χρηματοδότηση σχολικών μονάδων, χορηγίες κ.α.). Επίσης στην ίδια έρευνα την άποψη αυτή υποστηρίζουν και οι Ford, Hatcher & Molnar, οι οποίοι κάνουν λόγο για μία μετάλλαξη των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από φορείς παροχής γνώσης και διαπαιδαγώγησης σε μία οικονομική επιχείρηση διαμόρφωσης μελλοντικών ηγετών και παραγωγικά αποδοτικών μονάδων σαν να πρόκειται για ένα καλά οργανωμένο προγραμματισμένο σύστημα παροχής υπηρεσιών.

Μέσω της ολοένα εξελισσόμενης Τεχνολογίας της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών επιδιώκεται σύμφωνα με την Σμυρνή (2014) μία αναδιαμορφωμένη παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών, οι οποίες θα καταστήσουν τον εργαζόμενο πιο αποδοτικό και με την ελπίδα μιας καλύτερης αμοιβής και ενός ικανοποιητικού μισθού. Η προϋπόθεση λοιπόν για την δημιουργία ενός κατάλληλα καταρτισμένου και εξειδικευμένου εργαζόμενου στην εποχή των ΤΠΕ είναι σύμφωνα με την Αλεξίου, 2006 (στη Σμυρνή 2014 σελ 48) είναι η πολύ καλή γνώση και ερμηνεία της πληροφορίας, των συμβόλων, των εικόνων και των συμβολισμών. Αυτό όμως απαιτεί χρόνο, όπου ο εργαζόμενος θα είναι αεικίνητος και σε εγρήγορση και χώρο στον οποίου ο ίδιος θα πρέπει να εξοπλίσει με τρόπο τέτοιο ώστε να εφαρμόζονται οι πολύπλοκες τεχνικές του δεξιότητες και οι οποίες συνεπάγονται πλήθος υπηρεσιακών καθηκόντων, ομαδική εργασία και επικοινωνία και μια ευρεία προσαρμοστική ικανότητα στις απαιτήσεις του κάθε εργοδότη ανά πάσα στιγμή.

Ο Πασιάς, 2005 (στην Πατσιάδου, 2016), επισημαίνει την εισαγωγή γλωσσικών εννοιών όπως εξοικονόμηση πόρων, αυτοχρηματοδότηση, επιχειρηματική δραστηριότητα, κ.α. σε 4 τομείς τους οποίους περιγράφει ως «σημαίνοντα του εκπαιδευτικού λόγου»:

1. Τα «Καθεστώς Αλήθειας» που περιέχουν όρους όπως «Παγκοσμιοποίηση», «Ευρωπαϊσμός», «Ανταγωνιστικότητα», «Απασχολησιμότητα», κ.α.
2. Τα «Συστήματα Γνώσης» με όρους όπως «Διά Βίου Μάθηση», «Γλωσσομάθεια», «Ανάπτυξη δεξιοτήτων», «Κινητικότητα», «Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση»,
3. «Πολιτικές Ρύθμισης» όπως π.χ. «Εκσυγχρονισμός», «Ρύθμιση», «Εναρμόνιση», «Προσαρμογή» και

4. «Πολιτικές Γνώσης» με όρους όπως: «Αξιολόγηση», «Διαχείριση Ολικής Ποιότητας», «Πιστοποίηση», «Παραγωγικότητα», «Αποτελεσματικότητα», «Λογοδοσία».

Ο Σταύρου (2019) τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι ποσοτικοποιούνται και τα σχολεία κατηγοριοποιούνται με αποτέλεσμα να τίθενται σχολικές μονάδες σε σύγκριση και να ανταγωνίζονται μεταξύ τους δημιουργώντας αναπόφευκτα ταξικές ανισότητες εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος που εντάσσονται. Στην Αγγλία για παράδειγμα, στη βάση της επίδρασης του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση, τα αποτελέσματα των σχολικών εξετάσεων δημοσιοποιούνταν και παρέχονταν πληροφορίες για «αποτυχημένους» και «επιτυχημένους» μαθητές, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται τα λεγόμενα league tables βάσει των οποίων τα σχολεία χαρακτηρίζονταν ως επιτυχημένα ή όχι. Αυτό καθαυτό το γεγονός επηρέασε άμεσα τους γονείς ως προς την ελεύθερη επιλογή σχολείου και κατά συνέπεια την υποχρηματοδότηση ενός «αποτυχημένου» σχολείου. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η ιδέα της δημόσιας εκπαίδευσης ως κοινωνικού αγαθού που εξυπηρετεί την κοινωνία οδηγείται σε αποδόμηση, αλλά επιπλέον μειώνεται και η ικανότητα των δημόσιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων να παρέχουν προσιτή και υψηλής ποιότητας εκπαίδευση σε όλους τους πολίτες.

1.4: ΟΙ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΥ

Οι διεθνείς οργανισμοί λοιπόν αν και αρχικά δημιουργήθηκαν για να παρεμβαίνουν στην οικονομία, πολύ σύντομα και εντός του πλαισίου της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας και πρακτικής, συμπεριέλαβαν και την εκπαίδευση στο πεδίο των πολιτικών τους, όπως π.χ. η Παγκόσμια Τράπεζα (WB), το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο (IMF), ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD), ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό (UNESCO), η Ε.Ε. (EU), ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου (WTO), ιδρυτικό μέλος των οποίων είναι και η Ελλάδα. Ένα από τα προγράμματα που έχουν προωθήσει οι διεθνείς οργανισμοί είναι η Παγκόσμια Παιδεία της UNESCO, η οποία έχει θέσει ως στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και τη διασφάλιση της πρόσβασης σε όλους τους μαθητές στον κόσμο. Επίσης ο ΟΟΣΑ προωθεί το πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment) το οποίο διεξάγει διεθνείς συγκρίσεις της απόδοσης των μαθητών σε διάφορες χώρες.

Ο Σαΐτης, (2008) αναφέρει ότι οι Διεθνείς Οργανισμοί να μην δεν λειτουργούν αυτόνομα ως προς την επιβολή των πολιτικών που διαμορφώνουν στα κράτη μέλη που υπάγονται σε αυτούς, ωστόσο το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας αν και φαίνεται να διαμορφώνεται και να καθορίζεται από τα εθνικά κράτη, στην ουσία επηρεάζεται έμμεσα από το τί επιτάσσουν και τι καθορίζουν τα πορίσματα και οι συστάσεις των οργανισμών αυτών. Επιπλέον όπως αναφέρει και ο Τσαούσης, 2007 (στο Ντέρτσου 2021) οι διεθνείς οργανισμοί «διαμορφώνουν ένα κλίμα, προσδιορίζοντας επιδιωκόμενους στόχους, διαμορφώνουν ένα πλέγμα μέσων και διαδικασιών για την επιδίωξη και την πραγματοποίησή τους και προωθούν συνεργασίες για την εφαρμογή τους».

Στη σελίδα του δικτύου Ευριδίκη επισημαίνεται επίσης ότι η Ελλάδα αποτελεί μέρος της παγκόσμιας συνεργασίας ως μέλος της Ε.Ε. αλλά και διεθνών οργανισμών στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Ένας από τους στόχους της διεθνούς εκπαιδευτικής πρακτικής είναι η «απάλειψη των αρνητικών στερεοτύπων και ανακριβειών από τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, γεωγραφίας, πολιτισμού, γλώσσας και οικονομίας μεταξύ γειτονικών χωρών, τόσο στο πλαίσιο περιφερειακών οργανισμών και πρωτοβουλιών, όσο και στο πλαίσιο των διμερών μορφωτικών συμφωνιών».²

1.4.1: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ)

Στην επίσημη ιστοσελίδα του ο ΟΟΣΑ ορίζεται ως ένας διεθνής οργανισμός που αριθμεί 38 χώρες – μέλη και ο ρόλος του θεωρείται σημαντικός λόγω της επιρροής του στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πρακτικών και πολιτικών των χωρών μελών του.³ Ο ΟΟΣΑ εκτός του ότι παρέχει πληροφορίες και δεδομένα σχετικά με την εκπαίδευση, προτείνει επίσης καλές πρακτικές, ανάπτυξη πολιτικών και προγραμμάτων σπουδών, οι οποίες βασίζονται σε έρευνες και αναλύσεις, παρέχει επιπλέον τεχνική υποστήριξη σε εκπαιδευτικά θέματα όπως ανάπτυξη ψηφιακών δικτύων επικοινωνίας και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αναφορικά με την Τεχνολογία της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας.

Σύμφωνα με τη Γαλάνη (2018) ο ΟΟΣΑ προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών του σε θέματα που αφορούν όχι μόνο την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους αλλά και την αντιμετώπιση προβλημάτων που αφορούν στον πληθυσμό και τις συνθήκες διαβίωσης

²<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/el/national-education-systems/greece/dimereis-symfonies-kai-pagkosmia-synergasia>

³<https://www.oecd.org>

της κάθε χώρας βάσει κατάλληλων οικονομικών και εκπαιδευτικών πολιτικών. Αναφορικά με την εκπαίδευση το ενδιαφέρον του Οργανισμού εστιάζεται στην βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης με σκοπό να καλύπτει τις ανάγκες κάθε χώρας ως προς την εθνική οικονομική ανάπτυξη κάθε χώρας μέλους. Από το 2002 συστάθηκε η Διεύθυνση Εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ (Education Directorate) η οποία δραστηριοποιείται στους παρακάτω τομείς και προγράμματα: α) Μάθηση, Κοινωνία, Οικονομία, β) Αποτελέσματα της Εκπαίδευσης, γ) Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, δ) Ποιότητα της Εκπαίδευσης, ε) Κοινωνική Συνοχή και Εκπαίδευση, στ) Το μέλλον της Εκπαίδευσης, ζ) Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Καινοτομίας (Centre for Educational Research and Innovation- CERI), η) Πρόγραμμα Διοίκησης Θεσμών Ανώτατης Εκπαίδευσης (Programme on Institutional Management in Higher Education IMHE), θ) Πρόγραμμα Διεθνούς Μαθητικής Αξιολόγησης (Programme for International Student Assessment-PISA), ι) Πρόγραμμα Εκπαιδευτικών Κτιρίων (Programme on Educational Building - PEB).⁴

Σύμφωνα με την Παρασκευοπούλου (2022) στόχος τους είναι η συλλογή δεδομένων της εκάστοτε χώρας πάνω σε συγκεκριμένο κάθε φορά θέμα και στη συνέχεια η αξιολόγηση των δεδομένων με αποτέλεσμα να διαμορφώνονται τα κατάλληλα προγράμματα σπουδών και οι αναγκαίες συστάσεις για βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας ώστε από τη μία να πληροφορείται η κοινή γνώμη επί των αλλαγών στα εκπαιδευτικά συστήματα και να προετοιμάζεται ανάλογα για τις νέες προκλήσεις ενώ από την άλλη παρέχει κίνητρα και αναπτύσσει σχέδια για την βελτιστοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσω των εθνικών φορέων κάθε χώρας. Βασικός στόχος του ΟΟΣΑ είναι πρωτίστως να αξιοποιήσει όσο το δυνατόν αποδοτικότερα το ανθρώπινο δυναμικό, να τους δώσει κίνητρα να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να το εκπαιδεύει διά βίου ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας.

Η Γαλάνη (2018) επικαλείται τον Grek (2010) ο οποίος δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον τρόπο με τον οποίο μία χώρα παρέχει στους πολίτες της δεξιότητες υψηλού επιπέδου προκειμένου αυτοί με τη σειρά τους να ανέλθουν επαγγελματικά και να αποδώσουν παραγωγικά. Αυτό συνεπάγεται την αξιολόγηση όλων των σταδίων της εκπαιδευτικής διαδικασίας που αφορούν και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στη μάθηση διά βίου, στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης, καθώς και στην άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού το οποίο όπως και η εκπαίδευση καλείται από ένα σημείο και μετά να

⁴www.oecd.org

αντιμετωπίσει τη γνώση ως εμπόρευμα. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε το γεγονός ότι ο ΟΟΣΑ επεμβαίνει στο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας μέλους του μέσω των εθνικών εκπαιδευτικών φορέων τους, στην περίπτωση της Ελλάδος είναι το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και σύμφωνα με την ιστοσελίδα του Δικτύου ΕΥΡΩΔΙΚΗ συμμετέχει στην Επιτροπή Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Education Policy Committee/EDPC)⁵ του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) και συνεργάζεται με τον Οργανισμό στο Πρόγραμμα Δεικτών της Εκπαίδευσης (INES), το οποίο αναπτύσσει δείκτες για την εκπαίδευση βάσει σχετικών στατιστικών στοιχείων και μελετών. Τα αποτελέσματα των εργασιών του εν λόγω προγράμματος δημοσιεύονται κατά κύριο λόγο στην ετήσια έκδοση «Education at a Glance».

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής κάνει ιδιαίτερη αναφορά στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ η οποία οργανώνει σε συνεργασία με τις χώρες μέλη του Εκπαιδευτική Έρευνα κάθε τρία χρόνια από το 2000, με την ονομασία Διεθνές Πρόγραμμα PISA για την Αξιολόγηση των Μαθητών (**P**rogramme for **I**nternational **S**tudent **A**ssessment), συμμετέχουν στην υλοποίησή της διεθνή ερευνητικά ιδρύματα με την ονομασία (PISA Consortium) και χρηματοδοτείται αποκλειστικά από τις άμεσες εισφορές των χωρών που συμμετέχουν, μέσω του Υπουργείου Παιδείας της κάθε χώρας⁶. Το Πρόγραμμα υλοποιήθηκε για πρώτη φορά το 2000 και κύριος στόχος του είναι «η αξιολόγηση του εύρους των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών που βρίσκονται στο τέλος της Υποχρεωτικής τους Εκπαίδευσης, βάσει των οποίων διαμορφώνεται, σε σημαντικό βαθμό, η ουσιαστική και ισότιμη συμμετοχή τους στις σύγχρονα δομημένες κοινωνίες». Η συγκεκριμένη εξέταση διεξάγεται ανά τριετία και εξετάζει δεξιότητες που αφορούν στην Κατανόηση κειμένου, στα Μαθηματικά και στις Φυσικές Επιστήμες.

Στο εν λόγω πρόγραμμα συμμετέχουν με εξετάσεις οι μαθητές ηλικίας 15 ετών και σκοπός του είναι η συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις επιδόσεις της συγκεκριμένης μαθητικής ομάδας βάσει των οποίων στη συνέχεια αξιολογείται η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας που λαμβάνει μέρος. Στη συνέχεια συντάσσεται η έκθεση αξιολόγησης της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης όπου διατυπώνονται τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του συστήματος κάθε χώρας, τα οποία εν συνεχεία συγκρίνονται με τα αποτελέσματα άλλων χωρών και κάθε κράτος μέλος

⁵<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/el/national-education-systems/greece/dimereis-symfonies-kai-pagkosmia-synergasia>

⁶<http://www.iep.edu.gr/pisa/index.php/8-menu-articles/1-pisa>

κατατάσσεται σε μία λίστα ιεραρχικά ως προς την επιτυχή επίδοση των μαθητών. Αναφορικά με το συγκεκριμένο πρόγραμμα στην επίσημη ιστοσελίδα του ΟΟΣΑ αναφέρεται ότι πρόκειται για μία ανατροφοδότηση για την ίδια τη χώρα μέλος με την υποστήριξη του Διεθνούς Οργανισμού ενώ η Ντέρτσου (2021) χαρακτηρίζει τη μελέτη PISA ως «προγνωστική αξιολόγηση» η οποία εξετάζει το αν και κατά πόσο οι μαθητές αξιοποιούν τις συγκεκριμένες σχολικές γνώσεις στο να τις εφαρμόζουν και να τις υλοποιούν πρακτικά στην καθημερινότητά τους. Γεγονός αποτελεί το ότι το πρόγραμμα PISA βρίσκει ολοένα και μεγαλύτερη απήχηση μεταξύ των χωρών μελών του ΟΟΣΑ και όχι μόνο. Σημειώνεται ότι αναφορικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η έρευνα PISA καθώς και η ανάλυση των αποτελεσμάτων της διεξάγονται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)

Μία σημαντική εξέλιξη του προγράμματος, χαρακτηριστική ως προς τον οικονομικό ρόλο που του αποδίδεται είναι η πρωτοβουλία του ΟΟΣΑ σχετικά την ανάπτυξη ενός εξελιγμένου προγράμματος PISA, το «PISA για την ανάπτυξη» (PISA for Development) το λεγόμενο PISA-D.⁷ Τι συγκεκριμένο πρόγραμμα απευθύνεται κυρίως σε χώρες με μεσαία και χαμηλά εισοδήματα ούτως ώστε αυτές να αξιοποιήσουν όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα και αποδοτικότερα τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης προς όφελος των εκπαιδευτικών τους συστημάτων με απώτερο σκοπό την εναρμόνισή τους με «τον θεσμικό εκσυγχρονισμό και την παρακολούθηση των διεθνών εκπαιδευτικών στόχων του ΟΗΕ για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Εκπαίδευση 2030)». Το PISA-D «υλοποιείται στο πλαίσιο μιας τριμερούς συμφωνίας μεταξύ οκτώ αναπτυσσόμενων χωρών, ενδιαφερομένων εταίρων (Παγκόσμια Τράπεζα, UNESCO, UNICEF, φορείς των ΗΕ και τοπικοί Οργανισμοί) και του ΟΟΣΑ» και αποβλέπει στη δημιουργία ενός αποθετηρίου ανθρώπινων παραγωγικών συντελεστών με δεξιότητες διαμορφωμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να αποφέρουν θετικά οικονομικά αποτελέσματα στις χώρες που τους αξιοποιούν.

Επίσης στο πλαίσιο του προγράμματος PISA έχει συσταθεί και το δίκτυο ΕΥΡΥΔΙΚΗ⁸. Πρόκειται για ένα ευρωπαϊκό δίκτυο εκπαιδευτικής συνεργασίας που έχει ως αποστολή την παρακολούθηση και οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη και σε αυτό το πλαίσιο δημοσιεύει «περιγραφές των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, συγκριτικές μελέτες αφιερωμένες σε συγκεκριμένα θέματα, δείκτες και στατιστικές στον τομέα της εκπαίδευσης».

⁷<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisafordevelopment.htm>

⁸<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/el>

Στη χώρα μας μία από τις εθνικές μονάδες του δικτύου Eurydice είναι και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), το οποίο όπως αναφέρεται στην επίσημη ιστοσελίδα του, ιδρύθηκε το 2011, πρόκειται για νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου και η αρχή που το εποπτεύει είναι ο/η Υπουργός Παιδείας⁹. Σκοπός του είναι να διασφαλίσει το δικαίωμα όλων των πολιτών για πρόσβαση στην εκπαίδευση και παρέχει πληροφορίες και αναλύσεις σχετικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, συμπεριλαμβανομένων των επιμέρους εκπαιδευτικών επιπέδων, των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος, των προγραμμάτων σπουδών, των μορφών κατάρτισης και των πρακτικών διδασκαλίας.. Επίσης «αποτελεί επιτελικό επιστημονικό και ερευνητικό φορέα που παρέχει διαρκή επιστημονική και τεχνική υποστήριξη του σχεδιασμού και της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής στο Υπουργείο Παιδείας και τους εποπτευόμενους φορείς του σε θέματα που αφορούν: Την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη μεταλυκειακή εκπαίδευση, τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την αντιμετώπιση των μαθητικών ανισοτήτων, της μαθητικής διαρροής και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου». Επίσης «συνδράμει το Υπουργείο Παιδείας σε θέματα αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγησης σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών».

1.4.2: Δια βίου μάθηση

Η προώθηση της Δια Βίου Μάθησης εντάσσεται σε ένα ευρύτερο αναπτυξιακό σχέδιο του ΟΟΣΑ το οποίο σύμφωνα με το Δίκτυο Ευρυδική έχει θεσμοθετηθεί και σύμφωνα με την πρόσφατη νομοθεσία (Νόμος 4763/2020) εισάγονται νέες μεταρρυθμίσεις στην εφαρμογή της πολιτικής ΔΒΜ στην Ελλάδα¹⁰. Πιο συγκεκριμένα «η Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης και Νεολαίας σχεδιάζει τη δημόσια πολιτική της ΔΒΜ και της νεολαίας». Πρόκειται για μία «μη τυπική εκπαίδευση» που πιστοποιείται σε εθνικό επίπεδο, αναπτύσσονται σύμφωνα με τα επίπεδα 3, 4 και 5 του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (ΕΠΕΠ) και παρέχεται μέσω των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας – ΣΔΕ, τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), τις Επαγγελματικές Σχολές Κατάρτισης και Επαγγελματικές Σχολές Μαθητείας του ΟΑΕΔ, τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης και τα Κολέγια. Επιπλέον με τον ίδιο νόμο εισάγεται το Εθνικό Σύστημα

⁹www.iep.edu.gr

¹⁰<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/greece/overview>

Εκπαίδευσης και Κατάρτισης το οποίο αναπτύσσεται σύμφωνα με τα επίπεδα 3, 4 και 5 του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (ΕΠΕΠ).

1.4.3: ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΝΩΣΗ

Ο Βενιέρης (2011) στην Κωνσταντοπούλου (2018) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ΕΕ και κυρίως επισημαίνει σε πόσο μεγάλο βαθμό παρεμβαίνει στο εκπαιδευτικό κομμάτι σε σύγκριση με τους υπόλοιπους διεθνείς οργανισμούς, καθώς ασκεί σημαντική επιρροή στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών της εφαρμόζοντας εκπαιδευτικές πολιτικές και προωθώντας νέα προγράμματα σπουδών.

Σκοπός της αρχικά είναι η δημιουργία μιας Ευρώπης δυνατής με ισχυρά θεμέλια και άρρηκτους δεσμούς και το κλειδί για να επιτευχθεί αυτό είναι η παιδεία – εκπαίδευση και αυτό επιβεβαιώθηκε άσειστα μέσω της συνθήκης του Μάαστριχτ. Η Βαρελά (2019) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι καθοριστικό ρόλο στη σύνδεση της συγκεκριμένης συνθήκης με την θεσμοθέτηση και επισημοποίηση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής είχαν τα άρθρα 126 για την Εκπαίδευση και 127 για την Κατάρτιση. Σε συνέχεια της ψήφισής της απέκτησε επίσημο χαρακτήρα η ένωσή της με την εκπαίδευση και ως προς αυτό κατατείνουν από τη μία πλευρά το ότι στη συνθήκη του Μάαστριχτ για πρώτη φορά διαφοροποιείται η Εκπαίδευση από την Κατάρτιση και η πρώτη εμφανίζεται ως κύριος τομέας πολιτικής της ΕΕ, ενώ από την άλλη πλευρά βάσει του άρθρου 126 δικαιοδοτείται νομικά η ΕΕ να παρεμβαίνει σε θέματα που αφορούν την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Ο Πασιάς (στην Βαρελά, 2019) τονίζει ότι η δύναμη της Ε.Ε. έγκειται και στην παιδεία που διαμορφώνεται μεταξύ των εθνικών κρατών που την απαρτίζουν. Απαραίτητο στοιχείο στην ενοποίηση είναι η κοινή ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική με κοινούς στόχους και προσαρμογή των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων σε ένα ευρωπαϊκό πρότυπο εκπαίδευσης. Ως απαραίτητος στόχος είναι ένα άτομο που ολοκληρώνει την μεταλυκειακή εκπαίδευση να είναι εξοπλισμένο με όλες τις γνώσεις και τις ικανότητες που θα το εντάξουν επιτυχώς στην παραγωγική διαδικασία. Επιπλέον σύμφωνα με την Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007), η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης θα πρέπει να περιλαμβάνει πανεπιστημιακή εκπαίδευση, να λειτουργούν εντός του πλαισίου της δια βίου μάθησης και να έχουν παιδαγωγική επάρκεια.

Η Βαρελά (2019) υπογραμμίζει επίσης τη σύσταση των 8 ικανοτήτων – κλειδιών, τα λεγόμενα «key competences», τα οποία αφορούν στις απαραίτητες ικανότητες της δια βίου

μάθησης που πρέπει να έχει κάθε άτομο «σε μια κοινωνία βασισμένη στη γνώση». Μεταξύ άλλων γίνεται αναφορά στη μαθηματική, επιστημονική και τεχνολογική ικανότητα, στην ψηφιακή ικανότητα ως απαραίτητο εφόδιο στη εποχή της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, την ομαδοσυνεργατική ικανότητα, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της διαχείρισης κινδύνων. Όλα τα παραπάνω στοχεύουν στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη προσαρμογή και εξοικείωση των ατόμων με τις νέες εργασιακές προκλήσεις «για να ευημερήσουν στο ταχέως μεταβαλλόμενο περιβάλλον».

Επιπλέον στο στρατηγικό πλαίσιο της Ε.Ε. για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης καθορίζονται 4 στρατηγικοί στόχοι με σκοπό την πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων του ατόμου να είναι επαγγελματικά επαρκής και να συντελέσει συνεπώς με τις γνώσεις του και την παιδεία του στην οικονομική ευημερία της Ευρώπης¹¹. Πιο συγκεκριμένα η δια βίου μάθηση και η κινητικότητα («η ενδοκοινοτική κινητικότητα των σπουδαστών, των επιμορφωμένων ατόμων, των εθελοντών, των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών» Επίσημη Εφημερίδα της ΕΕ 30.4.2004) συνδέεται με τα συστήματα εκπαίδευσης, ο γραμματισμός και ο αριθμητισμός ορίζονται ως βασικές δεξιότητες που συντελούν στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης προσελκύνοντας το ενδιαφέρον κυρίως για τα μαθηματικά, τις θετικές επιστήμες και την τεχνολογία, προωθείται η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων οι οποίες συνδέονται με συγκεκριμένες θέσεις εργασίας και στο πλαίσιο της παρεχόμενης εκπαίδευσης εντάσσονται οι ψηφιακές ικανότητες, η δημιουργικότητα, η καινοτομία και η επιχειρηματικότητα.

Η Ε.Ε. καθορίζει συγκεκριμένους δείκτες αναφοράς βάσει των οποίων υπολογίζεται το ποσοστό επίτευξης των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων και εν συνεχεία σε συνεργασία με τους εθνικούς φορείς κάθε χώρας μέλους εξετάζει τους εν δυνάμει τρόπους βελτίωσης των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Την περίοδο 2016-2020 προσδιορίστηκαν οι νέες προτεραιότητες «για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης» όπως οι «συναφείς και υψηλής ποιότητας δεξιότητες και ικανότητες» στον τομέα της απασχόλησης και της δημιουργικότητας, η συμπερίληψη και η εξάλειψη των διακρίσεων στην εκπαίδευση, οι ψηφιακές δεξιότητες και η υποστήριξη της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

Παρουσιάζεται τα τελευταία χρόνια ένα έντονο ενδιαφέρον σχετικά με την προσχολική αγωγή και φροντίδα καθώς αυτή «θέτει τα θεμέλια για την μετέπειτα επιτυχία

¹¹<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:ef0016>

στην εκπαίδευση, στην ευημερία, στην απασχολησιμότητα και την κοινωνική ένταξη».¹² Επιπλέον αποτελεί «αποδοτική και αποτελεσματική επένδυση στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση» ενώ ταυτόχρονα βασίζεται σε δεδομένα και αναλύσεις σε θέματα πρώιμης εκπαίδευσης η οποία για το χρονικό διάστημα 2021-2030 έχει οριστεί ως «τομέας προτεραιότητας για συνεργασία στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού χώρου Εκπαίδευσης» με τη δημιουργία των ΦΑΠΝΗ – Συστήματα Υψηλής Εκπαίδευσης και Φροντίδας εγκεκριμένων από τους Υπουργούς Παιδείας της κάθε χώρας μέλους της Ε.Ε. Ένα ποιοτικό σύστημα ΦΑΠΝΗ χαρακτηρίζεται από τις εξής 5 βασικές συνιστώσες: προσβασιμότητα σε όλα τα παιδιά, επιμόρφωση-κατάρτιση-κατάλληλες συνθήκες εργασίες για το προσωπικό, κατάλληλα προσαρμοσμένα προγράμματα σπουδών στην ηλικία αυτή, διακυβέρνηση- χρηματοδότηση και παρακολούθηση-αξιολόγηση. Για το λόγο αυτό προτάσσεται η ανταλλαγή εμπειριών και ορθών πρακτικών μεταξύ των κρατών μελών ενώ «υποστηρίζεται η συνεργασία με το δίκτυο του ΟΟΣΑ» στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ώστε να διαδοθούν και να αξιοποιηθούν πρακτικά οι όποιες θετικές πρακτικές προκύψουν.¹³

Τον Σεπτέμβριο του 2020, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρουσίασε το ανανεωμένο όραμά της για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης έως το 2025 εστιάζοντας στις παρακάτω συγκεκριμένες πέντε βασικές κατευθύνσεις:

α. Ποιότητα και ισότητα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση αναλύοντας κατά βάση τις ικανότητες και τις δεξιότητες που πρέπει να παρέχονται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη συγκεκριμένη βαθμίδα χωρίς να αποκλείεται από αυτήν κανένας μαθητής ανεξαρτήτως της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις επιχειρηματικές (EntrComp) και ψηφιακές (DigComp) δεξιότητες καθώς και τη βιωσιμότητα (GreenComp),

β. Εκπαιδευτικοί και διευθυντές σχολείων εισάγοντας τον νέο δημόσιο μάνατζμεντ για τη διαχείριση της σχολικής μονάδας. Προωθείται η διαρκής επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η δια βίου μάθηση, εισάγοντας καινοτόμες δράσεις όπως π.χ. οι Ακαδημίες εκπαιδευτικών Erasmus+, δηλαδή ιδρυματικά δίκτυα που παρέχουν συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ψηφιακή εκπαίδευση, την πολυπολιτισμικότητα, τη βιωσιμότητα και τη συμπερίληψη. Επιπλέον επιβραβεύονται σχολεία που έχουν επιδείξει έντονο ενδιαφέρον και υψηλή συμμετοχή εκπαιδευτικών σε

¹²[Πρωτοβουλίες προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας | Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης \(europa.eu\)](https://eur01.safelinks.europa.eu/url?_ga=2.241111111.1628111111.1628111111-1628111111-1628111111&url=https://ec.europa.eu/education/strategy_en)

¹³[EUR-Lex - 32019H0605\(01\) - EL - EUR-Lex \(europa.eu\)](https://eur01.safelinks.europa.eu/url?_ga=2.241111111.1628111111.1628111111-1628111111-1628111111&url=https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2020/1110/oj)

σχετικά προγράμματα και επιτυχούς εφαρμογής τους στην τάξη, εισάγοντας το Ευρωπαϊκό Βραβείο Καινοτόμου Διδασκαλίας,¹⁴

γ. Ψηφιακή εκπαίδευση: Το SELFIE για ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ αποτελεί πρωτοβουλία της ΕΕ για την ψηφιακή εκπαίδευση και περιγράφεται ως ένα «δωρεάν εργαλείο αναστοχασμού» για εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Αποτελεί μέρος των προσπαθειών της Επιτροπής να στηρίζει την ψηφιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών και να ενισχύσει τη μάθηση στην ψηφιακή εποχή. Το SELFIE για εκπαιδευτικούς είναι μία από τις 13 πρωτοβουλίες του σχεδίου δράσης της Επιτροπής για την ψηφιακή εκπαίδευση.¹⁵ Αυτό το ευρύτερο σχέδιο δράσης στηρίζει τη βιώσιμη και αποτελεσματική προσαρμογή των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των χωρών της ΕΕ στην ψηφιακή εποχή και επιπλέον αποτελεί μέρος του σχεδίου δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευσης 2021-2027). Το συγκεκριμένο σχέδιο δράσης εκφράζει το όραμα της ΕΕ για καθολική πρόσβαση των πολιτών στην ψηφιακή εκπαίδευση μέσω της απόκτησης υψηλού επιπέδου ψηφιακών δεξιοτήτων.¹⁶ Τη μεγαλύτερη πρόκληση για την ευόδωσή του αποτέλεσε η πρόσφατη πανδημία και το στοίχημα της τηλεεκπαίδευσης καθώς κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης εντοπίστηκαν δυσκολίες προσαρμογής τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών – σπουδαστών.

Κατόπιν τούτου προτεραιότητα της ΕΕ τέθηκαν πρωτοβουλίες σε εθνικό, ενωσιακό και διεθνές επίπεδο όπως π.χ. «Μία Ευρώπη έτοιμη για την ψηφιακή εποχή»¹⁷ και «Σχέδιο Ανάκαμψης για την Ευρώπη»¹⁸ όπου με το μέσο NGEU (NextGeneration EU) ανοίγει πρακτικά ο δρόμος που θα συνδέει την εκπαίδευση με τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας, πάντα με γνώμονα την ψηφιακή εκπαίδευση ως βασικό καταλύτη για την υλοποίηση του οράματος αυτού. Υπολογίζεται ότι έως το 2030 θα έχει διαμορφωθεί «η ευρωπαϊκή οδός την ψηφιακή δεκαετία».¹⁹

Επισημαίνεται ότι όλες οι παραπάνω πρωτοβουλίες της ΕΕ και ακόμα περισσότερες βασίστηκαν κυρίως σε μελέτη του ΟΟΣΑ του 2018 αναφορικά με τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων στην διδασκαλία,²⁰ στη Διεθνή Μελέτη Πληροφορικής και Πληροφοριακής

¹⁴[Πρωτοβουλίες σχολικής εκπαίδευσης | Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης \(europa.eu\)](https://europa.eu)

¹⁵[Σχετικά με το SELFIE για ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ | Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης \(europa.eu\)](https://europa.eu)

¹⁶[\[Σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση \(2021-2027\) Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης \(europa.eu\)](https://europa.eu)

¹⁷[A Europe fit for the digital age \(europa.eu\)](https://europa.eu)

¹⁸[Recovery plan for Europe \(europa.eu\)](https://europa.eu)

¹⁹[Ψηφιακής πυξίδας 2030: η ευρωπαϊκή οδός για την ψηφιακή δεκαετία](https://europa.eu)

²⁰[\[TALIS 2018 Results \(Volume I\) : Teachers and School Leaders as Lifelong Learners | TALIS | OECD iLibrary \(oecd-ilibrary.org\)\]](https://oecd-ilibrary.org)

Παιδείας 2018 του IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)²¹, καθώς και σε στατιστικά στοιχεία που αντλήθηκαν από την Ευρωπαϊκή Στατιστική Υπηρεσία (Eurostat) το 2019²²

δ. Πράσινη εκπαίδευση: Αφορά στη μάθηση «για την πράσινη μετάβαση και τη βιώσιμη ανάπτυξη» καθώς η ΕΕ κατατάσσει την κλιματική αλλαγή και τις συνέπειές της μεταξύ των σοβαρότερων προβλημάτων παγκοσμίως.²³ Για το λόγο αυτό ενσωματώνει στην Εκπαίδευση και στην κατάρτιση τους παραπάνω τομείς «για να ανταποκριθούν οι πολίτες μελλοντικά» στην κρίση αυτή. Όπως αναφέρεται και στην επίσημη ιστοσελίδα του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης, η ΕΕ με τις συστάσεις της αυτές στηρίζει τα κράτη μέλη της στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, τόσο των εκπαιδευόμενων όσο και των εκπαιδευτικών, που θα συντελέσουν «στην ενσωμάτωση της βιωσιμότητας στη διδασκαλία και στη μάθηση» μέσω τυπικών (σχολεία, Γ/θμια εκπαίδευση) και μη τυπικών (εξωσχολικές δραστηριότητες, εθελοντική εργασία, κ.α.) μορφών εκπαίδευσης. Όλη αυτή η προσπάθεια έχει ως στόχο αρχικά «την αντιμετώπιση του οικολογικού άγχους μεταξύ των μαθητών», τη δημιουργία υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος καθώς επίσης και σύμπραξη με τους τοπικούς φορείς, οργανώσεις νεολαίας και την ευρύτερη κοινότητα του σχολείου. Μέσω της ανάπτυξης του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Ικανοτήτων Βιωσιμότητας (GreenComp)²⁴ ορίζονται οι δράσεις – πολιτικές στην «Ευρωπαϊκή Πράσινη Συμφωνία ως καταλύτης για την προώθηση της μάθησης σχετικά με την περιβαλλοντική βιωσιμότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση».

1.4.4: UNESCO

(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

Με έτος ίδρυσής του το 1945, με το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, αποτελεί τον επίσημο φορέα των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό με στόχο την ανάληψη και υλοποίηση εκπαιδευτικών, επιστημονικών, πολιτισμικών και επικοινωνιακών προγραμμάτων και πρωτοβουλιών σε παγκόσμιο επίπεδο. Στην επίσημη ιστοσελίδα της όπου περιγράφονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές και στρατηγικές που υποστηρίζει τονίζεται η διαπίστωση ότι πολύπλοκα υποσυστήματα και φορείς, με κέντρο τα

²¹[ICILS 2018 | IEA.nl](#)

²²[Digital economy and society statistics - households and individuals - Statistics Explained \(europa.eu\)](#).

²³[Μάθηση για την πράσινη μετάβαση και τη βιώσιμη ανάπτυξη | Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης \(europa.eu\)](#)

²⁴[\(EUR-Lex - 52020DC0625 - EN - EUR-Lex \(europa.eu\)\)](#)

εκπαιδευτικά συστήματα, αλληλοεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.²⁵ Τονίζεται ότι όλες οι χώρες μέλη πρέπει να κατανοήσουν ότι υπάρχει επιτακτική ανάγκη για τη δημιουργία ανθεκτικών και βιώσιμων πολιτικών και στρατηγικών με απώτερο στόχο τον επιτυχή μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών τους συστημάτων σε μία εποχή που χαρακτηρίζεται από τη ραγδαία ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας, την κοινωνική ανισότητα και την κλιματική αλλαγή.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές και στρατηγικές της UNESCO επικεντρώνονται στην ανάγκη υποστήριξης των χωρών μελών της προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες που επιτάσσει ο συνεχώς μεταβαλλόμενος κόσμος και το οποίο όσον αφορά στον τομέα της εκπαίδευσης επιτυγχάνεται μέσω της χάραξης κοινών εκπαιδευτικών πολιτικών και σχεδίων ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών μελών. Οι συγκεκριμένες πολιτικές αφορούν κυρίως στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, στη διαμόρφωση ενός κοινού νομικού και πολιτικού πλαισίου που θα τα διέπει, στη χρηματοδότησή τους, στη συλλογή και την ανάλυση δεδομένων μετρήσεων που θα οδηγήσουν σε μία αξιολόγηση της μάθησης. Αυτό αποτελεί άλλωστε και στόχο της Ατζέντας 2030²⁶ όπου από το 2020-2021 ξεκίνησε η εφαρμογή δεικτών σε όλες τις χώρες μέλη της προωθώντας έτσι «τη μεθοδολογία και κατασκευή δεικτών σε εθνικό και αστικό επίπεδο» στους οποίους συμπεριλαμβάνονται και δείκτες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τους συστημάτων²⁷ αναγνωρίζοντας την εκπαίδευση ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες ανάπτυξης και επίτευξης των στόχων αυτών.

Η Παγκόσμια Ατζέντα για την Εκπαίδευση 2030 (Global Educational Agenda 2030) με συντονιστή την UNESCO²⁸ αποβλέπει επιπλέον στη διαμόρφωση ενός ανανεωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος που θα περιλαμβάνει την πρόσβαση όλων των πολιτών στην ποιοτική εκπαίδευση μέσω του 4^{ου} από τους 17 στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης (Sustainable Development Goals) με προτάσεις για «Ποιοτική Εκπαίδευση» δηλαδή τη διασφάλιση της δίκαιης πρόσβασης όλων των πολιτών στην ποιοτική εκπαίδευση και την προώθηση ευκαιριών για συμμετοχή όλων στη δια βίου μάθηση». Η Πατσιάδου (2016) επισημαίνει ότι σκοπός της UNESCO αποτελεί πρωτίστως η καθολική πρόσβαση στην εκπαίδευση βοηθώντας στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών, να διδαχθούν οι νέοι

²⁵<https://www.unesco.org/en/education-policies>

²⁶<https://whc.unesco.org/en/culture2030indicators/implementation>

²⁷<https://www.unesco.org/en/education2030-sdg4>

²⁸<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

σημαντικές δεξιότητες ζωής, η αντιμετώπιση του αναλφαριθμισμού των ενηλίκων, η ισότητα στην εκπαίδευση. Αυτό θα επιτευχθεί μέσω της αναδιαμόρφωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων της κάθε χώρας και της αποτελεσματικής συνεργασίας αυτών με σκοπό την ανάπτυξη της ποιοτικής εκπαίδευσης. Σημαντική ως προς αυτή την κατεύθυνση είναι η διάβιου μάθηση για την καλλιέργεια της υπευθυνότητας στους πολίτες και τη διασφάλιση ότι η εκπαίδευση ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μέλλοντος. Σύμφωνα με την ίδια η UNESCO έχει αναπτύξει τη στρατηγική της με επίκεντρο τον γραμματισμό και την αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ώστε να είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις που παρουσιάζονται, να ανταπεξέλθουν σε όποια νέα συνθήκη απαιτηθεί σε παγκόσμιο επίπεδο, όπως για παράδειγμα τα δημογραφικά προβλήματα, τις οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες, την ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη και την εκπαιδευτική της διάσταση σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Η UNESCO επιδιώκοντας να καλύψει τις ανάγκες των κρατών μελών όπως αυτές διαμορφώνονται σε κάθε χώρα μέλος της, ίδρυσε το 1999 το Ινστιτούτο Στατιστικής²⁹ (UIS - INSTITUTE FOR STATISTICS) όπου τα δεδομένα που παρουσιάζονται ενημερώνονται ανά τρίμηνο και είναι από τα πιο ολοκληρωμένα παγκοσμίως. Ωστόσο η συγκεκριμένη υπηρεσία αποφεύγει τις ιεραρχήσεις ή τις κατηγοριοποιήσεις των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων βάσει της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου. Οι τρέχουσες παρουσιάσεις αφορούν διεθνή συγκρίσιμα δεδομένα εκπαίδευσης βάσει των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης για την εκπαίδευση και τον γραμματισμό (για την «ποιοτική εκπαίδευση» βάσει του 4^{ου} Στόχου, για τα μαθησιακά αποτελέσματα, για δεδομένα και εργαλεία παρακολούθησης χρηματοδότησης εκπαίδευσης, την παρακολούθηση των εγγραφών, των Πεδίων Σπουδών και Προορισμών Φοιτητών παγκοσμίως, για το πλαίσιο οργάνωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προσόντων), για την Επιστήμη, την Τεχνολογία και την Καινοτομία (ενίσχυση της επιστημονικής έρευνας βάσει του Στόχου 9.5, τη δημιουργία παγκόσμιας βάσης δεδομένων Καινοτομίας, δεδομένα για την έρευνα και την ανάπτυξη, δεδομένα αναφορικά με το ποσοστό γυναικών που δρουν και εργάζονται στον επιστημονικό χώρο), για την Επικοινωνία και την Ενημέρωση (Παρακολούθηση πρόσβασης και χρήσης ΤΠΕ στις τάξεις).

²⁹<https://uis.unesco.org/en/home>

1.4.5: Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου (Π.Ο.Ε.)

Σύμφωνα με την Κωνσταντοπούλου (2018) ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου (Π.Ο.Ε.), είναι ένας Διεθνής Οργανισμός, ο οποίος ασχολείται με θέματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική. Κύριος στόχος του είναι η προώθηση της εμπορικής απελευθέρωσης, μεταξύ άλλων σε τομείς όπως οι τηλεπικοινωνίες, η πληροφορική και οι νέες τεχνολογίες, καθώς και η απελευθέρωση διαφόρων υπηρεσιών. Η εκπαίδευση θεωρείται μία από τις 160 υπηρεσίες οι οποίες εντάσσονται στη νέα αυτή νεοφιλελεύθερη πολιτική, με στόχο την ένταξή της σε καθεστώς ελεύθερης αγοράς.

Συγκεκριμένα ο Π.Ο.Ε. επιδιώκει να ενσωματώσει κάθε εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην παγκόσμια αγορά και να ενθαρρύνει τον παγκόσμιο ανταγωνισμό μέσω της «Γενικής Συμφωνίας Εμπορίου και Υπηρεσιών» (General Agreement on Trade and Services – GATS), όπου περιλαμβάνονται πρακτικές όπως η ηλεκτρονική μάθηση, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η ίδρυση ιδιωτικών παροχών επαγγελματικής κατάρτισης (Μούτσιος, 2010). Στη Γενική Συμφωνία για το Εμπόριο των Υπηρεσιών συγκαταλέγονται και οι Υπηρεσίες Εκπαίδευσης. Αυτό επισημαίνει στην επίσημη ιστοσελίδα του ο ΠΟΕ καθώς η Εκπαίδευση είναι πρωταρχικής σημασίας για την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης³⁰. Το διεθνές εμπόριο στον τομέα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών έχει σημειώσει ραγδαία ανάπτυξη και αυτό βασίζεται κυρίως στην αύξηση του αριθμού των φοιτητών που επιλέγουν το εξωτερικό για να σπουδάσουν, τους οποίους ο ΠΟΕ περιγράφει ως καταναλωτές υπηρεσιών, η αύξηση των πανεπιστημιούπολεων μέσω της εμπορικής παρουσίας ξένων εταιρειών και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία περιγράφεται ως διασυνοριακή παροχή και η οποία λαμβάνει όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις. Ο συγκεκριμένος τομέας περιλαμβάνει υπηρεσίες πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και την εκπαίδευση ενηλίκων.

Στο πλαίσιο της Γενικής Συμφωνίας Εμπορίου και Υπηρεσιών (GATS – General Agreement on Trade and Education, ιδιαίτερη βαρύτητα έχει η τριτοβάθμια εκπαίδευση κατόπιν σημαντικών μεταρρυθμίσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα οι οποίες ευνοούν την παρουσία ξένων παρόχων εκπαιδευτικών υπηρεσιών κυρίως λόγω των δημογραφικών αλλαγών, των χρηματοδοτικών μεταρρυθμίσεων και την ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας. Επιπλέον η πληθώρα των προμηθευτών και των καταναλωτών εκπαιδευτικών υπηρεσιών

³⁰https://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/education_e/education_e.htm

δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα σε θέματα που αφορούν σε ζητήματα διαπίστευσης, διασφάλισης της ποιότητας και της αναγνώρισης πτυχίων και προσόντων στο εξωτερικό.

Στο Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 16ης Δεκεμβρίου 2009 σχετικά με τις προοπτικές για την Αναπτυξιακή Ατζέντα της Ντόχα (DDA), με τη συμμετοχή και του ΠΟΕ, συμπεριελήφθησαν και οι Υπηρεσίες Εκπαίδευσης³¹. Στο πλαίσιο αυτού του ψηφίσματος οι συμμετέχοντες Οργανισμοί αιτήθηκαν ομόφωνα δεσμεύσεων αναφορικά με την ιδιωτική τριτοβάθμια εκπαίδευση και τέθηκαν ζητήματα όπως η οριοθέτηση μεταξύ «ανώτατης εκπαίδευσης» και «εκπαίδευσης ενηλίκων», η συμπερίληψη δράσεων σχετικών με την επαγγελματική κατάρτιση καθώς και ο καθορισμός των κατάλληλων προσόντων που κάποιο άτομο πρέπει να κατέχει στον τομέα επαγγελματικής δραστηριοποίησής του. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι ο τομέας της εκπαίδευσης προσφέρει σημαντικά περιθώρια κέρδους για τον ιδιωτικό τομέα, με τις παγκόσμιες δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση να αγγίζουν περίπου το ένα τρισεκατομμύριο δολάρια. Ωστόσο είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι η συμμετοχή της εκπαίδευσης στις παγκόσμιες υπηρεσίες που διαχειρίζεται ο Π.Ο.Ε. υπόκειται σε ιδιωτικοοικονομικές συνθήκες, στις οποίες οι δημόσιοι φορείς που σχετίζονται με την εκπαίδευση πρέπει να προσαρμόσουν τις πολιτικές, τα μοντέλα και τις δομές κατάρτισής τους.

1.4.6: Παγκόσμια Τράπεζα

Με βάση τα στοιχεία που παρουσιάζονται σχετικά με τα πλεονεκτήματα της επένδυσης σε μικρά παιδιά **πρώιμης σχολικής ηλικίας**, καθώς και του αυξανόμενου διεθνούς ενδιαφέροντος, ο Όμιλος της Παγκόσμιας Τράπεζας (WBG) δρα ενισχύοντας τα έργα πρώιμης παιδικής ανάπτυξης (ECD) σε όλο τον κόσμο μέσω χρηματοδότησης, πολιτικής καθοδήγησης, τεχνικής βοήθειας και συλλογικών προσπαθειών σε εθνικό, περιφερειακό και διεθνές επίπεδο.³² Μεγάλη είναι επίσης και η δημιουργία νηπιαγωγείων με κατάλληλα διαμορφωμένα προγράμματα προσχολικής ηλικίας προσαρμοσμένα στις ανάγκες των παιδιών ηλικίας 3 – 6 ετών. Μέσω της συνεργασίας με ειδικούς στους τομείς της εκπαίδευσης, της διατροφής, της υγείας και της κοινωνικής προστασίας δημιουργείται μία στέρα βάση αποδεικτικών στοιχείων που μπορούν να βοηθήσουν πολλές χώρες παγκοσμίως

³¹<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009IP0110>

³²[Επισκόπηση ανάπτυξης πρώιμης παιδικής ηλικίας \(worldbank.org\)](https://www.worldbank.org/)

να σχεδιάσουν προγράμματα που ταιριάζουν στις απαιτήσεις τους και εντός των οικονομικών τους δυνατοτήτων.

Μέσω πρωτοβουλιών όπως το Step Up Early Childhood Development και το SABER Early Childhood Development, και δημοσιεύσεις σε έγκριτα περιοδικά στοχεύει στην παρουσίαση νέων επιστημονικών στοιχείων υποστηρικτικών προς την έρευνά του και στην πρόταση τρόπων για τη διευκόλυνση της εφαρμογής προγραμμάτων προσχολική ηλικίας σε μεγάλη κλίμακα. Συγκεκριμένα τονίζεται η έμφαση στην εργασία για την παραγωγή συγκρίσιμων δεδομένων παγκοσμίως αναφορικά με την ανάπτυξη, τη μάθηση και την ποιότητα στην εκπαίδευση με απώτερο στόχο τη βελτίωση και την επέκταση των μετρήσεων για την εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία σε παγκόσμιο επίπεδο, προς εντοπισμό των τρεχόντων κενών γνώσης και την προώθηση της διασυνοριακής μάθησης και συνεργασίας. Για το λόγο αυτό έχει δημιουργηθεί από την Π.Τ. μία σειρά εργαλείων που επικεντρώνονται στη μέτρηση της παιδικής ανάπτυξης και της ποιότητας της πρώιμης μάθησης. Μερικά από τα εργαλεία αυτά είναι:

- το AIM-ECD το οποίο χρησιμοποιεί ένα σύνολο βασικών στοιχείων ψυχομετρικής ανάλυσης σε μαθησιακά πεδία όπως ο γραμματισμός, η αριθμητική, η εκτελεστική λειτουργία και η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μικρών παιδιών.

- Teach ECE ως εργαλείο παρατήρησης – αξιολόγησης των αλληλεπιδράσεων δασκάλου-παιδιού στα νηπιαγωγεία.

- Το COACH που στοχεύει στη βελτίωση της ενδοϋπηρεσιακής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των συστημάτων για την επιτάχυνση της μάθησης.

Αναφορικά με την **βασική εκπαίδευση** η Παγκόσμια Τράπεζα αποτελεί την κύρια πηγή χρηματοδότησης για την εκπαίδευση παγκοσμίως³³. Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία η Π.Τ. στοχεύει κυρίως στην διασφάλιση της ισότητας των φύλων και στην εξάλειψη των εμποδίων τόσο για αγόρια όσο και για τα κορίτσια ότι θα έχουν το ίδιο εκπαιδευτικό όφελος από τις επενδύσεις που χρηματοδοτεί στις διάφορες χώρες ως προς τη βασική τους εκπαίδευση. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην εκπαίδευση των κοριτσιών καθώς αρχικά θα νιώθουν ασφάλεια και κατά δεύτερον τους δίνεται η ευκαιρία να γίνουν πιο ανταγωνιστικές στην αγορά εργασίας και αν αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες για να συνεισφέρουν στην κοινωνία. Η Π.Τ. βασίζεται στις στατιστικές μελέτες της UNESCO³⁴ όσον αφορά την

³³[Επισκόπηση της εκπαίδευσης των κοριτσιών \(worldbank.org\)](http://www.worldbank.org)

³⁴[Girls' education | UNICEF](http://www.unicef.org)

άντληση στοιχείων αναφορικά με τον μαθητικό πληθυσμό παγκοσμίως και για το λόγο αυτό δίνει προτεραιότητα στη δημιουργία ευκαιριών που θα διαμορφώσουν ισόρροπα την αναλογία μεταξύ κοριτσιών και αγοριών ως προς την πρόσβασή τους στην εκπαίδευση, εστιάζοντας στην εξάλειψη της βίας, της φτώχειας και των κοινωνικών προκαταλήψεων που κατά ένα πολύ μεγάλο ποσοστό πλήττουν τον γυναικείο πληθυσμό.

Αρχικά όπως αναφέρεται³⁵ στοχεύει στο να άρει τα οποιαδήποτε εμπόδια πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση μέσω υποτροφιών και επιχορηγήσεων, την οικοδόμηση σχολείων και τη διευκόλυνση της οδικής πρόσβασης τους σε αυτά λόγω των μεγάλων αποστάσεων που πρέπει να καλυφθούν, την κατάλληλη ενημέρωση των τοπικών κοινοτήτων για την ευαισθητοποίησή τους ως προς την εκπαίδευση των κοριτσιών, την άρση των κοινωνικών και πολιτιστικών κανόνων που αποτελούν τροχοπέδη για την μόρφωσή τους. Κατόπιν προωθεί τη διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με σκοπό την αντιμετώπιση της έμφυλης βίας αλλά και την περιφρούρηση της υγείας και της ασφάλειας των μαθητών μέσω δημιουργίας εγκαταστάσεων χώρων υγιεινής στα σχολεία. Εν συνεχεία επενδύει στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτών με έμφαση στην εξάλειψη των κοινωνικών στερεοτύπων λόγω φύλου καθώς και ανατύπωση βιβλίων και αναδιαμόρφωση του διδακτικού υλικού με γνώμονα την επικρατούσα γλώσσα της κάθε περιοχής.

Σχετικά με την **τριτοβάθμια ή μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση** όπως ονομάζεται αυτή περιλαμβάνει τα πανεπιστήμια (δημόσια και ιδιωτικά), τα κολέγια καθώς και τα ινστιτούτα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης³⁶. Μέσω των παρεμβάσεών της η Π.Τ. στοχεύει κυρίως στη διαμόρφωση ενός υψηλά ειδικευμένου εργατικού δυναμικού, όπου μέσω της δια βίου μάθησης και με σταθερή πρόσβαση στη συγκεκριμένη βαθμίδα ανοίγει το δρόμο της ανάπτυξης και της καινοτομίας. Όπως χαρακτηριστικά διακηρύσσει «τα καλά μορφωμένα άτομα είναι πιο απασχολούμενα και παραγωγικά, κερδίζουν υψηλότερους μισθούς και αντιμετωπίζουν καλύτερα τους οικονομικούς κλυδωνισμούς» και επιπλέον είναι περιβαλλοντικά συνειδητοποιημένοι, έχουν υιοθετήσει ένα πιο υγιεινό τρόπο ζωής και είναι πιο δραστηριοποιούμενοι κοινωνικά. Η ενίσχυση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρείται επιτακτικό καθήκον καθώς διαπιστώνεται ότι τα ποσοστά των νέων που αποφοιτούν από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνεχώς αυξάνονται και για το λόγο αυτό η παρατηρείται μεγάλη

³⁵([Επισκόπηση της εκπαίδευσης των κοριτσιών \(worldbank.org\)](http://worldbank.org))

³⁶[Tertiary Education Overview \(worldbank.org\)](http://worldbank.org)

ζήτηση για εκπαίδευση καλής ποιότητας, επαγγελματικής εξειδίκευσης και καλλιέργεια δεξιοτήτων και γνώσεων που έχουν να κάνουν με την αγορά εργασίας.

Η νέα πολιτική της Παγκόσμιας Τράπεζας για την ανάπτυξη «αποτελεσματικών, δίκαιων, αποδοτικών και ανθεκτικών συστημάτων και ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης» αποτυπώνεται ξεκάθαρα στο [STEERing Tertiary Education: Towards Resilient Systems that Delivery for All](#) όπου περιγράφονται οι επιδιώξεις του Ομίλου, οι νέες πολιτικές που χαράσσει για την συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα, εξετάζοντας επίσης και τον αντίκτυπο της πανδημίας σε αυτήν προωθώντας λύσεις για ανθεκτική ανάκαμψη εστιάζοντας στην αειφόρο ανάπτυξη, πάντα όμως εντός του πλαισίου του επιχειρησιακού της έργου, ως μία πρόκληση για αποτελεσματικές μεταρρυθμίσεις με βάση 5 αρχές πλαισίωσης³⁷:

1. Μέσω στρατηγικά διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών συστημάτων με ποικιλόμορφη λειτουργία και αποστολή, με σκοπό τη συμβολή τους στην ανάπτυξη της ευρύτερης κοινωνίας και στην ανταγωνιστικότητα μέσω τεχνολογικών καινοτομιών. Επίσης στην αρχή αυτή περιλαμβάνεται και η δημιουργία ευέλικτων μορφών εκπαίδευσης όπως η δια βίου μάθηση όπου η μάθηση προσαρμόζεται στις ανάγκες των εργοδοτών, της κοινωνίας και των κυβερνήσεων, κάτι το οποίο επιτυγχάνεται μέσω των παρόχων εκπαίδευσης, της διαμόρφωσης νέων μεθόδων μάθησης καθώς και την εισαγωγή συστημάτων πιστωτικών μονάδων με κέντρο τον σπουδαστή.

2. Μέσω της Τεχνολογίας η οποία θα αξιοποιηθεί με δίκαιο τρόπο για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της έρευνας και θα συμβάλλει σημαντικά στην επέκταση των τομέων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διεθνώς εξαλείφοντας οικονομικά και γεωγραφικά εμπόδια καθώς και κοινωνικούς φραγμούς. Δημιουργούνται ψηφιακά υποσυστήματα μέσω των Εθνικών Δικτύων Έρευνας και Εκπαίδευσης (NREN) όπου θα υπάρχει συνεργασία μεταξύ των κυβερνητικών χαρτοφυλακίων κάθε εμπλεκόμενης χώρας και τα πανεπιστήμια εκτός του ότι θα επωφελούνται ψηφιακά, επιπλέον θα ενισχύουν την ψηφιοποίηση με τη βοήθεια της ανάπτυξης ψηφιακών δεξιοτήτων.

3. Προωθώντας την ισότητα ως προϋπόθεση για την επιτυχή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

4. Καλλιεργώντας την αποδοτικότητα, δηλαδή τη συνετή και αποδοτική χρήση των πόρων με στόχο: α. την πρόσβαση στην έγκυρη πληροφόρηση μέσω κατάλληλα

³⁷<https://www.worldbank.org/en/events/2021/09/27/steering-tertiary-education-toward-resilient-systems-that-deliver-for-all>

διαμορφωμένων πληροφοριακών συστημάτων, ως απαραίτητο εργαλείο διαχείρισης στοιχείων και δεδομένων, β. την «ανάπτυξη μέσω διακυβέρνησης, χρηματοδότησης και διασφάλισης ποιότητας» σχεδιασμένων με τέτοιο τρόπο ώστε να αποφευχθούν μελλοντικές κρίσεις.

Η δε χρηματοδότηση των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφοροποιείται στη βάση της καθώς αυτή δεν προέρχεται μόνο από μία πηγή αλλά προτείνονται καινοτόμοι μηχανισμοί χρηματοδότησης. Η διασφάλιση της ποιότητας περιλαμβάνει ευελιξία και ποιοτική εκπαίδευση όταν οι συνθήκες το απαιτούν. Όσον αφορά στη διακυβέρνηση, αυτή ερμηνεύεται ως συνεργασία μεταξύ εξωτερικής (νομοθετική και υπουργική εποπτεία) και θεσμικής (συμβούλια και εποπτικά όργανα) διακυβέρνησης με τέτοιο τόπο ώστε να υπάρχει αποτελεσματική σύνδεση μεταξύ εξωτερικών παραγόντων και αγοράς εργασίας με απώτερο στόχο την ταχεία εφαρμογή καινοτομιών.

5. Οικοδομώντας την ανθεκτικότητα καθίσταται δυνατή η αντιμετώπιση οποιωνδήποτε δυσκολιών και αντιξοοτήτων προκύψουν καθιστώντας την εκπαίδευση συνεχή και επιτυχή. Άμεσος στόχος ως προς αυτή την κατεύθυνση είναι η διαμόρφωση προσαρμοστικών πλαισίων διακυβέρνησης, έχοντας ως κριτήριο τις προκλήσεις που προκάλεσε η πανδημία τόσο για τα ιδρύματα όσο και για τους σπουδαστές, τις υποδομές υποστήριξης μοντέλων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τα βιώσιμα μοντέλα χρηματοδότησης, κ.α.

1.5.: ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1.5.1:ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ

Η χρηματοδότηση του δημόσιου σχολείου και η υπερκοστολόγηση των διδασκτρων στα ιδιωτικά σχολεία στην εποχή μας, είναι η απόρροια της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης καθώς αποτέλεσε το κύριο αίτιο συρρίκνωσης του κοινωνικού κράτους όχι μόνο στον τομέα της εκπαίδευσης αλλά και σε άλλους τομείς όπως στον τομέα της υγείας, της παιδείας και της ασφάλειας. Σύμφωνα με τον Βλαχογιάννη (2017) το σχολείο σήμερα υποχρηματοδοτείται σε μεγάλο βαθμό και επισημαίνει ότι το χρονικό διάστημα 2010 – 2011 σημειώθηκε η μεγαλύτερη μείωση στις δημόσιες δαπάνες για την παιδεία με ποσοστό -33% , γεγονός που κατά τους Μαγαλιού & Χανιωτάκη, 2014 (στον Βλαχογιάννη, 2017) είχε άμεσο αντίκτυπο σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευσης, όπως γονείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές.

Ο ίδιος επικαλούμενος τον Κωνσταντίνου (2013), τονίζει την απαξίωση του ελληνικού σχολείου λόγω των μνημονιακών συνεπειών με κύρια συνέπεια να δημιουργούνται καταστάσεις ασφυξίας τόσο για τους γονείς, οι οποίοι αναγκάζονται να συμμετέχουν οικονομικά, όσο και για τους εκπαιδευτικούς με αύξηση ωραρίου που οφείλεται και σε μία πληθώρα γραφειοκρατικών και διοικητικών διαδικασιών, αλλά και για τους ίδιους τους μαθητές καθώς οι πολλά σχολεία κλείνουν και συγχωνεύονται, άρα γίνεται λόγος για φοίτηση παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μετακίνησης από και προς τα σχολεία τους αλλά επιπλέον και για αύξηση των μαθητών ανά τάξη. Τα παραπάνω στοιχεία σε συνδυασμό με την εισαγωγή διαφόρων μορφών ιδιωτικοποίησης των σχολικών μονάδων προκαλεί έντονη ανασφάλεια και αβεβαιότητα.

Σύμφωνα με τους Σπυροπούλου Δ., Κόνταρη Χ, &Αντωνάκη Τ. (2008β), τους οποίους επικαλείται ο Βλαχογιάννης (2017), η υποχρηματοδότηση του σχολείου επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού έργου καθώς δεν παρέχεται η δυνατότητα για την εισαγωγή καινοτομιών λόγω έλλειψης απαραίτητου εξοπλισμού και υλικοτεχνικών υποδομών, που μέσω κατάλληλων προγραμμάτων κατευθύνουν προς μία ποιοτική εκπαίδευση. Οι παραπάνω υπογραμμίζουν ότι η ποιοτική εκπαίδευση και η επαρκής χρηματοδότηση είναι δύο αλληλένδετες έννοιες, που θα έπρεπε να έχουν παράλληλη πορεία στο ελληνικό σχολείο σήμερα για να επέλθει η βελτίωση της εκπαιδευτικής έρευνας και η διαμόρφωση ενός σχολείου που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εποχής μας. Στον αντίποδα αυτής της πραγματικότητας βρίσκεται η κυβερνητική πολιτική της λιτότητας η οποία οφείλεται στην παγκόσμια οικονομική κρίση και αποβλέπει στην εξυγίανση της ελληνικής οικονομίας. Στην ουσία όμως η συγκεκριμένη τοποθέτηση είναι η αντανάκλαση της επίδρασης που η νεοφιλελεύθερη πολιτική ασκεί στα εκπαιδευτικά συστήματα μέσω των αρμόδιων εκπαιδευτικών φορέων και μέσω αυτής της πολιτικής «ελαχιστοποιείται ο ρόλος του κοινωνικού κράτους και υπονομεύεται ο δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης».

1.5.2: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Κατά τον Farber, 1991 (στην Πατσίδου, 2020) ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» αναφέρεται για πρώτη φορά από τον Freudenberger και από τότε μέχρι σήμερα οι ορισμοί που του αποδίδονται εμπλουτίζονται συνέχεια. Αυτό όμως στο οποίο συγκλίνουν αρκετές έρευνες είναι το γεγονός ότι αφορά το φαινόμενο αυτό στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και στο επαγγελματικό άγχος που τους δημιουργείται και περιγράφεται ως μία

κατάσταση αρνητικής ψυχολογίας που επιφέρει εργασιακό άγχος σε μεγάλο βαθμό, σε βάθος χρόνου. Ο Cunningham (1983) (στην Πατσίδου, 2020) περιγράφει τα χαρακτηριστικά του εργασιακού στρες, δηλ. εξάντληση του οργανισμού καθώς και ψυχοσυναισθηματική εξάντληση, ενώ οι Schaufelli και Bunk (1993) (ό.π.) ορίζουν τον όρο της «επαγγελματικής εξουθένωσης» ως το αίσθημα της αποτυχίας λόγω των υπερβολικών εργασιακών απαιτήσεων και της σπατάλης σε ενέργεια, δύναμη αλλά και πόρους.

Σύμφωνα με τον Friedman (2000) (στην Πατσίδου, 2020) το αίσθημα της εξάντλησης των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με τον τρόπο που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται και εκτιμούν την αποτελεσματικότητά τους κυρίως στις περιπτώσεις εκείνες που η έκβαση των ενεργειών τους δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους. Η ίδια επίσης επικαλείται τον Ιακωβίδη (2003) ο οποίος εξηγεί ότι η συγκεκριμένη κατάσταση επέρχεται σε ένα άτομο όταν διακόπτεται απότομα και για μεγάλο χρονικό διάστημα ο εσωτερικός μηχανισμός αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων, αλλά και τον Pines (2002) σύμφωνα με τον οποίο τα άτομα που εμφανίζουν έντονη επαγγελματική εξάντληση και κόπωση είναι συνήθως αυτά που πιστεύουν ότι είναι σημαντικοί ως επαγγελματίες και ότι αυτή η σημαντικότητα εξαρτάται κυρίως από τις ενέργειές τους που πρέπει πάντα να οδηγούν σε ένα επιτυχές αποτέλεσμα.

Όπως αναφέρεται στους Στάγια & Ιορδανίδη (2014) ο επαγγελματικός τομέας ο οποίος βίωσε σε μεγαλύτερο βαθμό στις βαριές συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα είναι ο εκπαιδευτικός, λόγω των απότομων και συχνών αλλαγών και ανατροπών που συντελέστηκαν και εξακολουθούν να συντελούνται. Οι περικοπές στους μισθούς και στις δαπάνες για την παιδεία είχαν ως αποτέλεσμα τη συγχώνευση ή κατάργηση μεγάλου αριθμού σχολικών μονάδων και τη μεγάλη μείωση του αριθμού των προσλήψεων. Ο Ο.Ο.Σ.Α. (Ο.Ε.Κ.Δ., 2013b) σε ανάλυσή του σχετικά με τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι εκπαιδευτικοί τυγχάνουν των χαμηλότερων οικονομικών απολαβών συγκριτικά με άλλους εργαζόμενου μορφωτικού επιπέδου πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και ειδικότερα για την κατάσταση στην ελληνική εκπαίδευση, αναφέρει ότι βάσει νομοθετημάτων (Ν. 3833/2010, Ν. 3845/2010) καταργήθηκε μία πληθώρα οικονομικών επιδομάτων ενώ βάσει του Ν. 4024/2011 όλοι οι εκπαιδευτικοί εντάχθηκαν στο Ενιαίο Μισθολόγιο Υπαλλήλων Δημοσίου Τομέα με τραγικές περικοπές στους μισθούς τους και πάγωμα της μισθολογικής τους εξέλιξης στη συνέχεια.

Οι Κάμτσιος & Λώλης (2016) σε δημοσιευμένη μελέτη τους αναφέρονται στα υψηλά ποσοστά επαγγελματικού άγχους που έχουν οι εκπαιδευτικοί καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού υπόκειται σε αξιολόγηση όχι μόνο για το παρεχόμενο έργο τους αλλά και για την ικανότητά τους να είναι ανταγωνιστικοί και αποδοτικοί βάσει μέτρων και κριτηρίων που δεν συνάδουν με την εκπαίδευση και τη διαπαιδαγώγηση. Επικαλούνται επίσης αρκετές μελέτες (Δημητρόπουλος, 1998; Κάντας, 1996, 1998; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001; Κυγιάκου, 1987; Μούζουρα, 2005) σύμφωνα με τις οποίες «Η υπερφόρτωση ρόλων, οι εργασιακές συνθήκες, η επαγγελματική ανάπτυξη, η έλλειψη πόρων, οι εργασιακές σχέσεις με συναδέλφους, οι χαμηλές αποδοχές, η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων, η απρεπής συμπεριφορά των μαθητών, οι σχέσεις με τους γονείς» αποτελούν τις κύριες πηγές δημιουργίας έντονων στρεσογόνων καταστάσεων σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών σήμερα.

1.5.3: ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ/ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Στο θέμα της διοίκησης από τους διευθυντές ο Πρίντζας (2003) (στο Παπαναούμ & Χατζηπαναγιώτου 2003) τονίζει ότι η επικοινωνιακή ικανότητα των διευθυντών αποτελεί το αναγκαίο «εργαλείο» στην άσκηση αποτελεσματικής και επιτυχούς διοίκησης η οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επικοινωνία του με άτομα που δραστηριοποιούνται εντός και εκτός σχολείου. Άλλωστε και από το ίδιο το νομικό πλαίσιο (Υ.Α Φ.353.1/324/105657/Δ1) διαπιστώθηκε πως ο διευθυντής είναι αναγκασμένος από το νόμο, να επικοινωνεί και να συνεργάζεται με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της σχολικής μονάδας. Η επικοινωνία του και η συνεργασία με όλα αυτά τα άτομα, όταν έχει ως στόχο την δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και συμβάλλει στην οικοδόμηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων τότε εξελίσσεται σε σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικής διοίκησης .

Ο Στραβάκος (2003) σε έρευνά τους επισημαίνει ότι ένα μικρό ποσοστό των διευθυντών κατέχει όλες τις επικοινωνιακές δεξιότητες ενώ οι υπόλοιποι διαθέτουν ελάχιστες έως και καθόλου πιθανόν λόγω απουσίας επιμορφωτικών προγραμμάτων, άγνοιας και αδυναμίας αυτοεπιμόρφωσης από πλευράς των ίδιων των διευθυντών όπου τις περισσότερες φορές στηρίζονται στην εμπειρία τους για την άσκηση επικοινωνιακής πολιτικής. Υπογραμμίζει επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι διευθυντές τους οφείλουν να κατέχουν επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς η σωστή επικοινωνία συνυφασμένη με τις κατάλληλες επικοινωνιακές δεξιότητες περιορίζει τα προβλήματα, τις εντάσεις και

εξασφαλίζει μια σωστή και επιτυχημένη διοίκηση. Εμμένει στο γεγονός ότι η επιμόρφωση δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στους διευθυντές, αλλά και σε κάθε στέλεχος που κατέχει θέση ευθύνης.

Οι Chandra και Priyono (2016) διερεύνησαν τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με παράγοντες όπως το στυλ διοίκησης και το σχολικό περιβάλλον. Πραγματοποίησαν ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο σε 45 εκπαιδευτικούς στην Ινδονησία και βρήκαν ότι το εργασιακό περιβάλλον και το στυλ διοίκησης έχουν μεγάλη επιρροή στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και στην απόδοσή τους.

Οι Δημητριάδης, Μπαντικός και Παπαδόπουλος (2012) (στην Τρανού 2017) διαπιστώνουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μοιράζεται ισόποσα ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς, ωστόσο οι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση κυρίως των γυναικών εκπαιδευτικών είναι η εποπτεία, η συνεργασία, οι σχέσεις και η υποστήριξη από τους προϊσταμένους.

Ο Οικονόμου (2014) κατόπιν μετρήσεων στη συναισθηματική νοημοσύνη, την αντίληψη της συνοχής, τη σχέση συναλλαγής προϊσταμένου και υφισταμένου, την επαγγελματική ικανοποίηση και τα συναισθήματα, έδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των γυναικών εκπαιδευτικών με την ηλικία, την προϋπηρεσία, τη συνοχή της ομάδας και τις σχέσεις προϊσταμένου και υφισταμένου, ενώ των ανδρών μόνο με τους δύο τελευταίους παράγοντες.

Η Ταραλάικου (2015) διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την εργασία τους και τις συνθήκες που επικρατούν στη σχολική τους μονάδα, όπως η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις με τους προϊσταμένους εκπαιδευτικούς και φαίνεται να είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την επικοινωνιακή συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου τους. Αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεγάλη ικανοποίηση όταν τους παρέχονται περιθώρια αυτονομίας και ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποίηση από το επάγγελμα που ασκούν στη σχολική τους μονάδα, συνεργάζονται επικοινωνιακά με τους διευθυντές των σχολείων και εμφανίζονται αρκετά ικανοποιημένοι από την σχέση τους και τα πλαίσια συνεργασίας μαζί τους.

Η Χατζημάρκου (2017) αναφερόμενη στην αυτονομία των εκπαιδευτικών υπογραμμίζει τη βαρύτητα του ρόλου του εκπαιδευτικού εντός της τάξης και υποστηρίζει ότι

για το λόγο αυτό πρέπει να του παρέχεται η αυτονομία να λειτουργεί παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά όπως αυτός κρίνει απαραίτητο για μία αποτελεσματική διδασκαλία. Βάσει της έρευνάς της σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώνει ότι οι γνώμες των εκπαιδευτικών στο θέμα αυτό δίστανται. Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι μπορούν να κινηθούν με ευελιξία σε ό,τι αφορά στην υλοποίηση των στόχων του ΑΠΣ, κυρίως λόγω της φύσης της διδασκαλίας που παρέχεται στο νηπιαγωγείο, ενώ οι δάσκαλοι δηλώνουν πιο προσκολλημένοι στο ΑΠΣ λόγω του μεγάλου εύρους της ύλης που πρέπει να καλυφθεί αλλά και των γνωστικών αντικειμένων. Η ίδια επικαλείται τον Χατζηγεωργίου (2012) ο οποίος επισημαίνει ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έγκειται στο να συμμετέχει ενεργά στις αποφάσεις που λαμβάνονται για τον σχεδιασμό και την αναμόρφωση των εκάστοτε παραπάνω διαπίστωση είναι ορθή, στην πραγματικότητα δεν υφίσταται καμία αυτονομία σχετικά με την εμπλοκή του εκπαιδευτικού στην παραπάνω διαδικασία. Οι γνώσεις του εκπαιδευτικού οι οποίες διαμορφώνονται βάσει υπαρκτών προβλημάτων εντός της τάξης παραβλέπονται, δεν λαμβάνονται υπόψιν από τους συντάκτες των ΑΠΣ με αποτέλεσμα να διαιωνίζεται μία κατάσταση που δημιουργεί εκπαιδευτικούς δέσμιους σε κυβερνητικές και τεχνοκρατικές δεσμεύσεις χωρίς να λύνεται το πραγματικό πρόβλημα.

1.5.4: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Σύμφωνα με έρευνα του Βιδάκη (2015) προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως μια παραγωγική διαδικασία σύγκρισης του αρχικού στόχου με το τελικό αποτέλεσμα και παράλληλα ένα ισχυρό και αντικειμενικό εργαλείο συλλογής πληροφοριακού υλικού με σκοπό την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, τονίζουν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να είναι πολυεπίπεδη και πολύπλευρη στοχεύοντας στο να επισημάνει τόσο τα δυνατά όσο και τα αδύνατα σημεία που καταδεικνύουν την ανάγκη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει διχασμός αναφορικά με το κατά πόσον η αξιολόγηση καλλιεργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού καθώς ακόμα και κατά πόσον αποτελεί η αξιολόγηση το κατάλληλο εργαλείο ανέλιξης σε υψηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ο ίδιος δίνει ιδιαίτερη σημασία στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών όπου προκρίνουν την εστίαση της αξιολόγησης στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών και την απόκτηση δεξιοτήτων ενώ δεν βλέπουν θετικά την ιδέα της αυτοαξιολόγησης των μαθητών καθώς πιστεύουν ότι η αξιολόγηση των μαθητών θα πρέπει

να γίνει αφορμή για ενθάρρυνση και ευκαιρία για δυνατότητα εντοπισμού μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Στην έρευνα του Καπαχτσή (2008) και στην έρευνα του Αναστασίου (2014), το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που δέχεται την αξιολόγηση, αναφέρουν ως θετικά στοιχεία της αξιολόγησης τη συστηματική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματική καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών αλλά με την προϋπόθεση να διενεργείται με ξεκάθαρα και αντικειμενικά κριτήρια.

Η έρευνα αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας των Κιρκιλιανίδου και Κωνσταντίνου (2012) (στην Αντωνιάδου 2022) στην οποία συμμετείχαν 130 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έδειξε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί την αξιολόγηση ως έναν απαραίτητο θεσμό καθώς μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Στην έρευνα των Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλου(2006) το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών παίρνουν αρνητική θέση απέναντι στην αξιολόγηση ενώ όσοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την αξιολόγηση, συνδέουν την αναγκαιότητά της, με την υποστήριξη και την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα, την ανάληψη της προσωπικής ευθύνης και τη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Στον αντίποδα βρίσκονται όσοι διάκινται αρνητικά στην αξιολόγηση, οι οποίοι εστιάζουν στην ανάπτυξη πελατειακών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων, στα εγγενή προβλήματα της διαδικασίας της αξιολόγησης (αντικειμενικότητα κριτηρίων, αξιοπιστία αξιολογητών, κ.λπ.), στον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της, καθώς και στον επιλεκτικό και ελεγκτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης.

1.5.5: ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

Ο Δαρσινός (2011) σε έρευνα του σε σχολεία της Δ΄ Περιφέρειας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθηνών μελέτησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Στα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται η θετική στάση των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία και τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι παράγοντες που βελτιώνουν τη συνεργασία τους με τους γονείς είναι η βοήθεια των παιδιών στο σπίτι, ο εποικοδομητικός διάλογος και η θετική στάση των γονέων για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο. Ως προς τις συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, μόνο οι ομαδικές συναντήσεις που πραγματοποιούνται στην αρχή της χρονιάς, όπως και οι τριμηνιαίες συναντήσεις για την

παράδοση των ελέγχων είναι συστηματικές, ενώ κυριαρχούν οι ολιγόλεπτες, επιφανειακές και μη προγραμματισμένες συναντήσεις. Επίσης, η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια επηρεάζεται από την τάξη (όσο αυτή αυξάνεται μειώνεται η εμπλοκή των γονέων) και από την επίδοση (οι γονείς των μαθητών με χαμηλή επίδοση επικοινωνούν σπανιότερα με τους εκπαιδευτικούς). Τέλος, και σε αυτή την έρευνα οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί στο ενδεχόμενο να διευρυνθεί η επικοινωνία και να αναπτυχθούν πιο στενές σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.

Η Ντινίδου (2013) αναφέρεται στις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των γονέων για τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και επισημαίνει ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς συμφωνούν για την αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς. Παρόλα αυτά, στο ελληνικό σχολείο δεν υπάρχει ουσιαστική και συστηματική επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών. Πολλοί εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι η συνεργασία τους με τους γονείς είναι μέρος των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων και επικοινωνούν μαζί τους μόνο όταν παρουσιαστεί κάποιο πρόβλημα.

Όσο αφορά τις μορφές επικοινωνίας, οι πιο συνηθισμένες είναι οι προγραμματισμένες ομαδικές συγκεντρώσεις, οι ατομικές συναντήσεις στο σχολείο, τα σημειώματα, τα τηλεφωνήματα και οι καθορισμένες ενημερώσεις των γονέων. Κατά την επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια τον κυρίαρχο ρόλο έχει το σχολείο. Ο ρόλος του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων για την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ σημαντικός. Η θετική στάση των γονέων απέναντι στον εκπαιδευτικό και το σχολείο, οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών για διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων, όπως και η ικανότητα τους να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται στο σχολείο ενισχύουν τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια. Γενικά, πολύ σημαντικό ρόλο παίζουν οι στάσεις και οι αντιλήψεις τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών. Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο είναι η τάξη φοίτησης, η επίδοση των μαθητών, καθώς και ο χρόνος που έχουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να συνεργαστούν.

Οι Βουδούρη, Μπούρας και Τριανταφύλλου (2013) αναφέρουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι πραγματοποιούν τις συναντήσεις που έχουν προγραμματιστεί από τον νόμο, όμως υπάρχουν περιπτώσεις που δεν υπάρχει ενδιαφέρον από τους γονείς να ενημερωθούν από τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους. Ένας παράγοντας που επηρεάζει την

επικοινωνία και συνεργασία σχολείου-οικογένειας είναι η τάξη στην οποία φοιτά το παιδί. Συχνότερη επικοινωνία διαπιστώθηκε στην Α' και Β' τάξη, επειδή οι γονείς συνοδεύουν τα παιδιά τους, και στην Ε' και ΣΤ' τάξη, εξαιτίας της βαθμοθηρίας που παρατηρείται προκειμένου να παρελάσουν ως σημαιοφόροι. Ένα αξιοσημείωτο συμπέρασμα είναι ότι, παρόλο που όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν για την αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια, λίγοι ενέπλεξαν τους γονείς σε κάποιες σχολικές δραστηριότητες και λίγοι ανέφεραν ότι είναι ωφέλιμη η εμπλοκή των γονέων σε προγράμματα του σχολείου.

1.5.6: ΤΠΕ

Σύμφωνα με την Χαραλάμπους (2012) οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) εξακολουθούν να έχουν πολύ μεγάλη επίδραση στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Υπάρχει αυξανόμενη ζήτηση από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε. για να διδάξουν τις ανάγκες των σπουδαστών στις δεξιότητες και τις γνώσεις για τον 21ο αιώνα. Αξιοποιώντας τις επιπτώσεις των Τ.Π.Ε. στον χώρο εργασίας και την καθημερινή ζωή, τα σημερινά εκπαιδευτικά ιδρύματα προσπαθούν να αναδιαρθρώσουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και τις εγκαταστάσεις των τάξεων, προκειμένου να γεφυρωθεί το υπάρχον τεχνολογικό χάσμα στη διδασκαλία και τη μάθηση. Η Χαραλάμπους επικαλείται έρευνα των Γιαβρίνη κ. συν., (2010) κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ΤΠΕ βοηθούν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και γενικότερα στη δικτύωση της εκπαίδευσης αλλά βοηθούν λιγότερο στη διαδικασία μάθησης. Άλλες έρευνες στην ίδια (Πεσματζόγλου & Παπαδοπούλου, 2013. Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004) δείχνουν πως όταν οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ ως διδακτικό εργαλείο προβάλλουν διάφορους λόγους όπως στενότητα χώρου, τεχνικά προβλήματα, προβλήματα διαχείρισης της τάξης, φόβο και έλλειψη επαρκούς διδακτικού χρόνου λόγω πληθώρας διδασκόμενης ύλης.

Η Ιωάννου (2021) επισημαίνει ότι με την εισαγωγή των ΤΠΕ στις μεθόδους διδασκαλίας και στο εκπαιδευτικό έργο εν γένει επηρέασε κατά πολύ τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αρχικά δεν χρησιμοποιούσαν ορθές πρακτικές χρήσης των Η/Υ στην τάξη καθώς επρόκειτο για μία μέθοδο για την οποία δεν είχαν τις σωστές γνώσεις και επιπλέον δεν έτυχαν εξαρχής της σωστής καθοδήγησης και βοήθειας. Η ίδια επικαλείται έρευνα των Ertmer et al., (2012) σύμφωνα με την οποία η αποδοτικότητα της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία βασιζόταν σε μεγάλο βαθμό στα πιστεύω και στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με

την τεχνολογία και ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους αντιμετωπίζουν θετικά την καινοτομία αυτή.

Στο Cavas et al., 2009 (όπως αναφέρεται στην Ιωάννου 2021) τονίζεται ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ εξαρτάται από παράγοντες ηλικιακούς, την εμπειρία των εκπαιδευτικών, την κατάλληλη κατάρτισή τους στον συγκεκριμένο τομέα καθώς και από το αν οι ίδιοι χρησιμοποιούν ή όχι τον Η/Υ στην καθημερινότητά τους. Η ίδια αναφερόμενη σε έρευνα των Koustourakis et al. (2000), υπογραμμίζει ότι όσο πιο μεγάλοι σε ηλικία είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο περισσότερο άγχος έχουν σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ στην τάξη σε σύγκριση με τους ηλικιακά μικρότερους εκπαιδευτικούς. Επίσης η Ιωάννου αναφέρει ότι οι Τζιμογιάννης και Κόμη (2004) επισημαίνουν διαφορές στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ στην τάξη ανάλογα με την ηλικία τους, καθώς όσοι είναι πιο κοντά στην ηλικία συνταξιοδότησής τους διακρίνονται από μία αρνητική ή ουδέτερη στάση και επιπλέον η ειδικότητα κάθε εκπαιδευτικού καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία.

Η Χατζηφωτίου (2019) αναφέρεται στην προσπάθεια των επίσημων φορέων εκπαίδευσης κάθε χώρας διεθνώς να δημιουργήσουν τις κατάλληλες εγκαταστάσεις και υποδομές για την ομαλή ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση μέσω υψηλών προϋπολογισμών. Παρά τις συγκεκριμένες προσπάθειες όμως, η χρήση τους στην εκπαίδευση δεν έχει την προβλεπόμενη εξέλιξη αν και σύμφωνα με τους Nakayima, 2011; Jamieson-Proctoretal., 2013, (στην Χατζηφωτίου, 2019) έχει αποδειχτεί ότι αυτή συντελεί κατά πολύ στην απόδοση των μαθητών. Ωστόσο οι (Cassim & Obono, 2011) (στην ίδια) επιβεβαιώνουν τη σύνδεση μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και της θετικής ή αρνητικής επίδρασης των ΤΠΕ στην τάξη. Επίσης τονίζουν κατά πρώτον ότι από την πλευρά των μαθητών υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για την ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία καθώς η σημερινή γενιά έχει έναν πλούτο προϋπάρχουσας τεχνολογικής και ψηφιακής γνώσης και κατά δεύτερον όσο πιο μικρή είναι η ηλικία των μαθητών τόσο πιο θετική είναι η στάση τους για την εισαγωγή των ΤΠΕ στην τάξη, δρώντας μάλιστα πολλές φορές υποστηρικτικά προς τους καθηγητές τους και τους δασκάλους τους.

1.5.7: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Σύμφωνα με την Τζαννή (2018) η ανάγκη συνεχούς και τακτικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ή η δια βίου εκπαίδευσή τους κρίνεται σήμερα όσο ποτέ άλλοτε αναγκαία,

λόγω της συνεχούς αναδιαμόρφωσης των αναλυτικών σχολικών προγραμμάτων σπουδών και των νέων κοινωνικών απαιτήσεων στις οποίες το σχολείο οφείλει να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί με επιτυχία δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη συμμετοχή όλων των πολιτών σε ποιοτική εκπαίδευση. Η Παπαναούμ (2008) (στην Τζαννή 2018) υπογραμμίζει τη σημασία της σωστής επιμόρφωσης καθώς καθιστά τους εκπαιδευτικούς ικανότερους να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό τους έργο, γεγονός το οποίο οδηγεί και στην δημιουργία ενός καλύτερου εκπαιδευτικού συστήματος.

Σύμφωνα με την ίδια και κατόπιν έρευνας που διενεργήθηκε σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το εκπαιδευτική τους επιμόρφωση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκτός της εισαγωγικής τους επιμόρφωσης (Π.Ε.Κ.) έχουν παρακολουθήσει περιστασιακά ενδοσχολικές ημερίδες οι οποίες κρίνονται από τους ίδιους «λίγο» ή «καθόλου» ικανοποιητικές, καθώς οι περισσότερες αφορούσαν σε νέα γνωστικά αντικείμενα και σε θέματα παιδαγωγικής κατάρτισής τους ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποσκοπούν μέσω της επιμόρφωσής τους να ανανεώσουν και να εμπλουτίσουν τις επιστημονικές τους γνώσεις και ακόμη περισσότερο στο να ερευνήσουν νέους τρόπους που θα βοηθήσουν στην αντιμετώπιση προβλημάτων διδασκαλίας και δυσκολιών στη συμπεριφορά των μαθητών τους. Βασικά θέματα που προτείνονται από τους ίδιους είναι αυτά που αφορούν στην ψυχολογία και σε εξελιγμένες διδακτικές μεθόδους, την επιμόρφωσή τους στις Νέες Τεχνολογίες και θέματα που αφορούν στην οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων. Η ίδια αναφέρει ότι βάσει της ίδιας έρευνας οι επιμορφώσεις στις οποίες συμμετείχαν οι παραπάνω εκπαιδευτικοί δεν συνέβαλε σε σημαντικό βαθμό σε ό,τι αφορά την επαγγελματική τους εξέλιξη, καθώς το περιεχόμενο της επιμόρφωσης δεν είχε σαφείς στόχους και δεν συνέδεε τη θεωρία με την καθημερινή πρακτική που αντιμετώπιζαν εντός της τάξης. Επίσης επιθυμητός στόχος της επιμόρφωσης τους είναι μεταξύ άλλων η λήψη του πιστοποιητικού και η αύξηση του μισθού τους.

Η Τζαννή (2018) επικαλείται έρευνα των Ανδρεαδάκη και Καδιανάκη (2011: 735-744) σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με την οποία ένα μεγάλο ποσοστό από αυτούς συμμετέχει σε επιμορφωτικές δραστηριότητες ενώ οι γυναίκες συμμετέχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους άντρες. Ως κύριο εμπόδιο συμμετοχής κρίνεται το μη σχετικό αντικείμενο της επιμόρφωσης ενώ άλλα εμπόδια είναι οι οικογενειακοί λόγοι, η έλλειψη χρόνου, ο τόπος διεξαγωγής και η ακαταλληλότητα των επιμορφωτών. Επιπλέον ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών υπογραμμίζει τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να

συμβάλλει η πολιτεία στην επαγγελματική τους ανάπτυξη κυρίως μέσω της μισθολογικής τους εξέλιξης, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση επιμορφωτικών δράσεων με βάση τις πραγματικές τους ανάγκες και τη σύνδεση της επιμόρφωσης με τη διδακτική πράξη.

Σύμφωνα με τους Μπορουτζή Δ., Βαλκάνος Ε., Σιπητάνου Α. Α., & Σταμπουλής Μ. (2016) τονίζεται το γεγονός ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών δεν ανιχνεύονται επαρκώς και δεν συνεκτιμώνται σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, κυρίως κοινωνικοοικονομικούς. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών στον τομέα της επιμόρφωσής τους άπτονται θεμάτων όπως ενημέρωση για τα νέα προγράμματα σπουδών, για τις καινοτόμες δράσεις, τις εισαγωγή νέων μεθόδων διδασκαλίας, την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών όπως π.χ. δυσλεξία, αυτισμός, καθώς και εμπλουτισμό των γνώσεών τους για την ψυχολογία παιδιών και εφήβων, την επίλυση των συγκρούσεων, την εξοικείωση με την εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, σε τρόπους διαχείρισης του άγχους των μαθητών. Αρκετοί εκπαιδευτικοί, κυρίως αυτοί με λίγα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, εξέφραζαν συχνά την ανάγκη τους για επιμόρφωση ως προς τον διδακτικό σχεδιασμό και την οργάνωση του μαθήματος τους βάσει υποδειγμάτων και του ισχύοντος προγράμματος σχεδιασμού μαθήματος, κάτι το οποίο όμως δεν βρήκε ανταπόκριση.

Η Καραγιάννη (2018) επισημαίνει μεταξύ άλλων ότι η θεματολογία των επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς διαμορφώνεται βάσει των κοινωνικών συνθηκών που επικρατούν και ως εκ τούτου υπάρχει έντονο ενδιαφέρον εκ μέρους των επιμορφωμένων για θέματα ειδικής αγωγής, για τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και την ένταξη στο εκπαιδευτικό περιβάλλον μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αντιθέτως ένα πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών εκφράζει ενδιαφέρον για επιμόρφωση στους τομείς της διοίκησης και της οργάνωσης των σχολικών μονάδων με το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών να είναι γυναίκες. Επιπλέον τονίζει η ίδια ότι οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν ή όχι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι κυρίως ο εμπλουτισμός της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης εντός της τάξης, η βελτίωση της απόδοσής τους ως εκπαιδευτικοί το οποίο συνεπάγεται και ενίσχυση του εκπαιδευτικού τους ρόλου. Η Καραγιάννη επικαλείται επίσης αντίστοιχη έρευνα του Κατσαφούρου (2009) σύμφωνα με την οποία βασικό κίνητρο συμμετοχής σε επιμορφωτικές δράσεις είναι η προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού ενώ η διασύνδεση της μισθολογικής εξέλιξης με την εκπαιδευτική πράξη κατέχει μικρά ποσοστά, στοιχείο το οποίο

υποστηρίζει την αλλαγή των κινήτρων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης στη χώρα μας. Σύμφωνα με τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας οι γυναίκες είναι αυτές που ως επί τω πλείστων στηρίζουν την επιλογή τους για επιμόρφωση σε λόγους «εσωτερικούς» (π.χ. διαχείριση της τάξης, της επιβολής, αυτοπεποίθηση ως εκπαιδευτικός, κ.α.).

Όπως αναφέρει η Πραδάκη (2022) οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την σπουδαιότητα της επιμόρφωσής τους ενώ δεν θεωρούν κατάλληλες τις επιμορφώσεις που πραγματοποιούνται μέσω ΙΕΠ, σε σύγκριση πάντα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο διδακτικό τους έργο. Επίσης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που έχουν λάβει μέρος σε εργαστήρια δεξιοτήτων, η Πραδάκη αναφέρει πως αν και η θεματολογία τους είναι πιο κοντά σε ό,τι αφορά στην επίλυση πρακτικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί εντός της τάξης, εντούτοις ο πρόχειρος και βιαστικός προγραμματισμός τους δεν μπορεί να τα χαρακτηρίσει ως αποτελεσματικά και επαρκή. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι ότι αγνοήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών καθώς και οι προτάσεις τους για σύνδεση των θεματικών επιμορφωτικών ενοτήτων των εργαστηρίων δεξιοτήτων με το πραγματικό εκπαιδευτικό έργο. Βάσει της μεθοδολογικής έρευνας της Πραδάκη (2022) η συμμετοχή των μαθητών στα εργαστήρια δεξιοτήτων δεν βελτίωσε σε μεγάλο βαθμό τα μαθησιακά τους αποτελέσματα ενώ από την πλευρά των εκπαιδευτικών αυτό ενέτεινε την όποια γραφειοκρατική τους απασχόληση καθώς ήταν αναγκασμένοι να καταγράφουν την αξιολόγηση των μαθητών που συμμετείχαν σε αυτά κάτι που και κουραστικό ήταν αλλά και θεωρούσαν ως απαράδεκτη την κατηγοριοποίηση των μαθητών σε τέσσερις κατηγορίες με κριτήριο την απόδοσή τους. Επιπλέον για τη συγκεκριμένη καταγραφή οι εκπαιδευτικοί δαπανούσαν αρκετό χρόνο εκτός εργασιακού ωραρίου και οι περισσότεροι «βίωσαν αισθήματα άγχους και πίεση για τη διεκπεραίωση του προγράμματος».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από τη μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας γίνεται αντιληπτό ότι η επίδραση της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση μέσω της εφαρμογής των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με το βαθμό και τον τρόπο που τους έχει επηρεάσει, τόσο στο εκπαιδευτικό έργο όσο και στις παραμέτρους που το

επιηρεάζουν, το ολοένα και πιο απαιτητικό για αυτούς εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτό έχει διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια μέσω της εφαρμογής των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τις αλλαγές που έχουν επέλθει σε επίπεδο σχολικής μονάδας, τα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί εντός της τάξης, καθώς και να οριστούν οι θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις στο έργο των εκπαιδευτικών και αν έχει επιτευχθεί η ζητούμενη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

2.1: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για την έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος μέσω της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης. Η διερεύνηση στηρίχτηκε σε έναν μικρό αριθμό παρατηρήσεων όπως είναι το δείγμα (sample) και ο λόγος για αυτό είναι ότι ενώ τα δεδομένα του πληθυσμού μπορούν θεωρητικά να ελεγχθούν, πρόκειται στην ουσία για μία αρκετά χρονοβόρα διαδικασία. Ως εκ τούτου δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην επιλογή του δείγματος ώστε αυτό να αντιπροσωπεύει τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται όσο γίνεται πιο ικανοποιητικά. Αναφορικά με τις διαστάσεις του δείγματος, ο πληθυσμός στόχος της έρευνας είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία στην ελληνική επικράτεια. Η επιλογή των εκπαιδευτικών έγινε βάσει της ηλικίας, του φύλλου, του τόπου εργασίας και της οικογενειακής τους κατάστασης.

2.2: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Ως εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο μέσω της πλατφόρμας google forms, το οποίο περιείχε ερωτήσεις κλειστού τύπου πολλαπλής επιλογής και γραμμικής κλίμακας ενώ σε έναν μικρό αριθμό ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκαν και πλαίσια ελέγχου. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο αποτελείται από τα παρακάτω μέρη:

- Το 1^ο μέρος του ερωτηματολογίου συνοψίζει τις διαστάσεις του δείγματος (φύλλο, ηλικία, βαθμίδα εκπαίδευσης, υπηρετηση σε θέση ευθύνης, τόπο εργασίας, οικογενειακή κατάσταση, τύπος σχολείου).

- Το 2^ο μέρος διερευνά θέματα συνεργασίας εντός του σχολικού περιβάλλοντος με την άμεση διοικητικά προϊσταμένη αρχή, τους γονείς των μαθητών καθώς και τους φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης.
- Το 3^ο μέρος αφορά στο εκπαιδευτικό έργο και συγκεκριμένα σε τομείς όπως η κάλυψη των οικονομικών αναγκών του σχολείου, η καταλληλότητα των νέων προγραμμάτων σπουδών και των εργαστηρίων δεξιοτήτων.
- Τα 4^ο μέρος ασχολείται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και με το πόσο αυτή έχει επηρεάσει την επαγγελματική και την προσωπική τους ζωή, την πρακτική και οικονομική υποστήριξή τους καθώς και το εργασιακό ωράριο που τηρείται.
- Το 5^ο μέρος έχει να κάνει με την επιμόρφωση – κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης καθώς και με τον τρόπο που οι ΤΠΕ έχουν επιδράσει στη διδακτική πράξη τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς.
- Το 6^ο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου διερευνά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου καθώς και την αναζήτηση δεδομένων σχετικά με τον εθνικό χαρακτήρα του σχολείου.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από 34 ερωτήσεις, οι οποίες διατυπώθηκαν και διαχωρίστηκαν σε μέρη με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύψουν τους εκπαιδευτικούς τομείς που έχουν κατά κάποιο τρόπο «βληθεί» από την επίδραση της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Επιπλέον το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε και βάσει της ευκολίας με την οποία διανέμεται, της αυτοματοποιημένης καταχώρισης των απαντήσεων και την ευκολία στην ανάλυση και καταγραφή των ερευνητικών δεδομένων. Η ανωνυμία επίσης είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας καθώς διασφαλίζει την αξιοπιστία των απαντήσεων.

Οι μεταβλητές βάσει των οποίων έγινε η ερμηνεία των δεδομένων είναι το φύλλο, η ηλικία, η βαθμίδα εκπαίδευσης, η υπηρετηση σε θέση ευθύνης, ο τόπος εργασίας, η οικογενειακή κατάσταση και ο τύπος σχολείου. Ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου εστάλη μέσω e-mail στις διευθύνσεις δημόσιων σχολείων καθώς και στη γραμματεία ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων, με την παράκληση να προωθηθεί στους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι παρατηρήθηκε πληθώρα απαντήσεων από δημόσια σχολεία ενώ οι απαντήσεις που ελήφθησαν από τα ιδιωτικά σχολεία ήταν σαφώς λιγότερες. Προκειμένου να εξεταστεί αν κάτι τέτοιο είναι αντιπροσωπευτικό του δείγματος

ως προς τον πληθυσμό, αντλήθηκαν οι παρακάτω πίνακες από την Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία (<https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2019>):

Πίνακας 3.1

Πλήθος σχολικών μονάδων και διδακτικό προσωπικό κατά είδος Σχολικής Μονάδας και Περιφέρεια (Νηπιαγωγεία)

Κατά Είδος Σχολικής Μονάδας						
Σχολικές Μονάδες	Πλήθος σχολικών μονάδων			Διδακτικό προσωπικό		
	2018/19	2019/20	Μεταβολή (%)	2018/19	2019/20	Μεταβολή (%)
Δημόσιες	4.962	4.937	-0,5	14.233	15.391	8,1
Ιδιωτικές	649	670	3,2	998	1.092	9,4
ΣΥΝΟΛΟ	5.611	5.607	-0,1	15.231	16.483	8,2

Πηγή: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2019>

Πίνακας 3.2

Πλήθος σχολικών μονάδων και διδακτικό προσωπικό κατά είδος Σχολικής Μονάδας και Περιφέρεια (Δημοτικά)

Κατά Είδος Σχολικής Μονάδας						
Σχολικές Μονάδες	Πλήθος σχολικών μονάδων			Διδακτικό προσωπικό		
	2018/19	2019/20	Μεταβολή (%)	2018/19	2019/20	Μεταβολή (%)
Δημόσιες	4.293	4.272	-0,5	68.974	70.035	1,5
Ιδιωτικές	159	157	-1,3	3.587	3.687	2,8
ΣΥΝΟΛΟ	4.452	4.429	-0,5	72.561	73.722	1,6

Πηγή: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2019>

Πίνακας 3.3

Πλήθος σχολικών μονάδων και διδακτικό προσωπικό (Γυμνάσια)

Κατά Είδος Σχολικής Μονάδας						
Σχολικές Μονάδες	Πλήθος σχολικών μονάδων			Διδακτικό προσωπικό		
	2019/20	2020/21	Μεταβολή (%)	2019/20	2020/21	Μεταβολή (%)
Δημόσιες	1.724	1.727	0,2	37.196	38.559	3,7
Ιδιωτικές	94	98	4,3	2.328	2.508	7,7
ΣΥΝΟΛΟ	1.818	1.825	0,4	39.524	41.067	3,9

Πηγή: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2019>

Πίνακας 3.4

Πλήθος σχολικών μονάδων και διδακτικό προσωπικό (Λύκεια)

Σχολικές Μονάδες	Κατά Είδος Σχολικής Μονάδας					
	Πλήθος σχολικών μονάδων			Διδακτικό προσωπικό		
	2019/20	2020/21	Μεταβολή (%)	2019/20	2020/21	Μεταβολή (%)
Δημόσιες	1.261	1.262	0,1	22.058	22.216	0,7
Ιδιωτικές	86	93	8,1	1.856	2.137	15,1
ΣΥΝΟΛΟ	1.347	1.355	0,6	23.914	24.353	1,8

Πηγή: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2019>

Σύμφωνα με τους παραπάνω πίνακες το σύνολο των σχολικών μονάδων της Επικράτειας διαμορφώνεται ως εξής:

Πίνακας 3.5

Πλήθος σχολικών μονάδων δημόσιων και ιδιωτικών στην Επικράτεια

	Σχολικό έτος 2019-2020			
	Σχολικές Μονάδες		Διδακτικό προσωπικό	
	Δημόσια	Ιδιωτικά	Δημόσια	Ιδιωτικά
Νηπιαγωγεία	4937	670	15391	1092
Δημοτικά	4272	157	70035	3687
Γυμνάσια	1727	98	38559	2508
Λύκεια	1262	93	22216	2137
ΣΥΝΟΛΟ	12198	1018	146201	9424

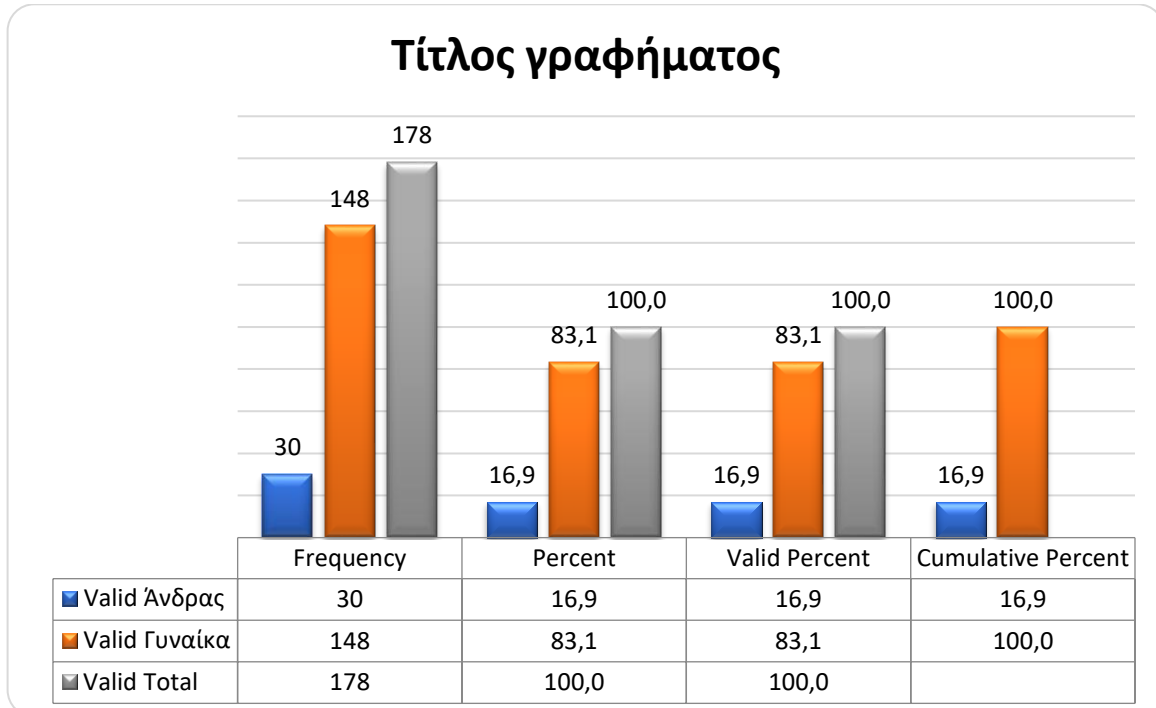
Σε σύνολο 13216 δημόσιων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων το οποίο αποτελεί στην παρούσα έρευνα το 100% του δείγματος, το 92,3% είναι τα δημόσια σχολεία ενώ το 7,7% αντιπροσωπεύει τα ιδιωτικά. Αυτό δικαιολογεί και τον μειωμένο αριθμό απαντήσεων στην παρούσα έρευνα που προέρχονται από τα ιδιωτικά σχολεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1:ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Διάγραμμα 4.1

Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων για το φύλο



Πίνακας 4.1

Πίνακας συχνοτήτων για το φύλο

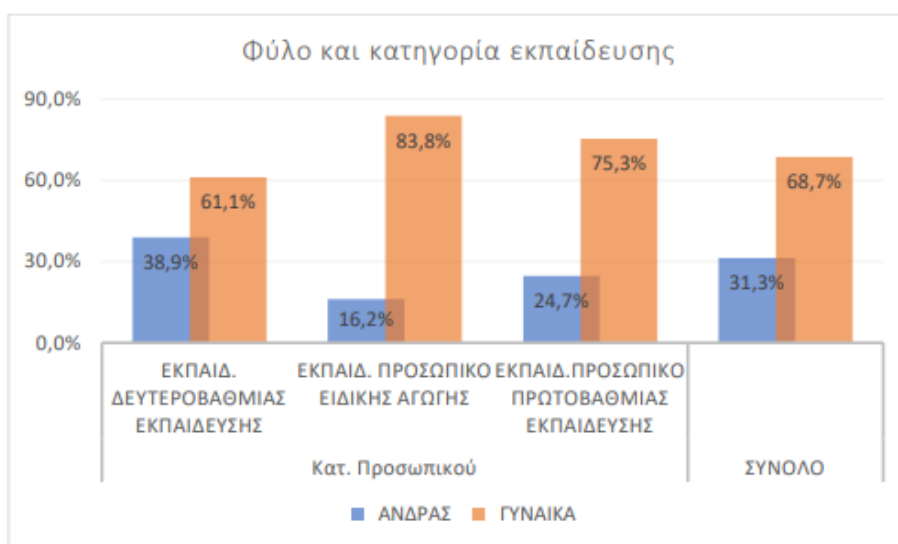
1. ΦΥΛΟ					
		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	Άνδρας	30	16,9	16,9	16,9
	Γυναίκα	148	83,1	83,1	100,0
	Total	178	100,0	100,0	

Ένα αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό του δείγματος είναι η διαφοροποίηση των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς το φύλο, καθώς από τους 178 συμμετέχοντες οι 148 (ποσοστό 83,1%) είναι γυναίκες ενώ οι 30 είναι άνδρες (ποσοστό 16,9%). Αυτό το

φαινόμενο ερμηνεύεται βάσει των στοιχείων της ΑΔΕΔΥ³⁸ η οποία στην επεξεργασία των στοιχείων της απογραφής μισθοδοτούμενων δημοσίου τον Δεκέμβριο του 2020 αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του ανθρώπινου δυναμικού του δημοσίου στον τομέα της εκπαίδευσης όπου αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης είναι γυναίκες σε ποσοστό 68,7% ενώ το ποσοστό των ανδρών εκπαιδευτικών στις ίδιες βαθμίδες έχει ποσοστό 31,3%.

Διάγραμμα 4.2

Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων ανά φύλο και κατηγορία εκπαίδευσης

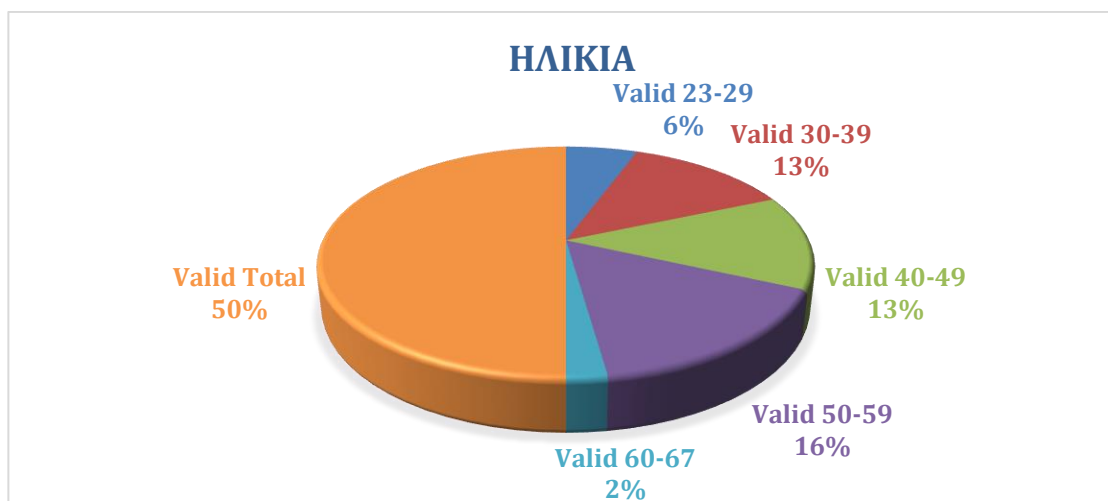


Πηγή: https://kpolykentro.gr/wp-content/uploads/2022/03/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9_%CE%B9%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%BF_%CE%BD%CE%BF%CF%83%CE%B7%CE%BB_report.pdf

³⁸https://kpolykentro.gr/wp-content/uploads/2022/03/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9_%CE%B9%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%BF_%CE%BD%CE%BF%CF%83%CE%B7%CE%BB_report.pdf

Διάγραμμα 4.3

Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων για την ηλικία



Πίνακας 4.2

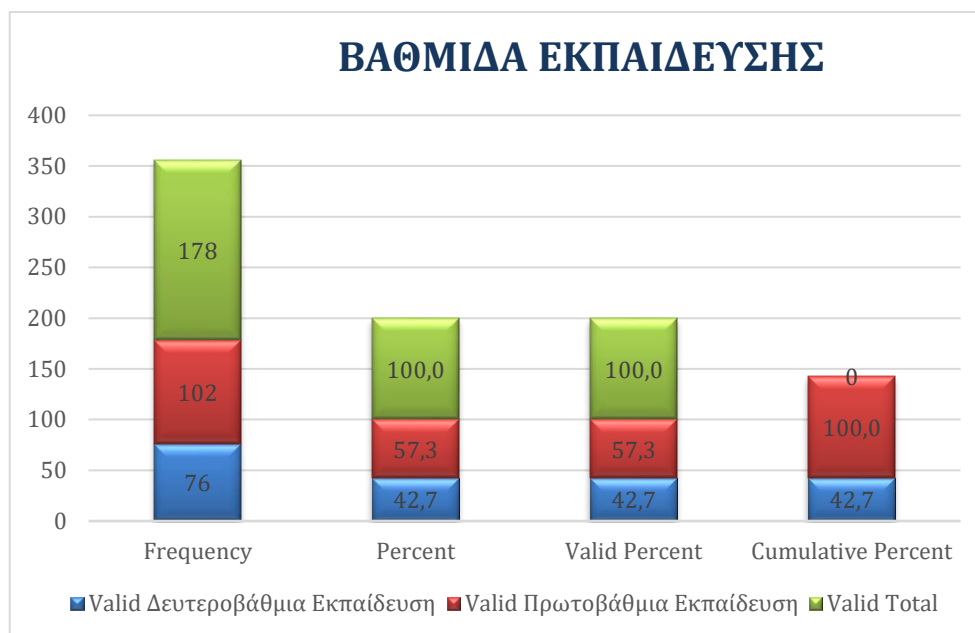
Πίνακας συχνοτήτων για την ηλικία

2. ΗΛΙΚΙΑ					
		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	23-29	20	11,2	11,2	11,2
	30-39	46	25,8	25,8	37,1
	40-49	47	26,4	26,4	63,5
	50-59	57	32,0	32,0	95,5
	60-67	8	4,5	4,5	100,0
	Total	178	100,0	100,0	

Στο συγκεκριμένο δείγμα παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων προήλθε από εκπαιδευτικούς ηλικίας 50-59 ετών (32,0%) και αφορά μία ομάδα εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν αρκετά χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση και έχουν εν μέρει εφαρμόσει μία πληθώρα αναλυτικών και καινοτόμων προγραμμάτων. Αντιθέτως λιγότερη συμμετοχή είχαν οι ηλικίες 23-29 ετών, όπου συμμετέχουν κυρίως νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί με πολύ μικρή επαγγελματική εμπειρία, και 60-67 ετών που αφορά εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που έχουν αρχίσει να διερευνούν το δικαίωμα συνταξιοδότησής τους με υποχρεωτικό όριο ηλικίας για συνταξιοδότηση το 67^ο έτος της ηλικίας τους.

Διάγραμμα 4.4

Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων για τη βαθμίδα εκπαίδευσης



Πίνακας 4.3

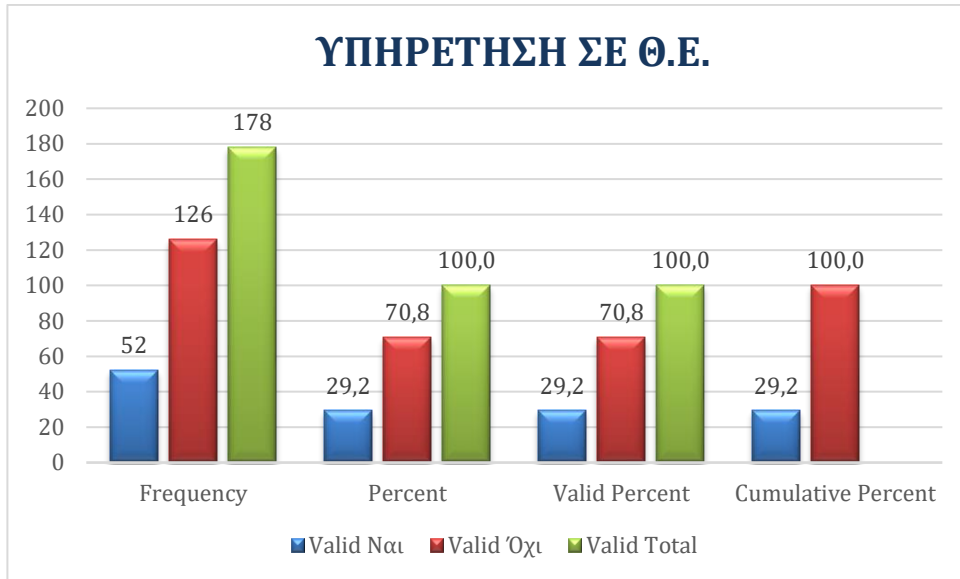
Πίνακας συχνοτήτων για την εκπαιδευτική βαθμίδα υπηρετήσης

3. ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ					
		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	76	42,7	42,7	42,7
	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	102	57,3	57,3	100,0
	Total	178	100,0	100,0	

Ως προς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης παρατηρούμε ότι βάσει των δεδομένων του Πίνακα 5 οι σχολικές μονάδες Π.Ε. (Νηπιαγωγεία και Δημοτικά) είναι 9209 και οι σχολικές μονάδες Δ.Ε. είναι 2989, γεγονός που δικαιολογεί τα ποσοστά συμμετοχής των εκπαιδευτικών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.

Διάγραμμα 4.5

Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων για την υπηρετηση σε θέση ευθύνης



Πίνακας 4.4

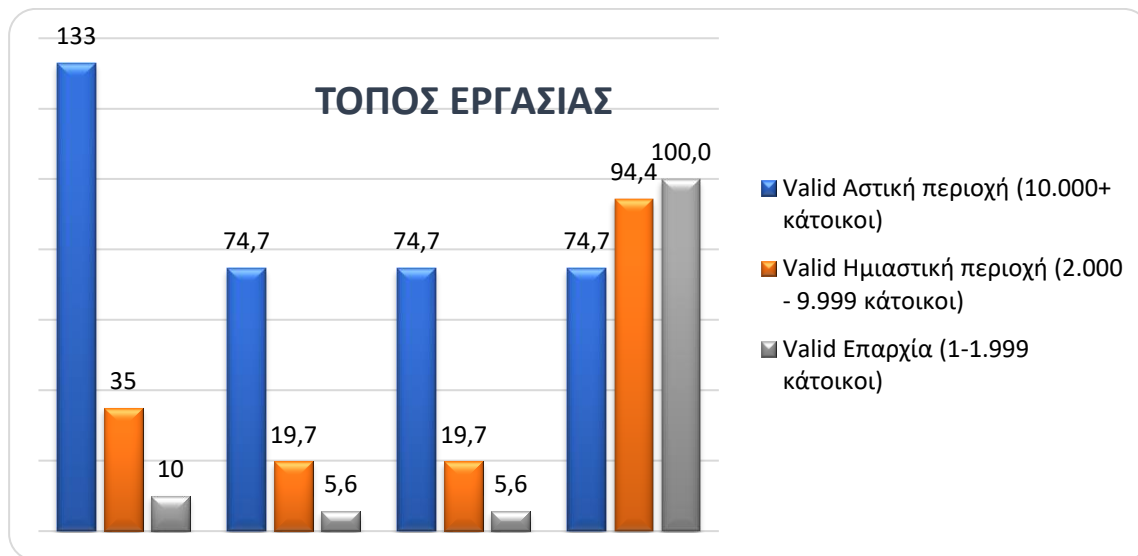
Πίνακας συχνοτήτων για υπηρετηση σε θέση ευθύνης

4. ΥΠΗΡΕΤΗΣΗ ΣΕ ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ					
		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	Ναι	52	29,2	29,2	29,2
	Όχι	126	70,8	70,8	100,0
	Total	178	100,0	100,0	

Παρατηρούμε στο εν λόγω δείγμα ότι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς ότι το 29,2% κατέχουν θέση ευθύνης ως στελέχη εκπαίδευσης (Διευθυντές ή Προϊστάμενο σχολικών μονάδων).

Διάγραμμα 4.6

Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων για τόπο εργασίας



Πίνακας 4.5

Πίνακας συχνοτήτων για τόπο εργασίας

5. ΤΟΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	Αστική περιοχή (10.000+ κάτοικοι)	133	74,7	74,7	74,7
	Ημιαστική περιοχή (2.000 - 9.999 κάτοικοι)	35	19,7	19,7	94,4
	Επαρχία (1-1.999 κάτοικοι)	10	5,6	5,6	100,0
	Total	178	100,0	100,0	

Πίνακας 4.6

Διδακτικό προσωπικό κατά φύλο, κατηγορία, περιφέρεια, νομό και περιοχή

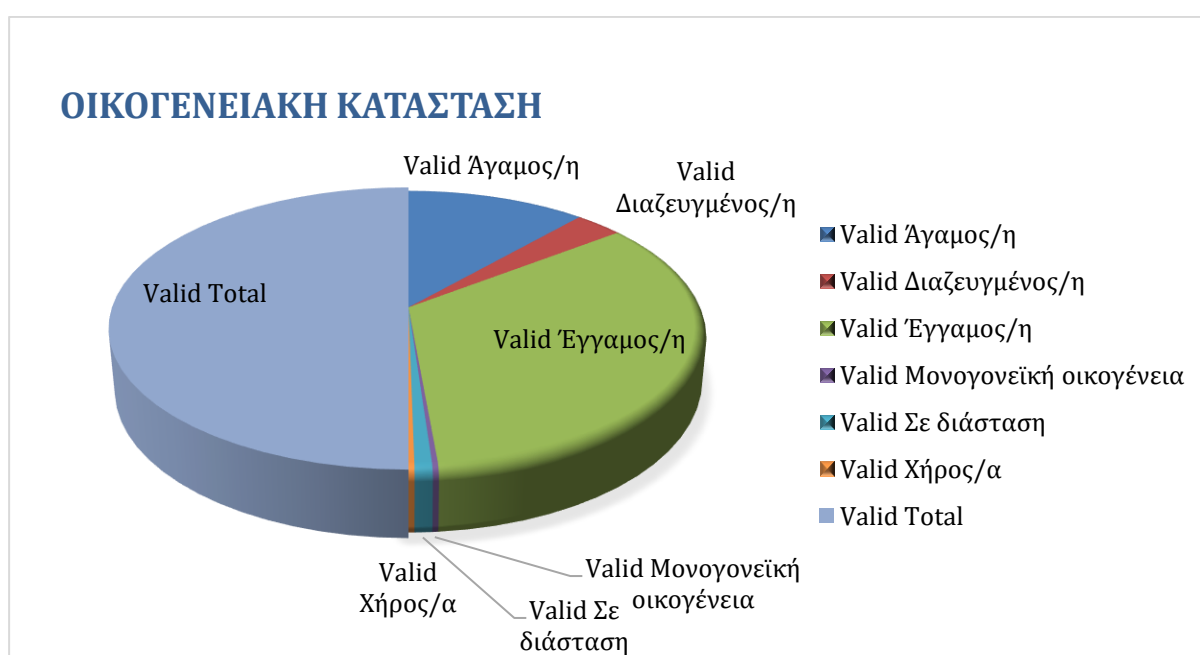
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ, ΝΟΜΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΧΗ	Σύνολο Διδακτικού Προσωπικού		
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	74673	19501	55172
Αστική Περιοχή	46985	11462	35523
Ημιαστική Περιοχή	13364	3514	9850
Αγροτική Περιοχή	14324	4525	9799

Πηγή: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2020>

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Υπηρεσίας του 2020 (Πίνακας 4.6) οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί στις αστικές περιοχές ανέρχονται σε 46.985 (Άρρενες: 19501 και Γυναίκες: 35523) ποσοστό 62,9% ενώ στις ημιαστικές/αγροτικές περιοχές το σύνολο του διδακτικού προσωπικού ανέρχεται σε 27.688 (Άρρενες: 22462 και Γυναίκες 35523) ποσοστό 37,1% γεγονός που δικαιολογεί την κατανομή του δείγματος σε αστικές και ημιαστικές/αγροτικές περιοχές.

Διάγραμμα 4.7

Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων για την οικογενειακή κατάσταση



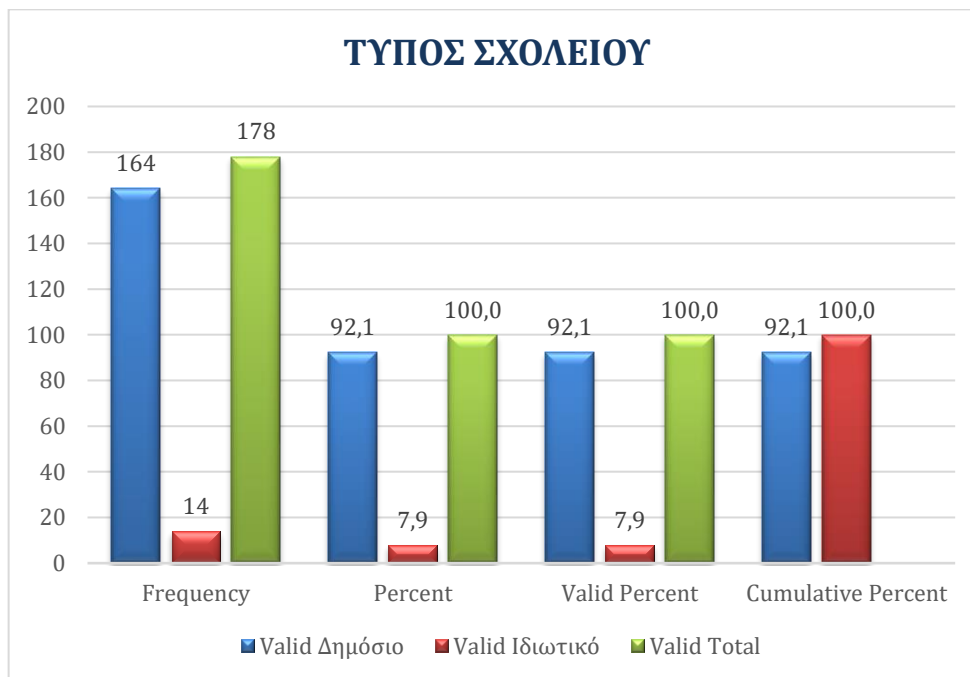
Πίνακας 4.7

Πίνακας συχνοτήτων για οικογενειακή κατάσταση

6. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ					
		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	Άγαμος/η	41	23,0	23,0	23,0
	Διαζευγμένος/η	11	6,2	6,2	29,2
	Έγγαμος/η	121	68,0	68,0	97,2
	Μονογονεϊκή οικογένεια	1	0,6	0,6	97,8
	Σε διάσταση	3	1,7	1,7	99,4
	Χήρος/α	1	0,6	0,6	100,0
	Total	178	100,0	100,0	

Διάγραμμα 4.8

Διάγραμμα κατανομής συχνοτήτων για τύπο σχολείου



Πίνακας 4.8

Πίνακας συχνοτήτων για τύπο σχολείου

7. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΑΣ ΕΙΝΑΙ					
		Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid	Δημόσιο	164	92,1	92,1	92,1
	Ιδιωτικό	14	7,9	7,9	100,0
	Total	178	100,0	100,0	

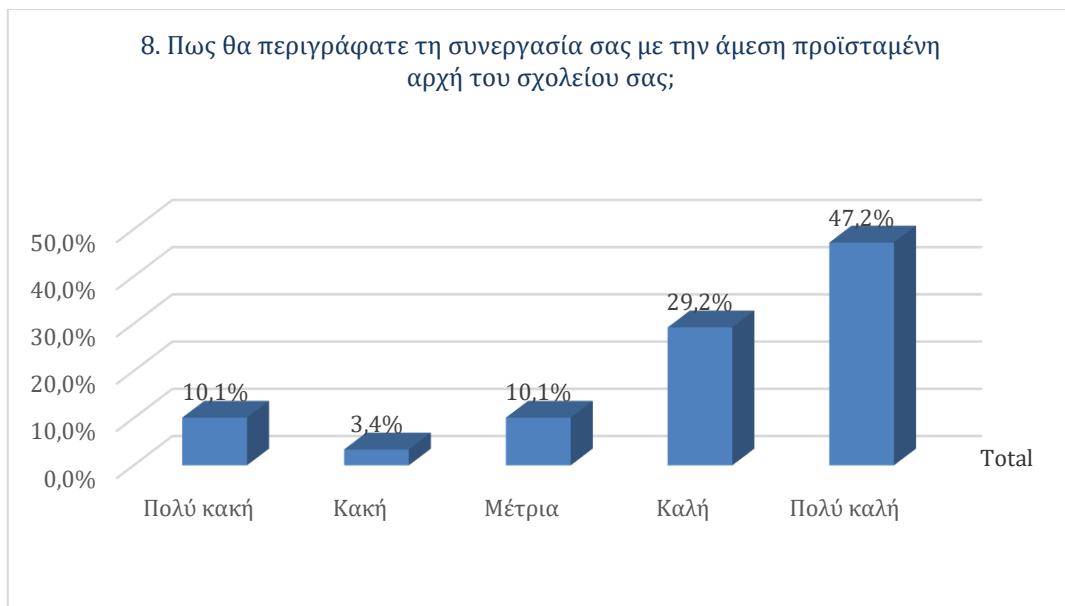
(τα στοιχεία για το συγκεκριμένο δείγμα αναλύονται στους πίνακες 3.1 – 3.5)

3.2: ΘΕΜΑΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

8. Πως θα περιγράφατε τη συνεργασία σας με την άμεση προϊσταμένη αρχή του σχολείου σας; (Πολύ κακή, κακή, μέτρια, καλή, πολύ καλή)

Διάγραμμα 4.9

Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 8



Πίνακας 4.9

Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 8

	Total	ΦΥΛΟ		ΗΛΙΚΙΑ				Β.Ε.		Θ.Ε.		ΤΟΠΟΣ		ΟΙΚ.ΚΑΤ.		ΤΥΠΟΣ ΣΧ.	
		Άνδρας	Γυναίκα	23-29	30-39	40-49	50-67	Π.Ε.	Δ.Ε.	Ναι	Όχι	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ-ΑΓΡΟΤΙΚΑ	Έγγαμοι	Άλλο	Δημόσιο	Ιδιωτικό
Πολύ κακή	10,1%	23,3%	7,4%	25,0%	2,2%	10,6%	10,8%	13,2%	7,8%	13,5%	8,7%	9,8%	11,1%	5,0%	21,1%	10,4%	7,1%
Κακή	3,4%	3,3%	3,4%	5,0%	4,3%	0,0%	4,6%	6,6%	1,0%	1,9%	4,0%	3,8%	2,2%	2,5%	5,3%	3,7%	0,0%
Μέτρια	10,1%	3,3%	11,5%	10,0%	13,0%	6,4%	10,8%	11,8%	8,8%	3,8%	12,7%	10,5%	8,9%	9,9%	10,5%	9,1%	21,4%
Καλή	29,2%	26,7%	29,7%	25,0%	41,3%	29,8%	21,5%	28,9%	29,4%	32,7%	27,8%	30,8%	24,4%	28,9%	29,8%	30,5%	14,3%
Πολύ καλή	47,2%	43,3%	48,0%	35,0%	39,1%	53,2%	52,3%	39,5%	52,9%	48,1%	46,8%	45,1%	53,3%	53,7%	33,3%	46,3%	57,1%

Στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (47,2) δηλώνει ότι η συνεργασία με την άμεση προϊσταμένη αρχή του σχολείου τους είναι πολύ καλή, ενώ σχεδόν το ένα τρίτο αυτών χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη συνεργασία ως καλή. Αντιθέτως τα ποσοστά που χαρακτηρίζουν τη

συνεργασία μέτρια έως πολύ κακή είναι πολύ μικρότερα. Ακόμα όσοι κατέχουν θέση ευθύνης ως στελέχη εκπαίδευσης δηλώνουν την πολύ καλή συνεργασία (48,1%) με την άμεση προϊσταμένη τους αρχή που είναι είτε ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης είτε η Διεύθυνση Α/θμιας ή Β/θμιας Εκπαίδευσης. Όσον αφορά στο φύλλο, οι άντρες περιγράφουν τη συνεργασία τους ως πολύ κακή (23,3%) σε σχέση με τις γυναίκες (7,4%). Αυτό το φαινόμενο μπορεί να ερμηνευθεί βάσει της βιβλιογραφίας (Καραγιάννη, 2018) καθώς οι γυναίκες εμπεριέχουν εσωτερικά το στοιχείο της πειθαρχίας και της ευταξίας στο εκπαιδευτικό τους έργο. Από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτει επίσης ότι στα ημιαστικά-αγροτικά κέντρα οι σχέσεις μεταξύ προϊσταμένων και εκπαιδευτικού προσωπικού είναι καλύτερες (53,3%) καθώς υπάρχει σε μία κλειστή κοινωνία οι κοινωνικές σχέσεις είναι πιο ξεκάθαρες και εκλείπει το στοιχείο της πίεσης και του άγχους. Επίσης στα ιδιωτικά σχολεία η συνεργασία στα ιδιωτικά σχολεία είναι πολύ καλύτερη (57,1%) από ότι στα δημόσια σχολεία (46,3%), δεν υπάρχει κανένας χαρακτηρισμός για κακή συνεργασία (0,0%) ενώ ένα ποσοστό (7,1%) την χαρακτηρίζει ως πολύ κακή. Στο σημείο αυτό πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι καθώς εμπεριέχεται το στοιχείο του κέρδους (δίδακτρα, πληρωμή εκπαιδευτικών από το σχολείο), η καλή συνεργασία είναι απαραίτητη για την εικόνα του σχολείου προς τα έξω ώστε να προσελκύει πελάτες.

9. Πόσο έχει αλλάξει η συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών σας τα τελευταία χρόνια; *(παρακαλώ απαντήστε με βάση μία κλίμακα όπου το 1 είναι το καθόλου και το 5 είναι το πολύ. Μπορείτε να δώσετε οποιονδήποτε βαθμό μεταξύ 1 και 5)*

Διάγραμμα 4.10

Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 9



Πίνακας 4.10

Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 9

		Total	ΦΥΛΟ		ΗΛΙΚΙΑ				Β.Ε.		Θ.Ε.		ΤΟΠΟΣ		ΟΙΚ.ΚΑΤ.		ΤΥΠΟΣ ΣΧ.	
			Ανδρας	Γυναίκα	23-29	30-39	40-49	50-67	Π.Ε.	Δ.Ε.	Ναι	Όχι	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ-ΑΓΡΟΤΙΚΑ	Έγγαμοι	Άλλο	Δημόσιο	Ιδιωτικό
9. Πόσο έχει αλλάξει η συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών σας τα τελευταία χρόνια;	1	11,8%	10,0%	12,2%	25,0%	8,7%	14,9%	7,7%	9,2%	13,7%	9,6%	12,7%	9,8%	17,8%	9,9%	15,8%	12,8%	0,0%
	2	21,3%	26,7%	20,3%	10,0%	26,1%	19,1%	23,1%	23,7%	19,6%	21,2%	21,4%	22,6%	17,8%	24,0%	15,8%	21,3%	21,4%
	3	30,3%	33,3%	29,7%	35,0%	34,8%	29,8%	26,2%	32,9%	28,4%	42,3%	25,4%	30,1%	31,1%	27,3%	36,8%	31,1%	21,4%
	4	27,5%	23,3%	28,4%	30,0%	23,9%	27,7%	29,2%	26,3%	28,4%	21,2%	30,2%	27,8%	26,7%	29,8%	22,8%	27,4%	28,6%
	5	9,0%	6,7%	9,5%	0,0%	6,5%	8,5%	13,8%	7,9%	9,8%	5,8%	10,3%	9,8%	6,7%	9,1%	8,8%	7,3%	28,6%

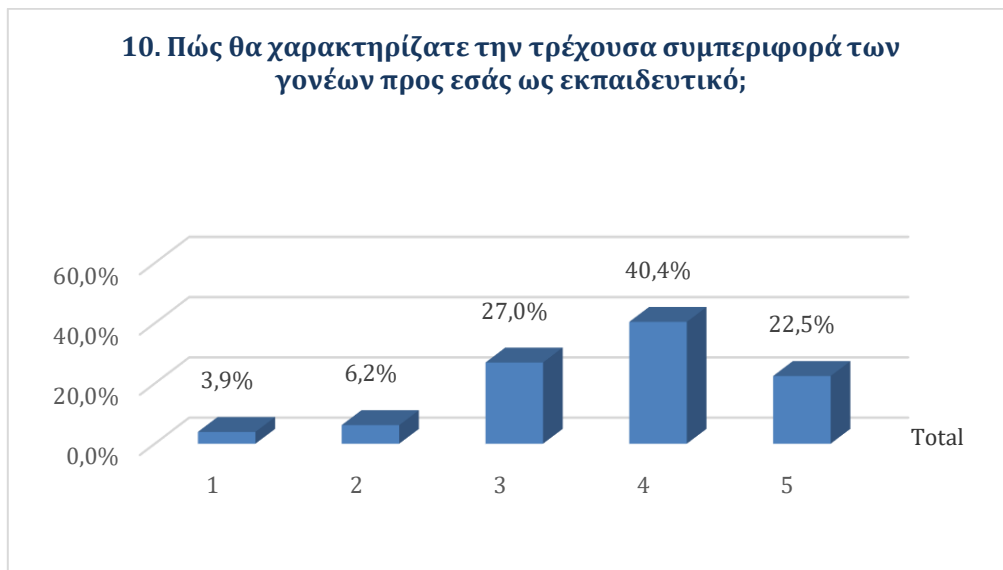
Παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (30,3%) δηλώνει ότι δεν έχει αλλάξει αισθητά η συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών τους τα τελευταία χρόνια, με τους άντρες να το υποστηρίζουν σε ποσοστό 33,5% ενώ την άποψη αυτή υποστηρίζουν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 23-29 ετών (35,0%) και 30-39 ετών (34,8%). Την ίδια άποψη υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε θέση ευθύνης (42,3%), όσοι από τους συμμετέχοντες υπηρετούν στον δημόσιο τομέα, καθώς και οι εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπαίδευσης (32,9%), οι οποίοι έχουν μία πιο προσωπική σχέση με τους μαθητές

τους και τους γονείς τους στη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης. Αντιθέτως όσοι υπηρετούν στην Β/θμια εκπαίδευση δηλώνουν ότι η συνεργασία τους με τους γονείς έχει αλλάξει αρκετά (30,2%), κατά τα τελευταία χρόνια, άποψη την οποία υποστηρίζει ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό (27,5%).

10. Πώς θα χαρακτηρίζατε την τρέχουσα συμπεριφορά των γονέων προς εσάς ως εκπαιδευτικό; (παρακαλώ απαντήστε με βάση μία κλίμακα όπου το 1 είναι το πολύ κακή και το 5 είναι το πολύ καλή)

Διάγραμμα 4.11

Διάγραμμα συχνότητων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 10



Πίνακας 4.11

Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 10

		Total	ΦΥΛΟ		ΗΛΙΚΙΑ				Β.Ε.		Θ.Ε.		ΤΟΠΟΣ		ΟΙΚ.ΚΑΤ.		ΤΥΠΟΣ ΣΧ.	
			Άνδρας	Γυναίκα	23-29	30-39	40-49	50-67	Π.Ε.	Δ.Ε.	Ναι	Όχι	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ-ΑΓΡΟΤΙΚΑ	Έγγαμοι	Άλλο	Δημόσιο	Ιδιωτικό
10. Πως θα χαρακτηρίσετε την τρέχουσα συμπεριφορά των γονέων προς εσάς ως εκπαιδευτικό;	1	3,9%	10,0%	2,7%	15,0%	2,2%	4,3%	1,5%	5,3%	2,9%	11,5%	0,8%	5,3%	0,0%	3,3%	5,3%	3,0%	14,3%
	2	6,2%	13,3%	4,7%	5,0%	4,3%	4,3%	9,2%	6,6%	5,9%	9,6%	4,8%	6,8%	4,4%	7,4%	3,5%	6,7%	0,0%
	3	27,0%	23,3%	27,7%	40,0%	30,4%	23,4%	23,1%	23,7%	29,4%	25,0%	27,8%	28,6%	22,2%	26,4%	28,1%	26,2%	35,7%
	4	40,4%	40,0%	40,5%	40,0%	39,1%	44,7%	38,5%	42,1%	39,2%	34,6%	42,9%	37,6%	48,9%	41,3%	38,6%	41,5%	28,6%
	5	22,5%	13,3%	24,3%	0,0%	23,9%	23,4%	27,7%	22,4%	22,5%	19,2%	23,8%	21,8%	24,4%	21,5%	24,6%	22,6%	21,4%

Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (40,4%) κυρίως μεταξύ των ηλικιών 23-29 ετών (40,0%) και όσων εκπαιδευτικών υπηρετούν σε δημόσια σχολεία (42,5%) δηλώνει ότι η τρέχουσα συμπεριφορά των γονέων απέναντί τους είναι καλή. Η ίδια ηλικιακή ομάδα επίσης στο ίδιο ακριβώς ποσοστό (40,0%) αλλά και όσοι υπηρετούν σε ιδιωτικά σχολεία (35,7%) υποστηρίζουν στην πλειονότητά τους ότι η συμπεριφορά των γονέων προς τους ίδιους δεν είναι ούτε πολύ καλή ούτε πολύ κακή. Τέλος ένα πολύ μικρό ποσοστό χαρακτηρίζει την συμπεριφορά των γονέων ως πολύ κακή (3,9%) ή κακή (6,2%).

11. Ποιες από τις παρακάτω λέξεις θα χρησιμοποιούσατε για να χαρακτηρίσετε την ανταπόκριση των φορέων τοπικής αυτοδιοίκησης στις ανάγκες του σχολείου σας; (άμεση, αδιάφορη, δύσκολη, ετεροχρονισμένη, πρόθυμη)

Διάγραμμα 4.12

Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 11



Πίνακας 4.12

Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 11

	Total	ΦΥΛΟ		ΗΛΙΚΙΑ				Β.Ε.		Θ.Ε.		ΤΟΠΟΣ		ΟΙΚ.ΚΑΤ.		ΤΥΠΟΣ ΣΧ.	
		Ανδρας	Γυναίκα	23-29	30-39	40-49	50-67	Π.Ε.	Δ.Ε.	Ναι	Όχι	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ-ΑΓΡΟΤΙΚΑ	Έγγαμοι	Άλλο	Δημόσιο	Ιδιωτικό
Αδιάφορη	20,8%	20,0%	20,9%	40,0%	28,3%	17,0%	12,3%	18,4%	22,5%	17,3%	22,2%	20,3%	22,2%	18,2%	26,3%	20,7%	21,4%
Άμεση	5,6%	10,0%	4,7%	5,0%	0,0%	8,5%	7,7%	6,6%	4,9%	9,6%	4,0%	6,8%	2,2%	4,1%	8,8%	4,9%	14,3%
Δύσκολη	23,6%	33,3%	21,6%	15,0%	17,4%	21,3%	32,3%	26,3%	21,6%	21,2%	24,6%	24,8%	20,0%	24,8%	21,1%	24,4%	14,3%
Ετεροχρονισμένη	29,2%	26,7%	29,7%	30,0%	32,6%	23,4%	30,8%	31,6%	27,5%	32,7%	27,8%	29,3%	28,9%	29,8%	28,1%	29,9%	21,4%
Πρόθυμη	28,1%	26,7%	28,4%	25,0%	28,3%	38,3%	21,5%	26,3%	29,4%	30,8%	27,0%	26,3%	33,3%	28,1%	28,1%	26,8%	42,9%

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα ένα πολύ μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων (5,6%) χαρακτηρίζει ως άμεση την ανταπόκριση των φορέων τοπικής αυτοδιοίκησης στις ανάγκες του σχολείου ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ηλικίας 23-29 ετών (40,0%) δηλώνει ότι υπάρχει αδιαφορία στην ανταπόκρισή τους. Το 33,3% των ανδρών και το 32,3% της ηλικιακής ομάδας 50-67 των συμμετεχόντων δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο συγκεκριμένο θέμα και ότι η ανταπόκρισή τους είναι ετεροχρονισμένη. Επίσης δίστανται οι γνώμες των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης καθώς το 32,7% δηλώνει ετεροχρονισμένη την ανταπόκρισή τους ενώ το 30,8% τη χαρακτηρίζει ως πρόθυμη. Επιπλέον θετικά ως πρόθυμη κρίνουν τη συγκεκριμένη συνεργασία οι

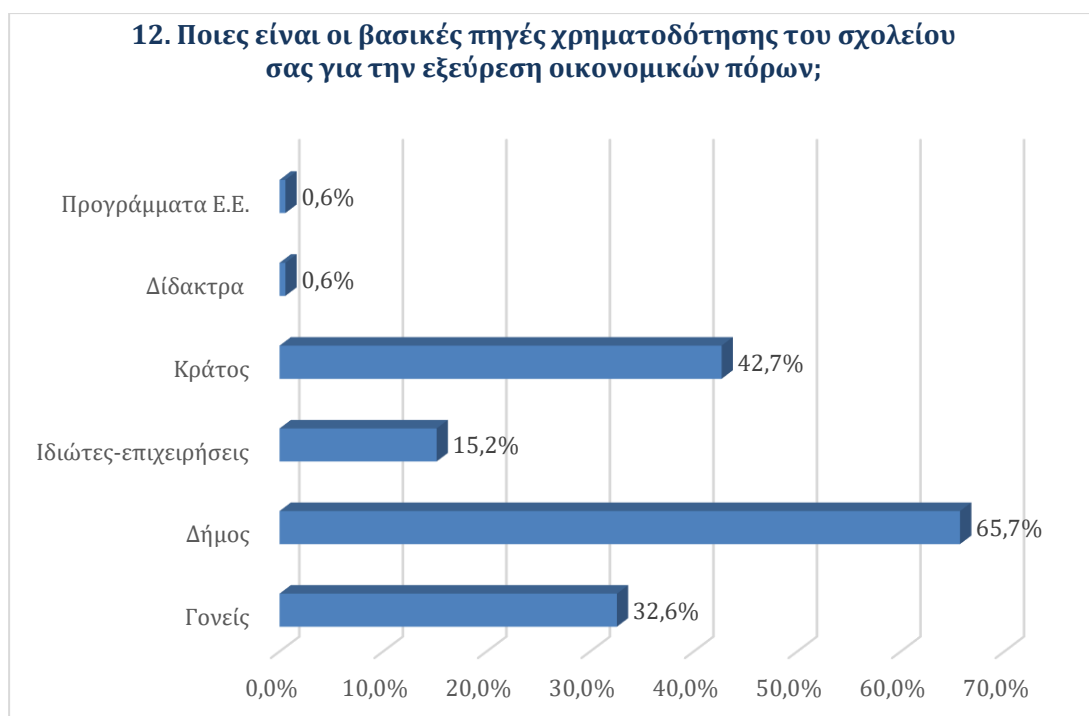
εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ημιαστικές/αγροτικές περιοχές (33,3%) και το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ιδιωτικά σχολεία (42,9%)

3.3: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ

12. Ποιες είναι οι βασικές πηγές χρηματοδότησης του σχολείου σας για την εξεύρεση οικονομικών πόρων; (κράτος, ιδιώτες, δήμος, γονείς, άλλο τι;)

Διάγραμμα 4.13

Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 12



Πίνακας 4.13

Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 12

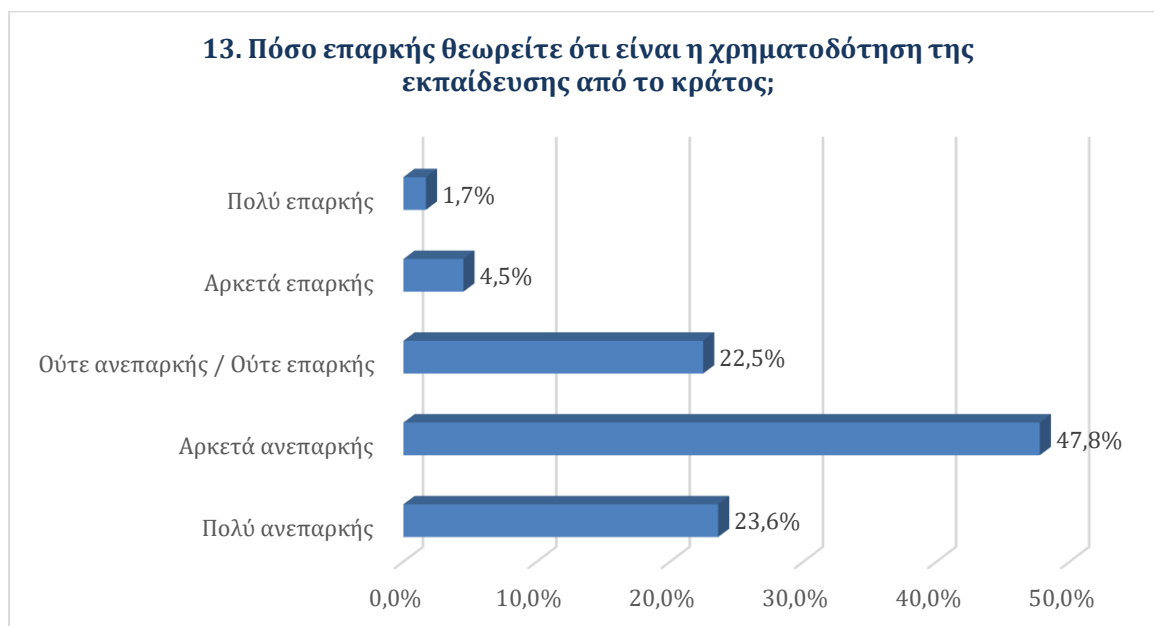
	Total	ΦΥΛΟ		ΗΛΙΚΙΑ				Β.Ε.		Θ.Ε.		ΤΟΠΟΣ		ΟΙΚ.ΚΑΤ.		ΤΥΠΟΣ ΣΧ.	
		Άνδρας	Γυναίκα	23-29	30-39	40-49	50-67	Π.Ε.	Δ.Ε.	Ναι	Όχι	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ-ΑΓΡΟΤΙΚΑ	Έγγαμοι	Άλλο	Δημόσιο	Ιδιωτικό
Γονείς	32,6%	33,3%	32,4%	25,0%	34,8%	29,8%	35,4%	25,0%	38,2%	30,8%	33,3%	33,1%	31,1%	34,7%	28,1%	29,9%	64,3%
Δήμος	65,7%	60,0%	66,9%	60,0%	58,7%	59,6%	76,9%	59,2%	70,6%	50,0%	72,2%	62,4%	75,6%	66,1%	64,9%	70,7%	7,1%
Ιδιώτες (επιχειρήσεις)	15,2%	16,7%	14,9%	20,0%	13,0%	17,0%	13,8%	10,5%	18,6%	17,3%	14,3%	12,8%	22,2%	12,4%	21,1%	14,0%	28,6%
Κράτος (ΥΠΑΙΘ)	42,7%	56,7%	39,9%	55,0%	43,5%	42,6%	38,5%	50,0%	37,3%	46,2%	41,3%	42,1%	44,4%	36,4%	56,1%	44,5%	21,4%
Τα δίδακτρα	0,6%	0,0%	0,7%	0,0%	0,0%	2,1%	0,0%	1,3%	0,0%	0,0%	0,8%	0,8%	0,0%	0,0%	1,8%	0,0%	7,1%
Ευρωπαϊκά προγράμματα	0,6%	0,0%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	1,5%	0,0%	1,0%	0,0%	0,8%	0,8%	0,0%	0,8%	0,0%	0,6%	0,0%

Σημαντική παρατήρηση ως προς τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσης ερώτησης είναι ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση (70,7%) δηλώνει ότι η κύρια πηγή χρηματοδότησης του δημόσιου σχολείου είναι ο Δήμος, με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 50-67 ετών να το υποστηρίζουν σε ποσοστό 76,9% και όσοι διδάσκουν στην Β/θμια εκπαίδευση σε ποσοστό 70,6%. Αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ιδιωτικά σχολεία δηλώνουν ότι η χρηματοδότηση του σχολείου τους είναι οι γονείς σε ποσοστό 64,3%. Στην επιλογή «Άλλο τι;» δόθηκαν 4 απαντήσεις εκ των οποίων οι 2 δηλώνουν ως πηγή χρηματοδότησης τα δίδακτρα και τη συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα ενώ οι άλλες 2 δεν συγκεκριμενοποιούν την πηγή.

13. Πόσο επαρκής θεωρείτε ότι είναι η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης από το κράτος; (πολύ ανεπαρκής, αρκετά ανεπαρκής, ούτε ανεπαρκής /ούτε επαρκής, αρκετά επαρκής, πολύ επαρκής)

Διάγραμμα 4.14

Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 13



Πίνακας 4.14

Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 13

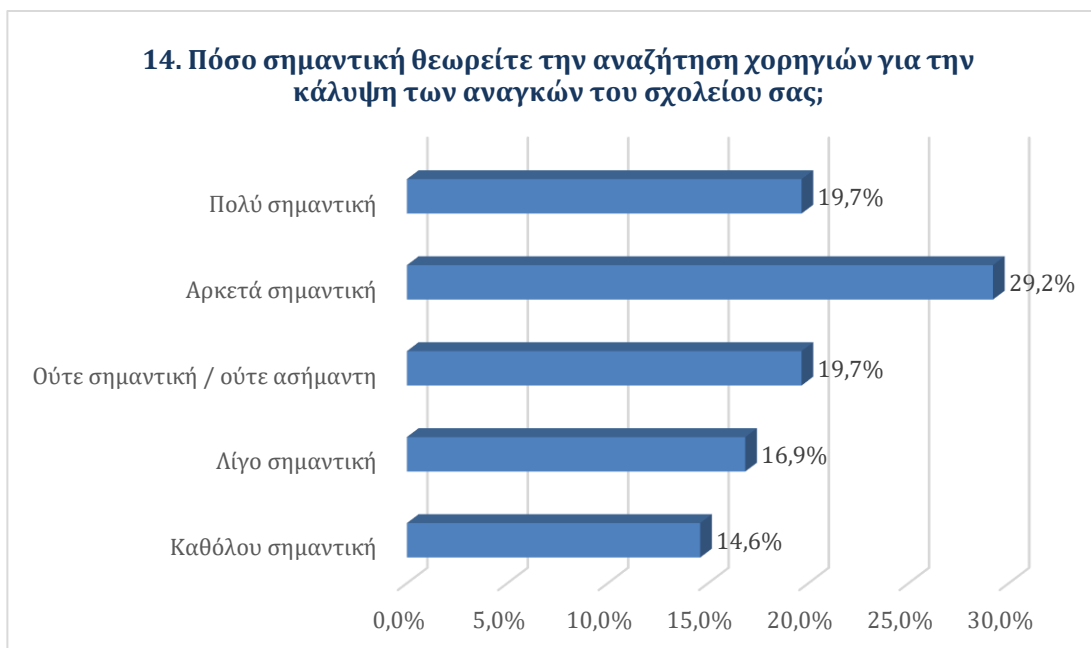
	Total	ΦΥΛΟ		ΗΛΙΚΙΑ				Β.Ε.		Θ.Ε.		ΤΟΠΟΣ		ΟΙΚ.ΚΑΤ.		ΤΥΠΟΣ ΣΧ.	
		Άνδρας	Γυναίκα	23-29	30-39	40-49	50-67	Π.Ε.	Δ.Ε.	Ναι	Όχι	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ-ΑΓΡΟΤΙΚΑ	Έγγαμοι	Άλλο	Δημόσιο	Ιδιωτικό
Πολύ ανεπαρκής	23,6%	26,7%	23,0%	20,0%	17,4%	21,3%	30,8%	28,9%	19,6%	19,2%	25,4%	26,3%	15,6%	24,8%	21,1%	24,4%	14,3%
Αρκετά ανεπαρκής	47,8%	43,3%	48,6%	50,0%	63,0%	40,4%	41,5%	43,4%	51,0%	57,7%	43,7%	50,4%	40,0%	49,6%	43,9%	47,6%	50,0%
Ούτε ανεπαρκής / Ούτε επαρκής	22,5%	23,3%	22,3%	25,0%	15,2%	27,7%	23,1%	22,4%	22,5%	17,3%	24,6%	15,8%	42,2%	21,5%	24,6%	22,6%	21,4%
Αρκετά επαρκής	4,5%	3,3%	4,7%	5,0%	4,3%	8,5%	1,5%	2,6%	5,9%	1,9%	5,6%	5,3%	2,2%	2,5%	8,8%	4,9%	0,0%
Πολύ επαρκής	1,7%	3,3%	1,4%	0,0%	0,0%	2,1%	3,1%	2,6%	1,0%	3,8%	0,8%	2,3%	0,0%	1,7%	1,8%	0,6%	14,3%

Στο συγκεκριμένο ερώτημα και σχετικά με την επάρκεια της κρατικής χρηματοδότησης της εκπαίδευσης η πλειοψηφία των ερωτώμενων την χαρακτηρίζει ως αρκετά ανεπαρκή σε ποσοστό 47,8% και στα με υψηλό ποσοστό αυτής της εκτίμησης τόσο στα δημόσια σχολεία (47,6%) όσο και στα ιδιωτικά σχολεία (50,0%). Ένα πολύ μικρό ποσοστό αντιθέτως κρίνει θετικά την κρατική χρηματοδότηση ως αρκετά επαρκή (4,5%) ή πολύ επαρκή (1,7%).

14. Πόσο σημαντική θεωρείτε την αναζήτηση χορηγιών για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου σας;(καθόλου σημαντική, λίγο σημαντική, ούτε σημαντική/ούτε ασήμαντη, αρκετά ασήμαντη, πολύ σημαντική)

Διάγραμμα 4.15

Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 14



Πίνακας 4.15

Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 14

		ΦΥΛΟ		ΗΛΙΚΙΑ				Β.Ε.		Θ.Ε.		ΤΟΠΟΣ		ΟΙΚ.ΚΑΤ.		ΤΥΠΟΣ ΣΧ.		
		Total	Άνδρας	Γυναίκα	23-29	30-39	40-49	50-67	Π.Ε.	Δ.Ε.	Ναι	Όχι	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ-ΑΓΡΟΤΙΚΑ	Έγγαμοι	Άλλο	Δημόσιο	Ιδιωτικό
14. Πόσο σημαντική θεωρείτε την αναζήτηση χορηγιών για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου σας;	Καθόλου σημαντική	14,6%	20,0%	13,5%	15,0%	13,0%	21,3%	10,8%	14,5%	14,7%	15,4%	14,3%	18,0%	4,4%	15,7%	12,3%	14,6%	14,3%
	Λίγο σημαντική	16,9%	10,0%	18,2%	5,0%	13,0%	17,0%	23,1%	18,4%	15,7%	19,2%	15,9%	17,3%	15,6%	17,4%	15,8%	16,5%	21,4%
	Ούτε σημαντική / ούτε ασήμαντη	19,7%	26,7%	18,2%	15,0%	21,7%	25,5%	15,4%	18,4%	20,6%	15,4%	21,4%	15,8%	31,1%	18,2%	22,8%	19,5%	21,4%
	Αρκετά σημαντική	29,2%	20,0%	31,1%	40,0%	32,6%	23,4%	27,7%	25,0%	32,4%	25,0%	31,0%	26,3%	37,8%	29,8%	28,1%	31,1%	7,1%
	Πολύ σημαντική	19,7%	23,3%	18,9%	25,0%	19,6%	12,8%	23,1%	23,7%	16,7%	25,0%	17,5%	22,6%	11,1%	19,0%	21,1%	18,3%	35,7%

Όσον αφορά στο πόσο σημαντική είναι η αναζήτηση χορηγιών για την κάλυψη των αναγκών των σχολικών μονάδων τους οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι αυτή είναι αρκετά

σημαντική (29,2%) κυρίως για τις γυναίκες (31,1%) και για την ηλικιακή ομάδα εκπαιδευτικών 23-29 ετών (40,0%). Το ίδιο υποστηρίζει και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ημιαστικές/αγροτικές περιοχές (37,8%) και σε δημόσια σχολεία (31,1%). Επίσης και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ιδιωτικά σχολεία θεωρούν την αναζήτηση χορηγιών για την κάλυψη σχολικών αναγκών ως πολύ σημαντική (35,7%). Τέλος το 14,6% θεωρεί ότι η αναζήτηση χορηγιών δεν είναι σημαντική, ενώ το 16,9% δίνει μικρή βαρύτητα στο συγκεκριμένο θέμα.

15. Πόσο εμπλουτίζουν κατά τη γνώμη σας το εκπαιδευτικό σας έργο τα παρακάτω: τα νέα προγράμματα σπουδών, τα εργαστήρια δεξιοτήτων, η συμμετοχή στις δράσεις ευρωπαϊκών προγραμμάτων;

Διάγραμμα 4.16

Διάγραμμα συχνότητων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 15



Πίνακας 4.16

Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 15

		Total	ΦΥΛΟ		ΗΛΙΚΙΑ				Β.Ε.		Θ.Ε.		ΤΟΠΟΣ		ΟΙΚ.ΚΑΤ.		ΤΥΠΟΣ ΣΧ.	
			Ανδρας	Γυναίκα	23-29	30-39	40-49	50-67	Π.Ε.	Δ.Ε.	Ναι	Όχι	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ-ΑΓΡΟΤΙΚΑ	Έγγαμοι	Άλλο	Δημόσιο	Ιδιωτικό
Τα νέα προγράμματα σπουδών	Καθόλου	17,4%	23,3%	16,2%	10,0%	13,0%	21,3%	20,0%	23,7%	12,7%	21,2%	15,9%	18,0%	15,6%	19,0%	14,0%	16,5%	28,6%
	Λίγο	29,2%	36,7%	27,7%	35,0%	28,3%	25,5%	30,8%	28,9%	29,4%	21,2%	32,5%	26,3%	37,8%	27,3%	33,3%	30,5%	14,3%
	Μέτρια	32,0%	16,7%	35,1%	40,0%	32,6%	34,0%	27,7%	22,4%	39,2%	42,3%	27,8%	33,1%	28,9%	35,5%	24,6%	33,5%	14,3%
	Αρκετά	16,3%	13,3%	16,9%	15,0%	10,9%	17,0%	20,0%	19,7%	13,7%	9,6%	19,0%	16,5%	15,6%	14,0%	21,1%	15,9%	21,4%
	Πολύ	5,1%	10,0%	4,1%	0,0%	15,2%	2,1%	1,5%	5,3%	4,9%	5,8%	4,8%	6,0%	2,2%	4,1%	7,0%	3,7%	21,4%
Τα εργαστήρια δεξιοτήτων	Καθόλου	22,5%	16,7%	23,6%	20,0%	17,4%	25,5%	24,6%	25,0%	20,6%	23,1%	22,2%	21,8%	24,4%	24,0%	19,3%	21,3%	35,7%
	Λίγο	27,0%	30,0%	26,4%	20,0%	28,3%	23,4%	30,8%	25,0%	28,4%	25,0%	27,8%	28,6%	22,2%	29,8%	21,1%	29,3%	0,0%
	Μέτρια	25,8%	30,0%	25,0%	35,0%	23,9%	23,4%	26,2%	23,7%	27,5%	28,8%	24,6%	24,1%	31,1%	25,6%	26,3%	26,2%	21,4%
	Αρκετά	16,9%	13,3%	17,6%	25,0%	13,0%	21,3%	13,8%	17,1%	16,7%	11,5%	19,0%	17,3%	15,6%	14,9%	21,1%	17,1%	14,3%
	Πολύ	7,9%	10,0%	7,5%	0,0%	17,4%	6,4%	4,6%	9,2%	6,9%	11,5%	6,4%	8,3%	6,7%	5,8%	12,3%	6,1%	28,5%
Η συμμετοχή στις δράσεις ευρωπαϊκών προγραμμάτων	Καθόλου	7,9%	20,0%	5,4%	15,0%	4,3%	10,6%	6,2%	7,9%	7,8%	13,5%	5,6%	8,3%	6,7%	9,1%	5,3%	7,3%	14,3%
	Λίγο	19,7%	10,0%	21,6%	0,0%	23,9%	21,3%	21,5%	13,2%	24,5%	21,2%	19,0%	17,3%	26,7%	23,1%	12,3%	20,1%	14,3%
	Μέτρια	21,9%	23,3%	21,6%	15,0%	21,7%	21,3%	24,6%	19,7%	23,5%	21,2%	22,2%	23,3%	17,8%	20,7%	24,6%	23,2%	7,1%
	Αρκετά	30,9%	33,3%	30,4%	50,0%	23,9%	25,5%	33,8%	39,5%	24,5%	23,1%	34,1%	30,8%	31,1%	30,6%	31,6%	31,1%	28,6%
	Πολύ	19,7%	13,3%	21,0%	20,0%	26,1%	21,3%	13,8%	19,7%	19,6%	21,2%	19,1%	20,3%	17,8%	16,5%	26,4%	18,3%	35,7%

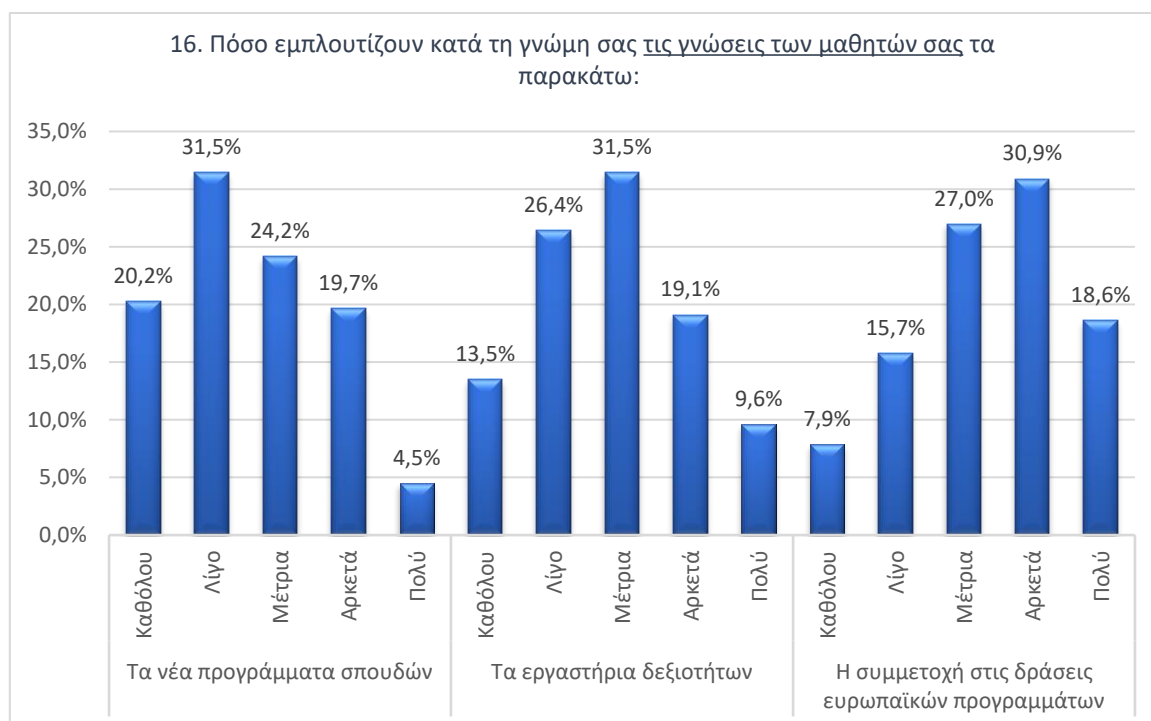
Από τα παραπάνω δεδομένα της έρευνας γίνεται αντιληπτό ότι κατά την άποψη των ερωτώμενων **τα νέα προγράμματα σπουδών** δεν έχουν οδηγήσει στον εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού έργου (5,1) ενώ η πλειοψηφία στο σύνολό της δηλώνει για αυτά ότι έχουν συντελέσει λίγο (29,2%) έως μέτρια (32,0%) στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, με τους εκπαιδευτικούς της ηλικιακής ομάδας 23-29 ετών να υποστηρίζουν τις θέσεις αυτές με ποσοστό 35,0% και 40,0% αντίστοιχα, όσους υπηρετούν στην Β/θμια εκπαίδευση (39,2%) και εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε θέση ευθύνης (42,3%). Για την ίδια άποψη το ποσοστό αυξάνεται στις ημιαστικές/αγροτικές περιοχές (37,8%) και στα δημόσια σχολεία εν γένει με ποσοστό 33,5%. Το ίδιο περίπου ισχύει και για τα **εργαστήρια δεξιοτήτων** με το 7,9% να δηλώνει ότι δεν έχουν εμπλουτίσει το εκπαιδευτικό τους έργο, ενώ το 35,7% όσων εργάζονται σε ιδιωτικό σχολείο, δηλώνει ότι δεν έχουν συνεισφέρει σε τίποτα στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί κυμαίνονται μεταξύ της λίγης (27,0%) ή μέτριας (25,8%) ποιοτικής εκπαιδευτικής συνεισφοράς τους στο έργο τους. Σε αντίθεση με τα προηγούμενα η **συμμετοχή σε δράσεις ευρωπαϊκών προγραμμάτων** κρίνεται αρκετά υποστηρικτική για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου από το σύνολο των εκπαιδευτικών σε ποσοστό

30,9%, καθώς και πολύ υποστηρικτική από την πλειοψηφία των υπηρετούντων εκπαιδευτικών σε ιδιωτικά σχολεία (35,7%)

16. Πόσο εμπλουτίζουν κατά τη γνώμη σας τις γνώσεις των μαθητών σας τα παρακάτω: τα νέα προγράμματα σπουδών, τα εργαστήρια δεξιοτήτων, η συμμετοχή στις δράσεις ευρωπαϊκών προγραμμάτων;

Διάγραμμα 4.17

Διάγραμμα συχνότητων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 16



Πίνακας 4.17

Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 16

		Total	ΦΥΛΟ		ΗΛΙΚΙΑ				Β.Ε.		Θ.Ε.		ΤΟΠΟΣ		ΟΙΚ.ΚΑΤ.		ΤΥΠΟΣ ΣΧ.	
			Ανδρας	Γυναίκα	23-29	30-39	40-49	50-67	Π.Ε.	Δ.Ε.	Ναι	Όχι	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ-ΑΓΡΟΤΙΚΑ	Έγγαμοι	Άλλο	Δημόσιο	Ιδιωτικό
Τα νέα προγράμματα σπουδών	Καθόλου	20,2%	23,3%	19,6%	15,0%	15,2%	21,3%	24,6%	31,6%	11,8%	25,0%	18,3%	19,5%	22,2%	20,7%	19,3%	20,7%	14,3%
	Λίγο	31,5%	30,0%	31,8%	30,0%	28,3%	36,2%	30,8%	25,0%	36,3%	21,2%	35,7%	30,1%	35,6%	32,2%	29,8%	31,7%	28,6%
	Μέτρια	24,2%	26,7%	23,6%	45,0%	26,1%	21,3%	18,5%	18,4%	28,4%	34,6%	19,8%	26,3%	17,8%	24,8%	22,8%	25,0%	14,3%
	Αρκετά	19,7%	10,0%	21,6%	10,0%	19,6%	19,1%	23,1%	21,1%	18,6%	13,5%	22,2%	18,8%	22,2%	19,0%	21,1%	18,9%	28,6%
	Πολύ	4,5%	10,0%	3,4%	0,0%	10,9%	2,1%	3,1%	3,9%	4,9%	5,8%	4,0%	5,3%	2,2%	3,3%	7,0%	3,7%	14,3%
Τα εργαστήρια δεξιοτήτων	Καθόλου	13,5%	10,0%	14,2%	15,0%	6,5%	21,3%	12,3%	13,2%	13,7%	15,4%	12,7%	13,5%	13,3%	15,7%	8,8%	13,4%	14,3%
	Λίγο	26,4%	33,3%	25,0%	25,0%	23,9%	17,0%	35,4%	30,3%	23,5%	21,2%	28,6%	25,6%	28,9%	25,6%	28,1%	27,4%	14,3%
	Μέτρια	31,5%	26,7%	32,4%	40,0%	34,8%	29,8%	27,7%	27,6%	34,3%	36,5%	29,4%	33,8%	24,4%	31,4%	31,6%	31,7%	28,6%
	Αρκετά	19,1%	16,7%	19,6%	20,0%	15,2%	25,5%	16,9%	19,7%	18,6%	17,3%	19,8%	16,5%	26,7%	19,8%	17,5%	19,5%	14,3%
	Πολύ	9,6%	13,3%	8,8%	0,0%	19,6%	6,4%	7,7%	9,2%	9,8%	9,6%	9,5%	10,6%	6,7%	7,4%	14,1%	7,9%	28,5%
Η συμμετοχή στις δράσεις ευρωπαϊκών προγραμμάτων	Καθόλου	7,9%	13,3%	6,8%	10,0%	2,2%	12,8%	7,7%	5,3%	9,8%	9,6%	7,1%	6,8%	11,1%	8,3%	7,0%	7,3%	14,3%
	Λίγο	15,7%	13,3%	16,2%	0,0%	19,6%	14,9%	18,5%	11,8%	18,6%	11,5%	17,5%	14,3%	20,0%	19,0%	8,8%	16,5%	7,1%
	Μέτρια	27,0%	16,7%	29,1%	25,0%	28,3%	25,5%	27,7%	25,0%	28,4%	38,5%	22,2%	29,3%	20,0%	24,8%	31,6%	26,8%	28,6%
	Αρκετά	30,9%	30,0%	31,1%	55,0%	21,7%	34,0%	27,7%	34,2%	28,4%	19,2%	35,7%	33,1%	24,4%	35,5%	21,1%	32,3%	14,3%
	Πολύ	18,6%	26,7%	16,9%	10,0%	28,3%	12,8%	18,5%	23,7%	14,7%	21,2%	17,5%	16,6%	24,4%	12,4%	31,6%	17,1%	35,7%

Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 31,5% δηλώνει ότι **τα νέα προγράμματα σπουδών** έχουν συνεισφέρει σε πολύ μικρό βαθμό στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών ενώ το 31,6% των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης δηλώνει ότι δεν έχουν βοηθήσει καθόλου τους μαθητές. Ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών ηλικίας 23-29 ετών σε ποσοστό 45,0% και εκπαιδευτικοί που υπηρετούν ως στελέχη εκπαίδευσης (34,6%) δηλώνουν ότι αυτά βοηθούν σε μέτριο βαθμό τους μαθητές τους να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους. Επίσης ένα πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (4,5%) πιστεύουν ότι αυτά επιδρούν θετικά ως προς τη γνώση.

Σχετικά με **τα εργαστήρια δεξιοτήτων** η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (31,5%) δηλώνει ότι υποστηρίζουν μέτρια τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών με το 40,0% των εκπαιδευτικών αυτής της άποψης να είναι ηλικίας 23-29 ετών. Στον αντίποδα βρίσκεται ένα μικρό ποσοστό (9,6%) που πιστεύει ότι δεν βοηθούν καθόλου ή όχι πολύ με εξαίρεση το 19,6% των εκπαιδευτικών ηλικίας 30-39 ετών που δηλώνει ότι συνεισφέρουν σε μεγάλο βαθμό στον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών τους.\

Τέλος η συμμετοχή σε δράσεις ευρωπαϊκών προγραμμάτων βοηθά σύμφωνα με την πλειοψηφία των ερωτώμενων (30,9%) αρκετά τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών τους, με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 23-29 ετών να το υποστηρίζουν σε ποσοστό 55,0% . Αντιθέτως ένα πολύ μικρό ποσοστό (7,9%) δηλώνει ότι δεν η συμμετοχή σε δράσεις ευρωπαϊκών προγραμμάτων δεν βοηθάει καθόλου στον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών τους.

3.4: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

17. Πόσο έχουν συντελέσει οι απαιτήσεις του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου εν γένει κατά τα τελευταία χρόνια στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών; (παρακαλώ απαντήστε με βάση μία κλίμακα όπου το 1 είναι το καθόλου και το 5 είναι το πολύ)

Διάγραμμα 4.18

Διάγραμμα συχνότητων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 17



Πίνακας 4.18

Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 17

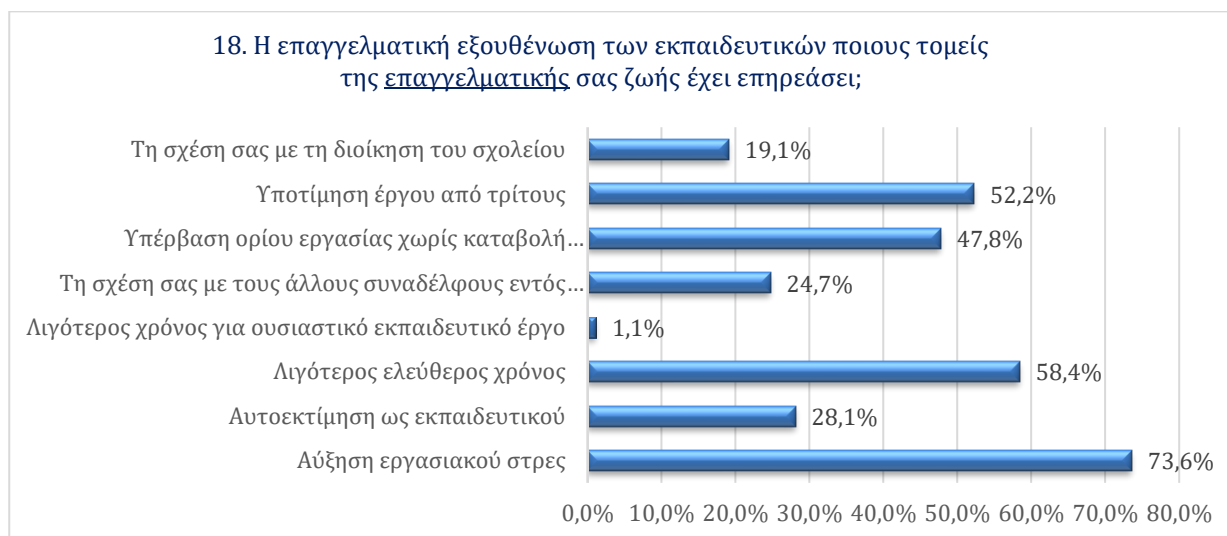
		ΦΥΛΟ		ΗΛΙΚΙΑ				Β.Ε.		Θ.Ε.		ΤΟΠΟΣ		ΟΙΚ.ΚΑΤ.		ΤΥΠΟΣ ΣΧ.		
		Total	Άνδρας	Γυναίκα	23-29	30-39	40-49	50-67	Π.Ε.	Δ.Ε.	Ναι	Όχι	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ-ΑΓΡΟΤΙΚΑ	Έγγαμοι	Άλλο	Δημόσιο	Ιδιωτικό
17. Ποσο έχουν συντελέσει οι απαιτήσεις του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου εν γένει κατά τα τελευταία 48 μ.	1	0,6%	3,3%	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	0,0%	1,3%	0,0%	1,9%	0,0%	0,8%	0,0%	0,8%	0,0%	0,6%	0,0%
	2	4,5%	6,7%	4,1%	0,0%	2,2%	2,1%	9,2%	3,9%	4,9%	1,9%	5,6%	5,3%	2,2%	5,0%	3,5%	4,9%	0,0%
	3	10,7%	26,7%	7,4%	15,0%	13,0%	8,5%	9,2%	11,8%	9,8%	13,5%	9,5%	11,3%	8,9%	8,3%	15,8%	9,8%	21,4%
	4	32,6%	36,7%	31,8%	35,0%	45,7%	34,0%	21,5%	34,2%	31,4%	28,8%	34,1%	30,8%	37,8%	31,4%	35,1%	32,3%	35,7%
	5	51,7%	26,7%	56,8%	50,0%	39,1%	53,2%	60,0%	48,7%	53,9%	53,8%	50,8%	51,9%	51,1%	54,5%	45,6%	52,4%	42,9%

Οι απαιτήσεις του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου εν γένει έχει οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να βιώνουν ένα αίσθημα εργασιακής εξουθένωσης σε ποσοστό 51,7%, στην πλειονότητά τους κυρίως γυναίκες (56,8%), καθώς και οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 40-49 ετών (53,2%) και 50-67 ετών (60,0%). Την ίδια άποψη μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Β/θμια εκπαίδευση (53,9%), όσοι υπηρετούν σε θέση ευθύνης (53,8%), οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί (54,5%) και όσοι υπηρετούν σε δημόσιες σχολικές μονάδες (52,4%).

18. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ποιους τομείς της επαγγελματικής σας ζωής έχει επηρεάσει;(αυτοεκτίμηση ως εκπαιδευτικού, υποτίμηση έργου από τρίτους, αύξηση εργασιακού στρες, λιγότερος ελεύθερος χρόνος, υπέρβαση ορίου εργασίας χωρίς καταβολή υπερωριών, τη σχέση σας με τους άλλους συναδέλφους εντός του σχολείου, τη σχέση σας με τη διοίκηση του σχολείου, άλλο τι;)

Διάγραμμα 4.19

Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 18



Πίνακας 4.19

Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 18

	Total	ΦΥΛΟ		ΗΛΙΚΙΑ				Β.Ε.		Θ.Ε.		ΤΟΠΟΣ		ΟΙΚ.ΚΑΤ.		ΤΥΠΟΣ ΣΧ.	
		Ανδρας	Γυναίκα	23-29	30-39	40-49	50-67	Π.Ε.	Δ.Ε.	Ναι	Όχι	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ-ΑΓΡΟΤΙΚΑ	Έγγαμοι	Άλλο	Δημόσιο	Ιδιωτικό
Αύξηση εργασιακού στρες	73,6%	53,3%	77,7%	60,0%	76,1%	80,9%	70,8%	68,4%	77,5%	69,2%	75,4%	70,7%	82,2%	76,0%	68,4%	73,8%	71,4%
Αυτοεκτίμηση ως εκπαιδευτικού	28,1%	33,3%	27,0%	40,0%	37,0%	19,1%	24,6%	28,9%	27,5%	36,5%	24,6%	26,3%	33,3%	28,9%	26,3%	27,4%	35,7%
Λιγότερος ελεύθερος χρόνος	58,4%	43,3%	61,5%	60,0%	69,6%	59,6%	49,2%	51,3%	63,7%	51,9%	61,1%	56,4%	64,4%	56,2%	63,2%	57,3%	71,4%
Λιγότερος χρόνος για ουσιαστικό εκπαιδευτικό έργο	1,1%	3,3%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	3,1%	2,6%	0,0%	0,0%	1,6%	1,5%	0,0%	1,7%	0,0%	1,2%	0,0%
Τη σχέση σας με τους άλλους συναδέλφους	24,7%	10,0%	27,7%	25,0%	34,8%	17,0%	23,1%	25,0%	24,5%	19,2%	27,0%	24,8%	24,4%	28,9%	15,8%	24,4%	28,6%
Υπέρβαση ορίου εργασίας χωρίς καταβολή υπερωριών	47,8%	43,3%	48,6%	40,0%	52,2%	46,8%	47,7%	46,1%	49,0%	44,2%	49,2%	46,6%	51,1%	45,5%	52,6%	49,4%	28,6%
Υποτίμηση έργου από τρίτους	52,2%	63,3%	50,0%	65,0%	50,0%	48,9%	52,3%	48,7%	54,9%	50,0%	53,2%	51,1%	55,6%	51,2%	54,4%	53,7%	35,7%
Τη σχέση σας με τη διοίκηση του σχολείου	19,1%	3,3%	22,3%	20,0%	30,4%	12,8%	15,4%	18,4%	19,6%	15,4%	20,6%	18,8%	20,0%	19,8%	17,5%	18,9%	21,4%

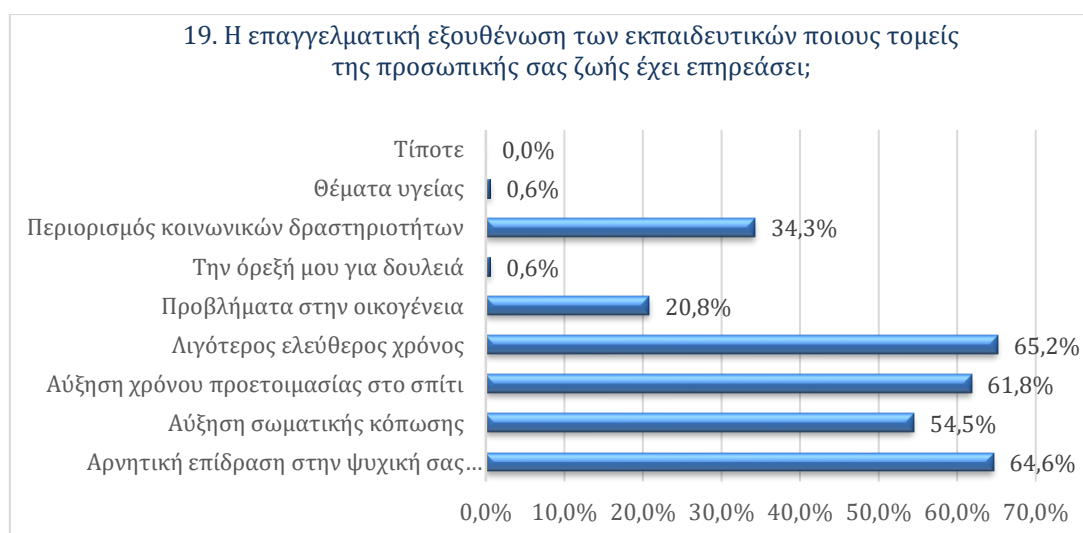
Η επαγγελματική εξουθένωση ή το λεγόμενο «burnout» που βιώνουν σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική τους ζωή. Όπως δηλώνει το 73,6% των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, έχει αυξηθεί το εργασιακό τους άγχος, το οποίο στις ημιαστικές/αγροτικές περιοχές αγγίζει σε ποσοστό το 82,2%, αγγίζει σχεδόν όλες τις ηλικίες και κυρίως την ηλικιακή ομάδα από 30-50 ετών (76,1% και 80,9%), ενώ επηρεάζει περισσότερο τις γυναίκες (77,7%) συγκριτικά με τους άντρες (53,3%). Ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 58,4% δηλώνει ότι ο επαγγελματικός

φόρτος δεν τους δίνει τη δυνατότητα να έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο, με τις γυναίκες να κατέχουν το 61,5%, ενώ η έλλειψη ελεύθερου χρόνου επηρεάζει αρκετά τους εκπαιδευτικούς των ιδιωτικών σχολείων σε ποσοστό 71,4%. Επίσης ένας τρίτος σημαντικός τομέας που επηρεάζει η πίεση στην εργασία είναι η υποτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών με συνολικό ποσοστό το 52,2%, με τους άντρες να το βιώνουν σε ποσοστό 63,3% και η ηλικιακή ομάδα των 23-29 ετών σε ποσοστό 65,0%. Αντιθέτως η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει σημαντικά τη σχέση τους με τη διοίκηση του σχολείου (19,1%) ή τη σχέση τους με τους συναδέλφους τους (24,7%). Σε καμία περίπτωση δεν επηρεάζεται ο χρόνος των εκπαιδευτικών που αφιερώνουν σε ουσιαστικό εκπαιδευτικό έργο (1,1%).

19. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ποιους τομείς της προσωπικής σας ζωής έχει επηρεάσει; (λιγότερος ελεύθερος χρόνος, προβλήματα στην οικογένεια, αύξηση χρόνου προετοιμασίας στο σπίτι, αύξηση σωματικής κόπωσης, αρνητική επίδραση στην ψυχική σας κατάσταση, περιορισμός κοινωνικών δραστηριοτήτων, άλλο τι;)

Διάγραμμα 4.20

Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 19



Πίνακας 4.20

Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 19

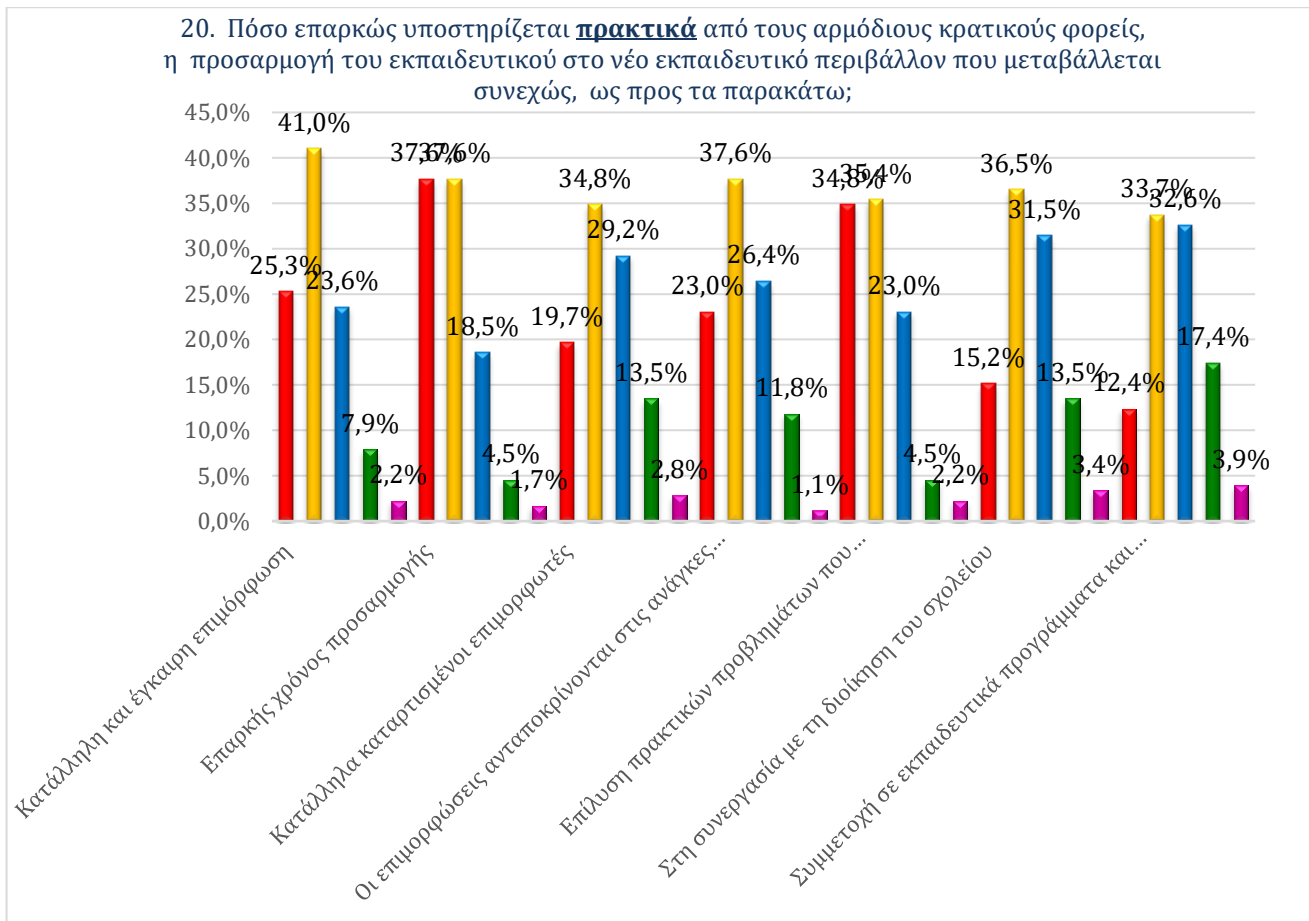
	Total	ΦΥΛΟ		ΗΛΙΚΙΑ				Β.Ε.		Θ.Ε.		ΤΟΠΟΣ		ΟΙΚ.ΚΑΤ.		ΤΥΠΟΣ ΣΧ.	
		Ανδρας	Γυναίκα	23-29	30-39	40-49	50-67	Π.Ε.	Δ.Ε.	Ναι	Όχι	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ-ΑΓΡΟΤΙΚΑ	Έγγαμοι	Άλλο	Δημόσιο	Ιδιωτικό
Αρνητική επίδραση στην ψυχική σας κατάσταση	64,6%	33,3%	70,9%	80,0%	63,0%	68,1%	58,5%	53,9%	72,5%	57,7%	67,5%	63,2%	68,9%	66,1%	61,4%	65,2%	57,1%
Αύξηση σωματικής κόπωσης	54,5%	23,3%	60,8%	60,0%	52,2%	55,3%	53,8%	42,1%	63,7%	50,0%	56,3%	51,9%	62,2%	54,5%	54,4%	55,5%	42,9%
Αύξηση χρόνου προετοιμασίας στο σπίτι	61,8%	56,7%	62,8%	45,0%	71,7%	57,4%	63,1%	63,2%	60,8%	57,7%	63,5%	59,4%	68,9%	66,1%	52,6%	63,4%	42,9%
Λιγότερος ελεύθερος χρόνος	65,2%	60,0%	66,2%	70,0%	73,9%	70,2%	53,8%	59,2%	69,6%	67,3%	64,3%	63,9%	68,9%	62,8%	70,2%	64,6%	71,4%
Προβλήματα στην οικογένεια	20,8%	23,3%	20,3%	20,0%	21,7%	25,5%	16,9%	19,7%	21,6%	28,8%	17,5%	19,5%	24,4%	23,1%	15,8%	18,9%	42,9%
Την όρεξή μου για δουλειά	0,6%	0,0%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	1,5%	1,3%	0,0%	1,9%	0,0%	0,8%	0,0%	0,8%	0,0%	0,0%	7,1%
Περιορισμός κοινωνικών δραστηριοτήτων	34,3%	26,7%	35,8%	35,0%	34,8%	31,9%	35,4%	38,2%	31,4%	28,8%	36,5%	35,3%	31,1%	33,1%	36,8%	33,5%	42,9%
Θέματα υγείας	0,6%	0,0%	0,7%	0,0%	0,0%	2,1%	0,0%	0,0%	1,0%	0,0%	0,8%	0,8%	0,0%	0,0%	1,8%	0,6%	0,0%
Τίποτε	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Όσον αφορά στη διερεύνηση του συγκεκριμένου ερωτήματος το 65,2% δηλώνει ότι λόγω των επαγγελματικών του υποχρεώσεων βλέπει σημαντική μείωση του ελεύθερου χρόνου του, κάτι που φαίνεται να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 23-29 ετών (70,0%), 30-39 ετών (73,9%) και 40-49 ετών (70,2%) καθώς και τους εκπαιδευτικούς των ιδιωτικών σχολείων σε ποσοστό 71,4%. Το 64,6% των συμμετεχόντων στην έρευνα δήλωσε ότι η επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν έχει αρνητική επίδραση στην ψυχική τους κατάσταση με τις γυναίκες να υπερτερούν με ποσοστό 70,9% συγκριτικά με τους άντρες (33,3%) , ενώ επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό η ηλικιακή ομάδα 23-29 ετών (80,0%) και οι υπηρετούντες στη Β/θμια εκπαίδευση (72,5%). Τέλος στην επιλογή «Άλλο τί;» δηλώθηκε 1 άποψη ότι η επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού έχει επηρεάσει την προσωπική ζωή του σε τέτοιο βαθμό που είχε ως αποτέλεσμα να προκληθούν προβλήματα στην υγεία του.

20. Πόσο επαρκώς υποστηρίζεται πρακτικά από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς, η προσαρμογή του εκπαιδευτικού στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον που μεταβάλλεται συνεχώς, ως προς τα παρακάτω;(Κατάλληλη και έγκαιρη επιμόρφωση, Επαρκής χρόνος προσαρμογής, Κατάλληλα καταρτισμένοι επιμορφωτές, Οι επιμορφώσεις ανταποκρίνονται στις ανάγκες του, Επίλυση πρακτικών προβλημάτων που προκύπτουν, Στη συνεργασία με τη διοίκηση του σχολείου, Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις)

Διάγραμμα 4.21

Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 20



Πίνακας 4.21

Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 20

		ΦΥΛΟ			ΗΛΙΚΙΑ				Β.Ε.		Θ.Ε.		ΤΟΠΟΣ		ΟΙΚ.ΚΑΤ.		ΤΥΠΟΣ ΣΧ.	
		Total	Άνδρας	Γυναίκα	23-29	30-39	40-49	50-67	Π.Ε.	Δ.Ε.	Ναι	Όχι	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ-ΑΓΡΟΤΙΚΑ	Έγγαμοι	Άλλο	Δημόσιο	Ιδιωτικό
Κατάλληλη και έγκαιρη επιμόρφωση	Καθόλου	25,3%	23,3%	25,7%	35,0%	21,7%	21,3%	27,7%	27,6%	23,5%	26,9%	24,6%	25,6%	24,4%	23,1%	29,8%	25,6%	21,4%
	Λίγο	41,0%	36,7%	41,9%	35,0%	34,8%	46,8%	43,1%	34,2%	46,1%	38,5%	42,1%	41,4%	40,0%	42,1%	38,6%	41,5%	35,7%
	Μέτρια	23,6%	33,3%	21,6%	25,0%	32,6%	23,4%	16,9%	25,0%	22,5%	26,9%	22,2%	23,3%	24,4%	25,6%	19,3%	23,2%	28,6%
	Αρκετά	7,9%	6,7%	8,1%	5,0%	4,3%	8,5%	10,8%	10,5%	5,9%	5,8%	8,7%	7,5%	8,9%	8,3%	7,0%	7,9%	7,1%
	Πάρα πολύ	2,2%	0,0%	2,7%	0,0%	6,5%	0,0%	1,5%	2,6%	2,0%	1,9%	2,4%	2,3%	2,2%	0,8%	5,3%	1,8%	7,1%
Επταρκής χρόνος προσαρμογής	Καθόλου	37,6%	33,3%	38,5%	50,0%	26,1%	38,3%	41,5%	35,5%	39,2%	42,3%	35,7%	40,6%	28,9%	34,7%	43,9%	37,2%	42,9%
	Λίγο	37,6%	33,3%	38,5%	30,0%	34,8%	36,2%	43,1%	35,5%	39,2%	34,6%	38,9%	34,6%	46,7%	43,0%	26,3%	39,0%	21,4%
	Μέτρια	18,5%	26,7%	16,9%	15,0%	30,4%	23,4%	7,7%	21,1%	16,7%	19,2%	18,3%	18,8%	17,8%	17,4%	21,1%	18,3%	21,4%
	Αρκετά	4,5%	6,7%	4,1%	5,0%	4,3%	2,1%	6,2%	5,3%	3,9%	1,9%	5,6%	3,8%	6,7%	4,1%	5,3%	4,3%	7,1%
	Πάρα πολύ	1,7%	0,0%	2,0%	0,0%	4,3%	0,0%	1,5%	2,6%	1,0%	1,9%	1,6%	2,3%	0,0%	0,8%	3,5%	1,2%	7,1%
Κατάλληλα καταρτισμένοι επιμορφωτές	Καθόλου	19,7%	26,7%	18,2%	25,0%	21,7%	23,4%	13,8%	23,7%	16,7%	17,3%	20,6%	20,3%	17,8%	19,8%	19,3%	19,5%	21,4%
	Λίγο	34,8%	23,3%	37,2%	25,0%	30,4%	31,9%	43,1%	31,6%	37,3%	34,6%	34,9%	36,8%	28,9%	38,0%	28,1%	34,8%	35,7%
	Μέτρια	29,2%	23,3%	30,4%	20,0%	30,4%	34,0%	27,7%	23,7%	33,3%	36,5%	26,2%	26,3%	37,8%	30,6%	26,3%	29,3%	28,6%
	Αρκετά	13,5%	26,7%	10,8%	30,0%	13,0%	10,6%	10,8%	18,4%	9,8%	7,7%	15,9%	13,5%	13,3%	9,1%	22,8%	14,0%	7,1%
	Πάρα πολύ	2,8%	0,0%	3,4%	0,0%	4,3%	0,0%	4,6%	2,6%	2,9%	3,8%	2,4%	3,0%	2,2%	2,5%	3,5%	2,4%	7,1%
Οι επιμορφώσεις ανταποκρίνονται στις ανάγκες του;	Καθόλου	23,0%	16,7%	24,3%	20,0%	17,4%	29,8%	23,1%	23,7%	22,5%	21,2%	23,8%	24,8%	17,8%	24,0%	21,1%	23,8%	14,3%
	Λίγο	37,6%	30,0%	39,2%	35,0%	34,8%	36,2%	41,5%	34,2%	40,2%	32,7%	39,7%	37,6%	37,8%	38,8%	35,1%	37,2%	42,9%
	Μέτρια	26,4%	33,3%	25,0%	30,0%	34,8%	25,5%	20,0%	26,3%	26,5%	30,8%	24,6%	26,3%	26,7%	26,4%	26,3%	26,8%	21,4%
	Αρκετά	11,8%	20,0%	10,1%	15,0%	10,9%	8,5%	13,8%	14,5%	9,8%	13,5%	11,1%	9,8%	17,8%	9,9%	15,8%	11,0%	21,4%
	Πολύ	1,1%	0,0%	1,4%	0,0%	2,2%	0,0%	1,5%	1,3%	1,0%	1,9%	0,8%	1,5%	0,0%	0,8%	1,8%	1,2%	0,0%
Επίλυση πρακτικών προβλημάτων που προκύπτουν	Καθόλου	34,8%	23,3%	37,2%	40,0%	17,4%	46,8%	36,9%	35,5%	34,3%	32,7%	35,7%	35,3%	33,3%	36,4%	31,6%	34,1%	42,9%
	Λίγο	35,4%	43,3%	33,8%	25,0%	43,5%	25,5%	40,0%	34,2%	36,3%	28,8%	38,1%	36,1%	33,3%	41,3%	22,8%	36,6%	21,4%
	Μέτρια	23,0%	23,3%	23,0%	25,0%	30,4%	25,5%	15,4%	22,4%	23,5%	30,8%	19,8%	23,3%	22,2%	19,0%	31,6%	23,2%	21,4%
	Αρκετά	4,5%	10,0%	3,4%	10,0%	4,3%	2,1%	4,6%	5,3%	3,9%	5,8%	4,0%	2,3%	11,1%	1,7%	10,5%	4,3%	7,1%
	Πάρα πολύ	2,2%	0,0%	2,7%	0,0%	4,3%	0,0%	3,1%	2,6%	2,0%	1,9%	2,4%	3,0%	0,0%	1,7%	3,5%	1,8%	7,1%
Στη συνεργασία με τη διοίκηση του σχολείου	Καθόλου	15,2%	20,0%	14,2%	15,0%	8,7%	12,8%	21,5%	18,4%	12,7%	17,3%	14,3%	15,8%	13,3%	17,4%	10,5%	14,6%	21,4%
	Λίγο	36,5%	30,0%	37,8%	30,0%	37,0%	36,2%	38,5%	38,2%	35,3%	23,1%	42,1%	36,1%	37,8%	37,2%	35,1%	36,6%	35,7%
	Μέτρια	31,5%	30,0%	31,8%	30,0%	37,0%	29,8%	29,2%	31,6%	31,4%	30,8%	31,7%	35,3%	20,0%	33,1%	28,1%	31,1%	35,7%
	Αρκετά	13,5%	16,7%	12,8%	15,0%	15,2%	19,1%	7,7%	10,5%	15,7%	19,2%	11,1%	10,5%	22,2%	10,7%	19,3%	14,0%	7,1%
	Πολύ	3,4%	3,3%	3,4%	10,0%	2,2%	2,1%	3,1%	1,3%	4,9%	9,6%	0,8%	2,3%	6,7%	1,7%	7,0%	3,7%	0,0%
Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις	Καθόλου	12,4%	20,0%	10,8%	10,0%	13,0%	17,0%	9,2%	14,5%	10,8%	9,6%	13,5%	10,5%	17,8%	14,0%	8,8%	12,2%	14,3%
	Λίγο	33,7%	16,7%	37,2%	30,0%	28,3%	34,0%	38,5%	35,5%	32,4%	25,0%	37,3%	36,8%	24,4%	34,7%	31,6%	34,1%	28,6%
	Μέτρια	32,6%	36,7%	31,8%	45,0%	37,0%	25,5%	30,8%	22,4%	40,2%	46,2%	27,0%	31,6%	35,6%	32,2%	33,3%	33,5%	21,4%
	Αρκετά	17,4%	20,0%	16,9%	10,0%	17,4%	21,3%	16,9%	22,4%	13,7%	13,5%	19,0%	18,8%	13,3%	16,5%	19,3%	15,9%	35,7%
	Πολύ	3,9%	6,7%	3,4%	5,0%	4,3%	2,1%	4,6%	5,3%	2,9%	5,8%	3,2%	2,3%	8,9%	2,5%	7,0%	4,3%	0,0%

Ως προς την κατάλληλη και έγκαιρη επιμόρφωση υποστηρίζεται σε μικρό βαθμό (41,0%) κυρίως από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία (41,5%) με τις γυναίκες να

έχουν την ίδια άποψη σε ποσοστό 41,9% και με αυτό συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί 40-49 ετών με ποσοστό 46,8% και 50-67 με ποσοστό 43,1%. Ακολουθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών που σε ένα μικρότερο ποσοστό δηλώνουν ότι δεν υποστηρίζονται στον συγκεκριμένο τομέα καθόλου (25,3%) ή μέτρια (23,6%) ενώ ελάχιστοι δηλώνουν ότι υποστηρίζονται πάρα πολύ (2,2%).

Σχετικά με το αν **ο χρόνος τους είναι επαρκής για την προσαρμογή τους** στο θέμα επιμόρφωσης το 37,6% δηλώνει καθόλου υποστήριξη πρακτική με τις ηλικίες 23-29 να το υποστηρίζουν σε ποσοστό 50,0% και 50-67 σε ποσοστό 41,5%, τους υπηρετούντες σε θέση ευθύνης (42,3%), όσους κατοικούν σε αστικά κέντρα (40,6%) καθώς και όσους υπηρετούν σε ιδιωτικά σχολεία (42,9%). Και στην περίπτωση αυτή ένα ελάχιστο ποσοστό (1,7%) δηλώνει ότι υποστηρίχθηκε επαρκώς πρακτικά στο συγκεκριμένο τομέα.

Το **επίπεδο των επιμορφωτών** δεν θεωρείται επαρκώς κατάλληλο ως προς την ικανότητά τους για παροχή επιμόρφωσης παρά μόνο σε ένα μέτριο ποσοστό 34,8%, άποψη την οποία στηρίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (37,2%), οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 50-67 ετών (43,1%), οι υπηρετούντες σε θέση ευθύνης (36,5%), όσοι κατοικούν σε αστικά κέντρα (36,8%) και οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών σχολείων (35,7%). Και εδώ μόνο το 2,8% δηλώνει ότι υποστηρίχθηκε πολύ ως προς το πρακτικό κομμάτι.

Σχετικά με το αν οι επιμορφώσεις που παρακολουθούν **ανταποκρίνονται στις ανάγκες** τους το 37,6% δηλώνει πολύ λίγο με τις γυναίκες σε ποσοστό 39,2% , όσους είναι στην ηλικιακή ομάδα 50-67 (41,5%) και τους εκπαιδευτικούς Β/θμιας εκπαίδευσης (40,2%). Αντιθέτως μόνο το 1,1% δηλώνει ότι έχει υποστηριχθεί πρακτικά σε μεγάλο βαθμό.

Ως προς την **επίλυση των πρακτικών προβλημάτων που προκύπτουν** το 35,4% δηλώνει ότι υποστηρίζεται λίγο με τους άντρες να υπερτερούν με ποσοστό 43,3% συγκριτικά με τις γυναίκες (33,8%), ενώ το ίδιο επιλέγουν και οι ηλικίες 30-39 (43,5%) και 50-67 (40,0%) και όσοι δεν κατέχουν θέση ευθύνης (38,1) και είναι έγγαμοι εκπαιδευτικοί (41,3%). Στον αντίποδα βρίσκεται το 2,2% το οποίο δηλώνει πρακτική υποστήριξη σε πολύ μεγάλο βαθμό.

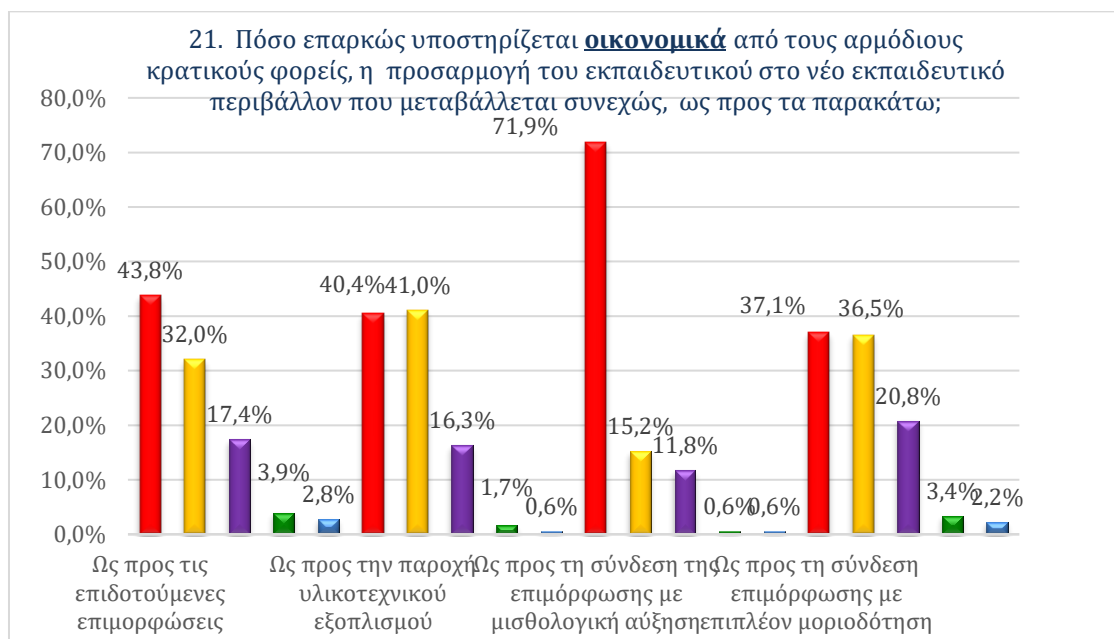
Στα θέματα της **συνεργασίας τους με τη διοίκηση του σχολείου** η πλειοψηφία (36,5%) δηλώνει ότι υποστηρίζεται πολύ λίγο, άποψη την οποία ενισχύουν οι γυναίκες σε ποσοστό 37,8%, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 30-39 ετών (37,0%) και σε μέτριο βαθμό δηλώνει το 37,0%, όσοι ανήκουν στις ηλικίες 50-67 ετών (38,5%), όσοι υπηρετούν στην Α/θμια εκπαίδευση (38,2%) και σε δημόσια σχολεία (36,6%). Μόνο ένα ελάχιστο ποσοστό 3,4% δηλώνει πολύ ικανοποιημένο από την πρακτική υποστήριξη στο συγκεκριμένο τομέα.

Την ίδια άποψη έχουν οι εκπαιδευτικοί και για τη **συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις** με το 33,7% να δηλώνει ότι στο κομμάτι αυτό δεν υποστηρίζεται πρακτικά σχεδόν καθόλου ενώ το 32,6% δηλώνει ότι υποστηρίζεται σε μέτριο βαθμό, με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 23-39 να συμερίζονται αυτή την άποψη σε ποσοστό 45,0%, του υπηρετούντες στη Β/θμια εκπαίδευση σε ποσοστό 40,2% και όσους κατέχουν θέση ευθύνης σε ποσοστό 46,2%. Αξιοσημείωτο στο παρόν υποερώτημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών σχολείων δηλώνουν πως όσον αφορά τη συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις δηλώνουν σε ποσοστό (35,7%) ότι υποστηρίζονται πρακτικά σε μεγάλο βαθμό. Αντιθέτως το 3,9% δηλώνει μεγάλη ικανοποίηση από την πρακτική του υποστήριξη στο θέμα αυτό.

21. Πόσο επαρκώς υποστηρίζεται οικονομικά από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς, η προσαρμογή του εκπαιδευτικού στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον που μεταβάλλεται συνεχώς, ως προς τα παρακάτω; (Ως προς τις επιδοτούμενες επιμορφώσεις, Ως προς την παροχή υλικοτεχνικού εξοπλισμού, Ως προς τη σύνδεση της επιμόρφωσης με μισθολογική αύξηση, Ως προς τη σύνδεση επιμόρφωσης με επιπλέον μοριοδότηση εκπαιδευτικού)

Διάγραμμα 4.22

Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 21



Πίνακας 4.22

Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 21

		ΦΥΛΟ			ΗΛΙΚΙΑ				Β.Ε.		Θ.Ε.		ΤΟΠΟΣ		ΟΙΚ.ΚΑΤ.		ΤΥΠΟΣ ΣΧ.	
		Total	Άνδρας	Γυναίκα	23-29	30-39	40-49	50-67	Π.Ε.	Δ.Ε.	Ναι	Όχι	ΑΣΤΙΚ Α	ΗΜΙΑΣΤΙΚ Α-	Έγγαμο ι	Άλλο	Δημόσι ο	Ιδιωτικ ό
Ως προς τις επιδοτούμενες επιμορφώσεις	Καθόλου	43,8%	40,0%	44,6%	35,0%	34,8%	53,2%	46,2%	43,4%	44,1%	46,2%	42,9%	44,4%	42,2%	44,6%	42,1%	45,7%	21,4%
	Λίγο	32,0%	36,7%	31,1%	30,0%	28,3%	27,7%	38,5%	31,6%	32,4%	34,6%	31,0%	31,6%	33,3%	33,9%	28,1%	31,7%	35,7%
	Μέτρια	17,4%	10,0%	18,9%	30,0%	26,1%	14,9%	9,2%	14,5%	19,6%	17,3%	17,5%	17,3%	17,8%	17,4%	17,5%	16,5%	28,6%
	Αρκετά	3,9%	10,0%	2,7%	5,0%	2,2%	4,3%	4,6%	6,6%	2,0%	1,9%	4,8%	5,3%	0,0%	2,5%	7,0%	3,7%	7,1%
	Πολύ	2,8%	3,3%	2,7%	0,0%	8,7%	0,0%	1,5%	3,9%	2,0%	0,0%	4,0%	1,5%	6,7%	1,7%	5,3%	2,4%	7,1%
Ως προς την παροχή υλικοτεχνικού εξοπλισμού	Καθόλου	40,4%	56,7%	37,2%	55,0%	28,3%	51,1%	36,9%	42,1%	39,2%	42,3%	39,7%	41,4%	37,8%	39,7%	42,1%	40,9%	35,7%
	Λίγο	41,0%	23,3%	44,6%	20,0%	41,3%	36,2%	50,8%	40,8%	41,2%	42,3%	40,5%	40,6%	42,2%	46,3%	29,8%	40,9%	42,9%
	Μέτρια	16,3%	13,3%	16,9%	25,0%	26,1%	10,6%	10,8%	14,5%	17,6%	13,5%	17,5%	15,8%	17,8%	14,0%	21,1%	16,5%	14,3%
	Αρκετά	1,7%	3,3%	1,4%	0,0%	2,2%	2,1%	1,5%	2,6%	1,0%	1,9%	1,6%	2,3%	0,0%	0,0%	5,3%	1,2%	7,1%
	Πολύ	0,6%	3,3%	0,0%	0,0%	2,2%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%	0,0%	0,8%	0,0%	2,2%	0,0%	1,8%	0,6%	0,0%
Ως προς τη σύνδεση της επιμόρφωσης με μισθολογική αύξηση	Καθόλου	71,9%	73,3%	71,6%	60,0%	50,0%	78,7%	86,2%	72,4%	71,6%	69,2%	73,0%	70,7%	75,6%	76,0%	63,2%	74,4%	42,9%
	Λίγο	15,2%	13,3%	15,5%	15,0%	23,9%	12,8%	10,8%	18,4%	12,7%	19,2%	13,5%	16,5%	11,1%	14,0%	17,5%	14,0%	28,6%
	Μέτρια	11,8%	10,0%	12,2%	25,0%	21,7%	8,5%	3,1%	7,9%	14,7%	11,5%	11,9%	12,0%	11,1%	9,9%	15,8%	11,0%	21,4%
	Αρκετά	0,6%	0,0%	0,7%	0,0%	2,2%	0,0%	0,0%	1,3%	0,0%	0,0%	0,8%	0,8%	0,0%	0,0%	1,8%	0,0%	7,1%
	Πολύ	0,6%	3,3%	0,0%	0,0%	2,2%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%	0,0%	0,8%	0,0%	2,2%	0,0%	1,8%	0,6%	0,0%
Ως προς τη σύνδεση επιμόρφωσης με επιπλέον μοριοδότηση	Καθόλου	37,1%	40,0%	36,5%	45,0%	23,9%	51,1%	33,8%	34,2%	39,2%	38,5%	36,5%	36,8%	37,8%	35,5%	40,4%	37,8%	28,6%
	Λίγο	36,5%	36,7%	36,5%	25,0%	43,5%	29,8%	40,0%	36,8%	36,3%	40,4%	34,9%	37,6%	33,3%	39,7%	29,8%	36,0%	42,9%
	Μέτρια	20,8%	10,0%	23,0%	25,0%	26,1%	17,0%	18,5%	19,7%	21,6%	19,2%	21,4%	18,8%	26,7%	20,7%	21,1%	21,3%	14,3%
	Αρκετά	3,4%	6,7%	2,7%	5,0%	2,2%	2,1%	4,6%	5,3%	2,0%	1,9%	4,0%	4,5%	0,0%	2,5%	5,3%	3,0%	7,1%
	Πάρα πολύ	2,2%	6,7%	1,4%	0,0%	4,3%	0,0%	3,1%	3,9%	1,0%	0,0%	3,2%	2,3%	2,2%	1,7%	3,5%	1,8%	7,1%

Στο εν λόγω ερώτημα αν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται οικονομικά από το κράτος για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις με **επιδοτούμενες επιμορφώσεις** το 43,8% δηλώνει ότι δεν υποστηρίζεται καθόλου οικονομικά με τις ηλικίες 40-49 ετών να το δηλώνουν σε ποσοστό 53,2%, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία να δηλώνουν ότι υποστηρίζονται μεν αλλά με πολύ μικρό (35,7%) ή μέτριο βαθμό (28,6%). Επίσης ένα πολύ μικρό ποσοστό 6,7% δηλώνει συνολικά ότι υποστηρίζεται οικονομικά από το κράτος αρκετά μέχρι πολύ.

Ως προς την **παροχή υλικοτεχνικού εξοπλισμού** το 40,4% δηλώνει ότι δεν υποστηρίζεται καθόλου, με τους άντρες να κατέχουν το μεγαλύτερο ποσοστό στο δείγμα με 56,7%, τις ηλικίες 23-29 ετών με 55,0% και 40-49 ετών με 51,1% και τους κατέχοντες θέση ευθύνης να δηλώνουν με το ίδιο ποσοστό (42,3%) για καθόλου ή λίγη οικονομική υποστήριξη. Την ίδια άποψη με τα στελέχη εκπαίδευσης για μικρού βαθμού οικονομική στήριξη δηλώνει και το 50,8% της ηλικιακής ομάδας 50-67 ετών, σε ποσοστό επί του συνόλου 41,0%, το 44,6% των γυναικών και το 42,9% όσων υπηρετούν σε δημόσια σχολεία. Και εδώ η επαρκής οικονομική υποστήριξη σε θέματα επιμόρφωσης έχει πολύ μικρά ποσοστά της τάξης του 2,3%

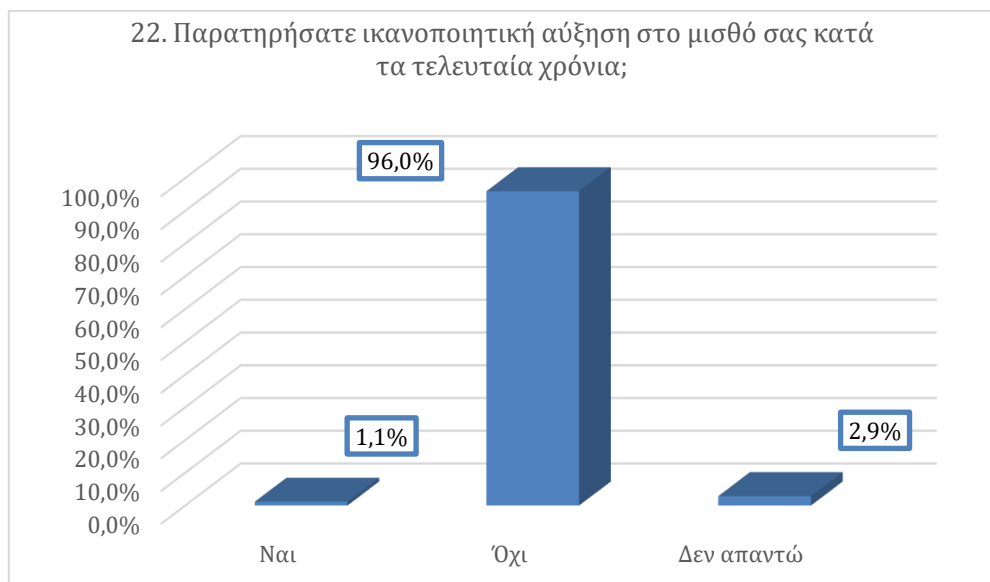
Επίσης το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών 71,9% δηλώνει ότι δεν υφίσταται καμία **σύνδεση της οικονομικής εξέλιξης με τη συμμετοχή τους στις επιμορφώσεις** με το μεγαλύτερο ποσοστό (86,2%) στο δείγμα να καταλαμβάνει η ηλικιακή ομάδα 50-67 ετών. Αντιθέτως το ποσοστό αυτό μειώνεται στο 42,9 % στα ιδιωτικά σχολεία καθώς θεωρούν ότι στο κομμάτι αυτό τους παρέχεται μία μικρού (28,6%) ή μέτριου βαθμού (21,4%) οικονομική υποστήριξη. Εντύπωση προκαλεί στα συγκεκριμένα αποτελέσματα ότι τα περισσότερα ποσοστά που αφορούν σε θετική οικονομική υποστήριξη είναι μηδενικά.

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν υπάρχει καθόλου (37,1%) ή πάρα πολύ μικρή (36,5%) **σύνδεση της επιμόρφωσής τους με επιπλέον μοριοδότηση**, η οποία μπορεί έμμεσα να οδηγήσει σε οικονομική εξέλιξη. Αυτό υποστηρίζει το 45,0% των ηλικιών 23-29 ετών, το 43,5% των ηλικιών 30-39 ετών, 51,1% των ηλικιών 40-49 ετών και το 40,0% των ηλικιών 50-67 ετών. Το ίδιο ισχύει και κατά την άποψη των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ιδιωτικά σχολεία (42,9%) και για όσους εκπαιδευτικούς κατέχουν θέση στελέχους εκπαίδευσης (39,7%). Και εδώ δεν υπάρχει θετική σύνδεση της επιμόρφωσης με έμμεσα οικονομικά οφέλη καθώς το ποσοστό που υποστηρίζει την άποψη αυτή είναι μόλις το 5,6% του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα.

22. Παρατηρήσατε ικανοποιητική αύξηση στο μισθό σας κατά τα τελευταία χρόνια;

Διάγραμμα 4.23

Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 22

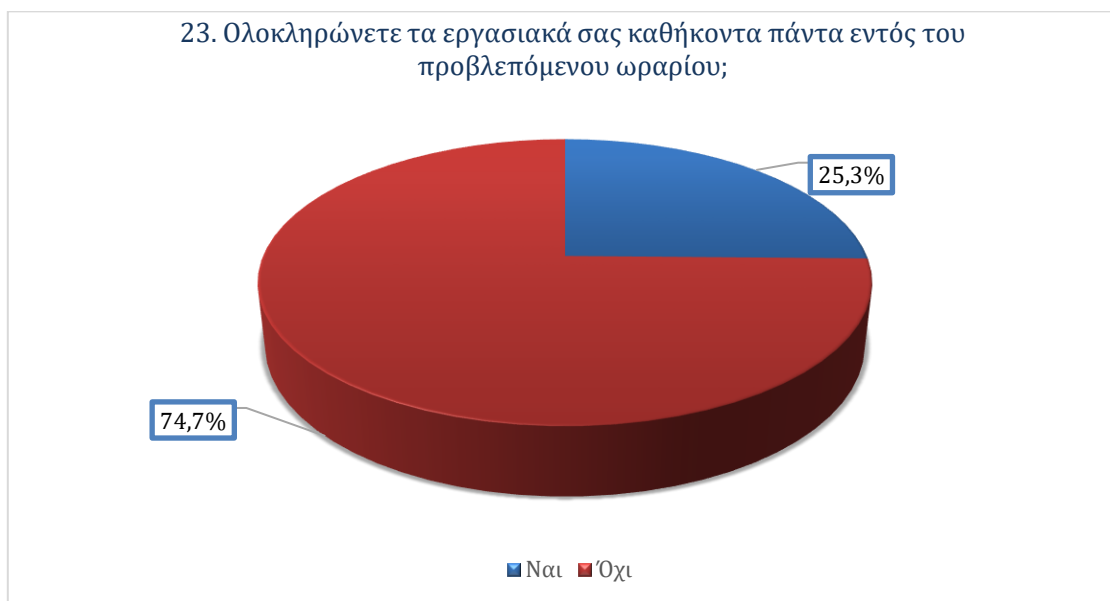


Στη συγκεκριμένη ερώτηση επί του συνόλου των απαντήσεων το 96,0% των ερωτώμενων δηλώνει ότι δεν έχει παρατηρήσει καμία ικανοποιητική μισθολογική αύξηση τα τελευταία χρόνια ενώ σε κάποιες από τις διαστάσεις του δείγματος, όπως οι άνδρες και η ηλικιακή ομάδα 23-29 ετών, το ποσοστό αυτό αγγίζει το 100%, με όλες τις υπόλοιπες υποομάδες του δείγματος να το πλησιάζουν πάρα πολύ.

23. Ολοκληρώνετε τα εργασιακά σας καθήκοντα πάντα εντός του προβλεπόμενου ωραρίου;

Διάγραμμα 4.24

Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 23



Πίνακας 4.23

Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 23

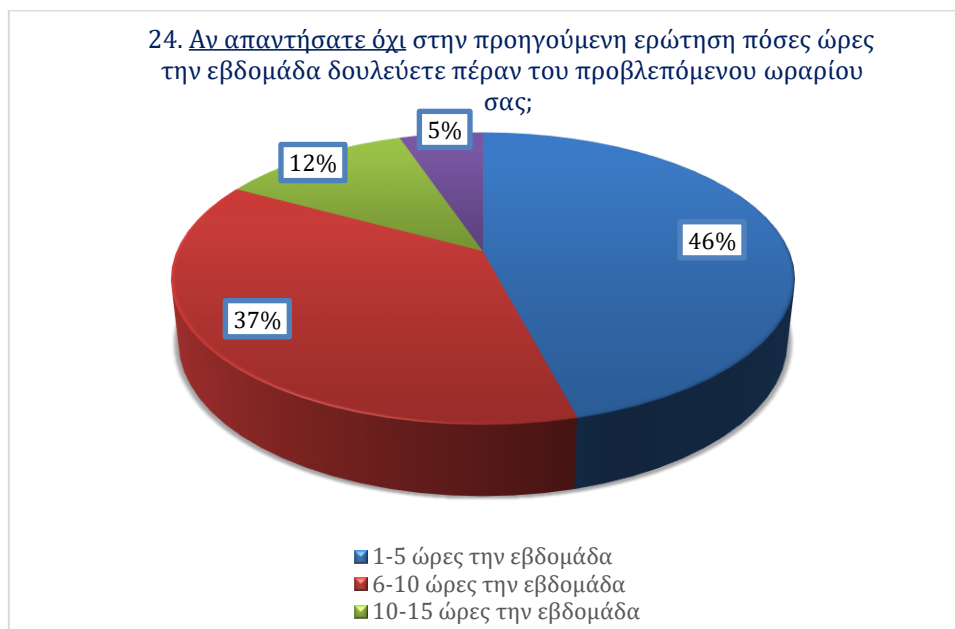
		ΦΥΛΟ		ΗΛΙΚΙΑ				Β.Ε.		Θ.Ε.		ΤΟΠΟΣ		ΟΙΚ.ΚΑΤ.		ΤΥΠΟΣ ΣΧ.		
		Total	Άνδρας	Γυναίκα	23-29	30-39	40-49	50-67	Π.Ε.	Δ.Ε.	Ναι	Όχι	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ-ΑΓΡΟΤΙΚΑ	Έγγαμοι	Άλλο	Δημόσιο	Ιδιωτικό
23. Ολοκληρώνετε τα εργασιακά σας καθήκοντα πάντα	Ναι	25,3%	36,7%	23,0%	60,0%	21,7%	19,1%	21,5%	25,0%	25,5%	30,8%	23,0%	25,6%	24,4%	20,7%	35,1%	25,0%	28,6%
	Όχι	74,7%	63,3%	77,0%	40,0%	78,3%	80,9%	78,5%	75,0%	74,5%	69,2%	77,0%	74,4%	75,6%	79,3%	64,9%	75,0%	71,4%

Ως συνέπεια της επαγγελματικής πίεσης και εξάντλησης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί το 74,7% των ερωτώμενων δηλώνει ότι δεν ολοκληρώνει τα εργασιακά του καθήκοντα εντός του προβλεπόμενου ωραρίου με το μεγαλύτερο ποσοστό 80,9% να αφορά στις ηλικίες 40-49 ετών, το 79,3% είναι έγγαμοι εκπαιδευτικοί, το 78,3% και 78,5% αφορά στις ηλικιακές ομάδες 30-39 ετών και 50-67 ετών, ενώ όλες σχεδόν οι διαστάσεις του δείγματος δηλώνουν σε πολύ μικρότερο ποσοστό (25,3%) ότι τηρούν το εργασιακό τους ωράριο. Εντύπωση προκαλούν στο ερώτημα αυτό οι απόψεις των εκπαιδευτικών ηλικίας 23-29 ετών βάσει των οποίων εξάγονται τα αντίστροφα αποτελέσματα σε σύγκριση με τις άλλες ομάδες των συμμετεχόντων, καθώς δηλώνουν ότι σε ποσοστό 60,0% ολοκληρώνουν τα καθήκοντά τους εντός του προβλεπόμενου ωραρίου τους ενώ το 40,0% δηλώνει ότι το υπερβαίνει.

24. Αν απαντήσατε όχι στην προηγούμενη ερώτηση πόσες ώρες την εβδομάδα δουλεύετε πέραν του προβλεπόμενου ωραρίου σας; (1-5 ώρες/εβδομάδα, 6-10 ώρες/εβδομάδα, 10 -15 ώρες/εβδομάδα, 16+ ώρες/εβδομάδα)

Διάγραμμα 4.25

Διάγραμμα συχνότητων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 24



Πίνακας 4.24

Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 24

		ΦΥΛΟ			ΗΛΙΚΙΑ				Β.Ε.		Θ.Ε.		ΤΟΠΟΣ		ΟΙΚ.ΚΑΤ.		ΤΥΠΟΣ ΣΧ.	
		Total	Ανδρας	Γυναίκα	23-29	30-39	40-49	50-67	Π.Ε.	Δ.Ε.	Ναι	Όχι	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ-ΑΓΡΟΤΙΚΑ	Έγγαμοι	Άλλο	Δημόσιο	Ιδιωτικό
24. Αν απαντήσατε όχι στην προηγούμενη ερώτηση πόσες ώρες την εβδομάδα δουλεύετε πέραν του προβλεπόμενου ωραρίου σας,	1-5 ώρες την εβδομάδα	45,9%	47,6%	45,6%	25,0%	48,6%	51,3%	43,1%	49,2%	43,4%	50,0%	44,3%	45,5%	47,1%	51,0%	32,4%	46,4%	40,0%
	6-10 ώρες την εβδομάδα	37,0%	28,6%	38,6%	50,0%	45,9%	28,2%	35,3%	32,2%	40,8%	31,6%	39,2%	38,6%	32,4%	32,7%	48,6%	36,0%	50,0%
	10-15 ώρες την εβδομάδα	11,9%	9,5%	12,3%	12,5%	5,4%	17,9%	11,8%	11,9%	11,8%	13,2%	11,3%	10,9%	14,7%	12,2%	10,8%	12,0%	10,0%
	πάνω από 16 ώρες την εβδομάδα	5,2%	14,3%	3,5%	12,5%	0,0%	2,6%	9,8%	6,8%	3,9%	5,3%	5,2%	5,0%	5,9%	4,1%	8,1%	5,6%	0,0%

Σε συνέχεια του προηγούμενου ερωτήματος, διερευνάται στο παρόν ερώτημα πόσο παραπάνω υπερβαίνουν το εργασιακό τους ωράριο οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι δεν ολοκληρώνουν τα καθήκοντά τους εντός του προβλεπόμενου ωραρίου τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό εξ αυτών (45,9%) δηλώνει ότι απαιτούνται επιπλέον 1-5 ώρες την εβδομάδα και αφορά ως επί το πλείστον σε εκπαιδευτικούς ηλικίας 40-49 ετών (51,3%), σε όσους ασκούν και διοικητικό έργο (50,0%), αλλά και στους έγγαμους (51,0%). Το 37,0% δηλώνει ότι απαιτούνται 6-10 ώρες εβδομαδιαίως με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 23-29 ετών (50,0%) και όσους υπηρετούν σε ιδιωτικά σχολεία (50,0%) να κατέχουν το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες. Επίσης το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ολοκληρώνει τα υπηρεσιακά του καθήκοντα με επιπλέον των 16 ωρών εργασία εβδομαδιαίως είναι ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 5,2%.

3.5: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

25. Η εφαρμογή των νέων ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση και κυρίως κατά το διάστημα της πανδημίας ενέτεινε το όποιο εργασιακό σας άγχος; (ναι, όχι, δεν είμαι σίγουρος/η).

Διάγραμμα 4.26

Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 25



Πίνακας 4.25

Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 25

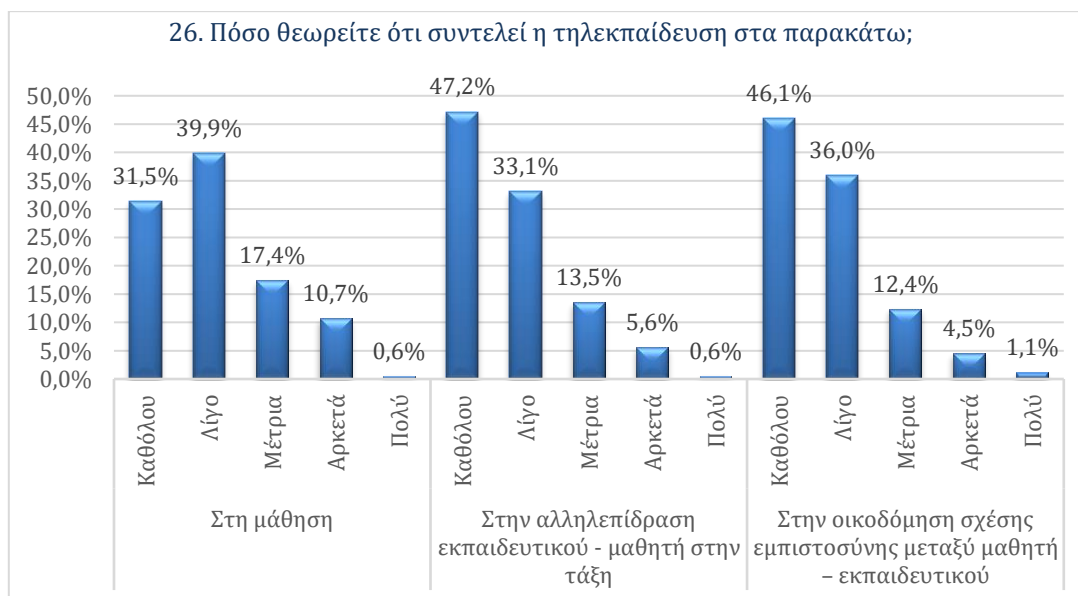
		ΦΥΛΟ		ΗΛΙΚΙΑ				Β.Ε.		Θ.Ε.		ΤΟΠΟΣ		ΟΙΚ.ΚΑΤ.		ΤΥΠΟΣ ΣΧ.		
		Total	Άνδρας	Γυναίκα	23-29	30-39	40-49	50-67	Π.Ε.	Δ.Ε.	Ναι	Όχι	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ-ΑΓΡΟΤΙΚΑ	Έγγαμοι	Άλλο	Δημόσιο	Ιδιωτικό
25. Η εφαρμογή των νέων ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση και	Ναι	71,9%	66,7%	73,0%	65,0%	76,1%	70,2%	72,3%	71,1%	72,5%	75,0%	70,6%	72,2%	71,1%	76,0%	63,2%	72,0%	71,4%
	Όχι	20,8%	23,3%	20,3%	20,0%	15,2%	21,3%	24,6%	21,1%	20,6%	19,2%	21,4%	19,5%	24,4%	18,2%	26,3%	21,3%	14,3%
	Δεν είμαι σίγουρος / η	7,3%	10,0%	6,8%	15,0%	8,7%	8,5%	3,1%	7,9%	6,9%	5,8%	7,9%	8,3%	4,4%	5,8%	10,5%	6,7%	14,3%

Η εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης και κυρίως κατά τη διάρκεια της πανδημίας μέσω των ΤΠΕ ενέτεινε σε μεγάλο βαθμό το εργασιακό άγχος του συνόλου των εκπαιδευτικών (71,9%) τόσο στα δημόσια (72,0%) όσο και στα ιδιωτικά σχολεία (71,4%), με τις γυναίκες (73,0%) να το βιώνουν σε κάπως μεγαλύτερο ποσοστό από τους άντρες (66,7%) και τις ηλικιακές ομάδες 30-39 ετών (76,1%) και 50-67 ετών (72,3%) περισσότερο σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς. Επίσης η εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης ενέτεινε και το άγχος των διοικητικών προϊσταμένων των σχολικών μονάδων σε ποσοστό 75,0%. Το 20,8% δηλώνει ότι δεν βίωσε εργασιακό άγχος κατά την περίοδο αυτή ενώ μόλις το 7,3% δηλώνει ότι δεν είναι σίγουρο.

26. Πόσο θεωρείτε ότι συντελεί η τηλεεκπαίδευση στα παρακάτω; (στη μάθηση, στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητή στην τάξη, στην οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού).

Διάγραμμα 4.27

Διάγραμμα συχνότητων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 26



Πίνακας 4.26

Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 26

		ΦΥΛΟ		ΗΛΙΚΙΑ				Β.Ε.		Θ.Ε.		ΤΟΠΟΣ		ΟΙΚ.ΚΑΤ.		ΤΥΠΟΣ ΣΧ.		
		Total	Άνδρας	Γυναίκα	23-29	30-39	40-49	50-67	Π.Ε.	Δ.Ε.	Ναι	Όχι	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ-ΑΓΡΟΤΙΚΑ	Έγγαμοι	Άλλο	Δημόσιο	Ιδιωτικό
Στη μάθηση	Καθόλου	31,5%	26,7%	32,4%	25,0%	30,4%	27,7%	36,9%	38,2%	26,5%	30,8%	31,7%	34,6%	22,2%	32,2%	29,8%	32,3%	21,4%
	Λίγο	39,9%	36,7%	40,5%	30,0%	39,1%	40,4%	43,1%	36,8%	42,2%	32,7%	42,9%	39,1%	42,2%	39,7%	40,4%	41,5%	21,4%
	Μέτρια	17,4%	30,0%	14,9%	30,0%	17,4%	23,4%	9,2%	15,8%	18,6%	23,1%	15,1%	15,0%	24,4%	15,7%	21,1%	17,1%	21,4%
	Αρκετά	10,7%	6,7%	11,5%	15,0%	13,0%	8,5%	9,2%	7,9%	12,7%	11,5%	10,3%	10,5%	11,1%	11,6%	8,8%	9,1%	28,6%
	Πολύ	0,6%	0,0%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	1,5%	1,3%	0,0%	1,9%	0,0%	0,8%	0,0%	0,8%	0,0%	0,0%	7,1%
Στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού - μαθητή στην τάξη	Καθόλου	47,2%	53,3%	45,9%	55,0%	41,3%	46,8%	49,2%	53,9%	42,2%	38,5%	50,8%	49,6%	40,0%	45,5%	50,9%	49,4%	21,4%
	Λίγο	33,1%	30,0%	33,8%	35,0%	34,8%	27,7%	35,4%	22,4%	41,2%	36,5%	31,7%	31,6%	37,8%	33,9%	31,6%	34,1%	21,4%
	Μέτρια	13,5%	13,3%	13,5%	5,0%	17,4%	21,3%	7,7%	17,1%	10,8%	19,2%	11,1%	13,5%	13,3%	14,0%	12,3%	11,6%	35,7%
	Αρκετά	5,6%	3,3%	6,1%	5,0%	6,5%	4,3%	6,2%	5,3%	5,9%	3,8%	6,3%	4,5%	8,9%	5,8%	5,3%	4,9%	14,3%
	Πολύ	0,6%	0,0%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	1,5%	1,3%	0,0%	1,9%	0,0%	0,8%	0,0%	0,8%	0,0%	0,0%	7,1%
Στην οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητή - εκπαιδευτικού	Καθόλου	46,1%	50,0%	45,3%	50,0%	43,5%	42,6%	49,2%	51,3%	42,2%	40,4%	48,4%	47,4%	42,2%	47,1%	43,9%	47,6%	28,6%
	Λίγο	36,0%	33,3%	36,5%	25,0%	37,0%	36,2%	38,5%	31,6%	39,2%	38,5%	34,9%	33,8%	42,2%	35,5%	36,8%	37,2%	21,4%
	Μέτρια	12,4%	10,0%	12,8%	10,0%	15,2%	19,1%	6,2%	11,8%	12,7%	15,4%	11,1%	13,5%	8,9%	12,4%	12,3%	10,4%	35,7%
	Αρκετά	4,5%	6,7%	4,1%	15,0%	4,3%	2,1%	3,1%	2,6%	5,9%	3,8%	4,8%	3,8%	6,7%	3,3%	7,0%	4,3%	7,1%
	Πολύ	1,1%	0,0%	1,4%	0,0%	0,0%	0,0%	3,1%	2,6%	0,0%	1,9%	0,8%	1,5%	0,0%	1,7%	0,0%	0,6%	7,1%

Στο ερώτημα κατά πόσο **συντελεί η τηλεκαίδευση στη μάθηση** το 39,9% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι συντελεί σε πολύ μικρό βαθμό με τα μεγαλύτερα ποσοστά να αναλογούν στις γυναίκες (40,5%), στις ηλικίες 40-49 ετών (40,4%) και 50-67 ετών (43,1%), σε όσους δεν κατέχουν θέση ευθύνης (42,9%), στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε ημιαστικές/αγροτικές περιοχές (42,2%) στον δημόσιο τομέα (42,5%).

Το 47,2% εκφράζει την άποψη ότι δεν υπάρχει καμία **αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού μαθητή** στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής τάξης με τους άνδρες να το επιβεβαιώνουν σε μεγάλο ποσοστό (53,3%) καθώς και η ηλικιακή ομάδα 23-29 ετών (55,0%), οι εκπαιδευτικοί Α/θμιας εκπαίδευσης (53,9%), όσοι δεν κατέχουν θέση ευθύνης (50,8%) και κατοικούν σε αστικά κέντρα (49,6%), όσοι δεν είναι έγγαμοι (50,9%) και όσοι υπηρετούν στο δημόσιο τομέα (49,4%). Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ιδιωτικά σχολεία δηλώνουν ότι η τηλεκαίδευση εξυπηρέτησε τη μάθηση σε ένα μέτριο βαθμό (35,7%).

Επιπλέον το 46,1% είναι της άποψης ότι η τηλεκαίδευση δεν βοηθάει στην οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού, με όλες τις διαστάσεις του δείγματος να συμφωνούν με τη συγκεκριμένη άποψη εκτός των εκπαιδευτικών που

υπηρετούν σε ιδιωτικά σχολεία οι οποίοι και εδώ σε ποσοστό 35,7% θεωρούν ότι η σχέση αυτή οικοδομείται σε έναν μέτριο βαθμό.

Από τα παραπάνω γίνεται επίσης αντιληπτό ότι και στις τρεις υποενότητες του παρόντος ερωτήματος έχουν εκφραστεί ελάχιστες θετικές γνώμες για τα οφέλη της τηλεκπαίδευσης στους τομείς που αναφέρονται.

27. Κατά τη γνώμη σας απαιτείται περισσότερος ή λιγότερος χρόνος για την προετοιμασία του μαθήματος στην τηλεκπαίδευση σε σύγκριση με τη διά ζώσης διδασκαλία; (περισσότερος, λιγότερος, καμία διαφορά)

Διάγραμμα 4.28

Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 27



Πίνακας 4.27

Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 27

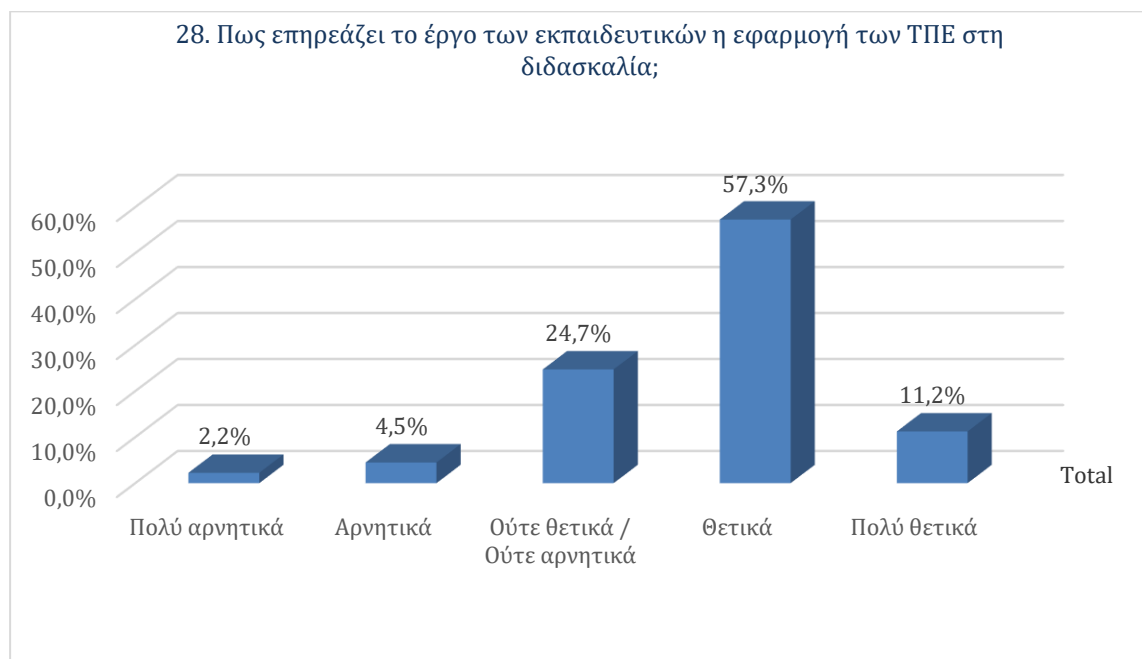
	Total	ΦΥΛΟ		ΗΛΙΚΙΑ				Β.Ε.		Θ.Ε.		ΤΟΠΟΣ		ΟΙΚ.ΚΑΤ.		ΤΥΠΟΣ ΣΧ.	
		Άνδρας	Γυναίκα	23-29	30-39	40-49	50-67	Π.Ε.	Δ.Ε.	Ναι	Όχι	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ-ΑΓΡΟΤΙΚΑ	Έγγαμοι	Άλλο	Δημόσιο	Ιδιωτικό
Λιγότερος	6,7%	13,3%	5,4%	25,0%	10,9%	0,0%	3,1%	6,6%	6,9%	11,5%	4,8%	6,0%	8,9%	2,5%	15,8%	7,3%	0,0%
Περισσότερος	80,9%	73,3%	82,4%	60,0%	82,6%	85,1%	83,1%	77,6%	83,3%	76,9%	82,5%	81,2%	80,0%	83,5%	75,4%	80,5%	85,7%
Καμία διαφορά	12,4%	13,3%	12,2%	15,0%	6,5%	14,9%	13,8%	15,8%	9,8%	11,5%	12,7%	12,8%	11,1%	14,0%	8,8%	12,2%	14,3%

Στο ερώτημα για το αν χρειάζεται απαιτείται περισσότερος ή λιγότερος χρόνος για την προετοιμασία του μαθήματος μέσω της τηλεκπαίδευσης, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (80,9%) και στα δημόσια και στα ιδιωτικά σχολεία δηλώνει ότι απαιτείται περισσότερος χρόνος, με σχεδόν όλα τα υπάρχοντα ποσοστά των διαστάσεων του δείγματος να κυμαίνονται γύρω από το συνολικό ποσοστό. Σαφώς πιο μειωμένο παρουσιάζεται το ποσοστό των εκπαιδευτικών ηλικίας 23-29 ετών που δηλώνουν σε ποσοστό 60,0% ότι χρειάστηκε περισσότερος χρόνος, το 25,0% ότι ο χρόνος προετοιμασίας ήταν λιγότερος και ένα ποσοστό 15,0% δήλωσε ότι δεν υπάρχει καμία διαφορά συγκριτικά με τη δια ζώσης διδασκαλία.

28. Πως επηρεάζει το έργο των εκπαιδευτικών η εφαρμογή των ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας) στη διδασκαλία; (πολύ αρνητικά – αρνητικά – ούτε θετικά/ούτε αρνητικά – θετικά - πολύ θετικά)

Διάγραμμα 4.29

Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 28



Πίνακας 4.28

Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 28

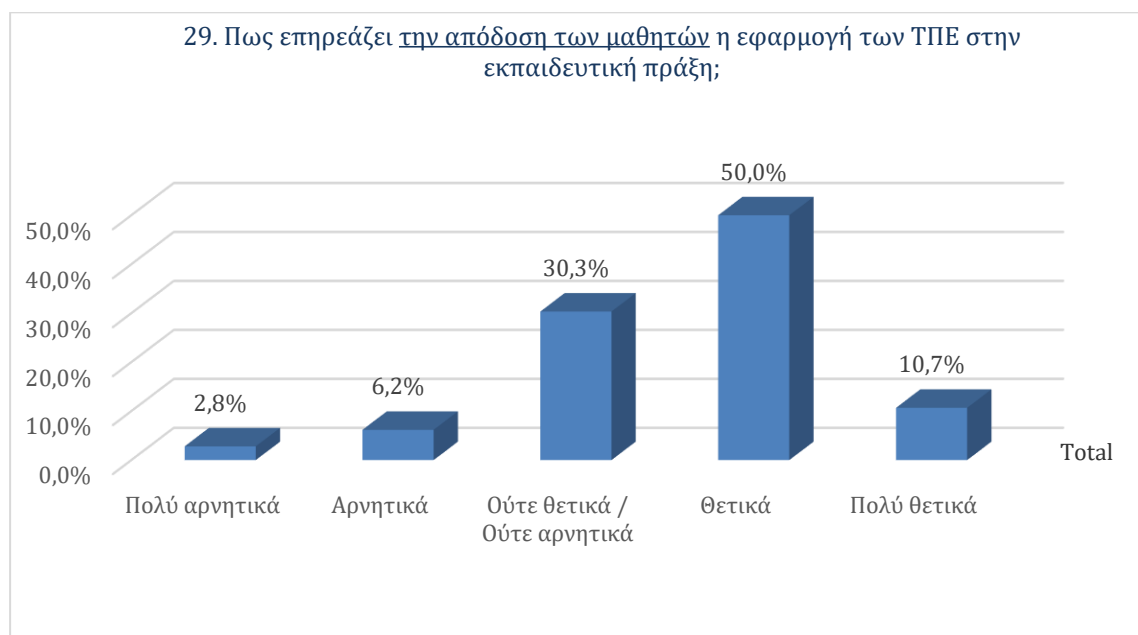
		ΦΥΛΟ		ΗΛΙΚΙΑ				Β.Ε.		Θ.Ε.		ΤΟΠΟΣ		ΟΙΚ.ΚΑΤ.		ΤΥΠΟΣ ΣΧ.		
		Total	Ανδρας	Γυναίκα	23-29	30-39	40-49	50-67	Π.Ε.	Δ.Ε.	Ναι	Όχι	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ-ΑΓΡΟΤΙΚΑ	Έγγαμοι	Άλλο	Δημόσιο	Ιδιωτικό
28. Πως επηρεάζει το έργο των εκπαιδευτικών η εφαρμογή των ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και της επικοινωνίας) στη διδασκαλία;	Πολύ αρνητικά	2,2%	13,3%	0,0%	0,0%	2,2%	6,4%	0,0%	3,9%	1,0%	5,8%	0,8%	3,0%	0,0%	2,5%	1,8%	1,2%	14,3%
	Αρνητικά	4,5%	13,3%	2,7%	0,0%	6,5%	4,3%	4,6%	5,3%	3,9%	9,6%	2,4%	3,0%	8,9%	3,3%	7,0%	4,3%	7,1%
	Ούτε θετικά / Ούτε αρνητικά	24,7%	10,0%	27,7%	50,0%	13,0%	21,3%	27,7%	19,7%	28,4%	26,9%	23,8%	22,6%	31,1%	24,0%	26,3%	25,6%	14,3%
	Θετικά	57,3%	50,0%	58,8%	40,0%	67,4%	48,9%	61,5%	57,9%	56,9%	44,2%	62,7%	60,9%	46,7%	62,0%	47,4%	58,5%	42,9%
	Πολύ θετικά	11,2%	13,3%	10,8%	10,0%	10,9%	19,1%	6,2%	13,2%	9,8%	13,5%	10,3%	10,5%	13,3%	8,3%	17,5%	10,4%	21,4%

Αναφορικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τον τρόπο που αυτή επηρεάζει το εκπαιδευτικό έργο η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εκφράζει την άποψη ότι ο συγκεκριμένος τρόπος εκπαίδευσης επηρεάζει θετικά τη διδασκαλία με ποσοστό 57,3. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 30-39 ετών υποστηρίζουν αυτή την άποψη σε ποσοστό 67,4%, των 50-67 ετών σε ποσοστό 61,5%, όσοι κατοικούν σε αστικά κέντρα σε ποσοστό 60,9% και οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 62,0%, ενώ υπάρχει μία διαφορά 15,0% στις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο δημόσιο τομέα (58,5%) και όσων υπηρετούν στον ιδιωτικό τομέα (42,9%).

29. Πως επηρεάζει την απόδοση των μαθητών η εφαρμογή των ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας) στην εκπαιδευτική πράξη; (πολύ αρνητικά – αρνητικά – ούτε θετικά/ούτε αρνητικά – θετικά - πολύ θετικά).

Διάγραμμα 4.30

Διάγραμμα συχνότητων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 29



Πίνακας 4.29

Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 28

		Total	ΦΥΛΟ		ΗΛΙΚΙΑ				Β.Ε.		Θ.Ε.		ΤΟΠΟΣ		ΟΙΚ.ΚΑΤ.		ΤΥΠΟΣ ΣΧ.	
			Άνδρας	Γυναίκα	23-29	30-39	40-49	50-67	Π.Ε.	Δ.Ε.	Ναι	Όχι	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ-ΑΓΡΟΤΙΚΑ	Έγγαμοι	Άλλο	Δημόσιο	Ιδιωτικό
29. Πώς επηρεάζει την απόδοση των μαθητών η εφαρμογή των ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας) στην εκπαιδευτική πράξη;	Πολύ αρνητικά	2,8%	16,7%	0,0%	0,0%	2,2%	8,5%	0,0%	3,9%	2,0%	7,7%	0,8%	3,0%	2,2%	2,5%	3,5%	1,8%	14,3%
	Αρνητικά	6,2%	13,3%	4,7%	10,0%	2,2%	2,1%	10,8%	6,6%	5,9%	13,5%	3,2%	6,0%	6,7%	5,0%	8,8%	6,7%	0,0%
	Ούτε θετικά / Ούτε αρνητικά	30,3%	26,7%	31,1%	35,0%	21,7%	29,8%	35,4%	30,3%	30,4%	21,2%	34,1%	27,8%	37,8%	31,4%	28,1%	30,5%	28,6%
	Θετικά	50,0%	33,3%	53,4%	50,0%	60,9%	44,7%	46,2%	51,3%	49,0%	44,2%	52,4%	52,6%	42,2%	52,1%	45,6%	51,2%	35,7%
	Πολύ θετικά	10,7%	10,0%	10,8%	5,0%	13,0%	14,9%	7,7%	7,9%	12,7%	13,5%	9,5%	10,5%	11,1%	9,1%	14,0%	9,8%	21,4%

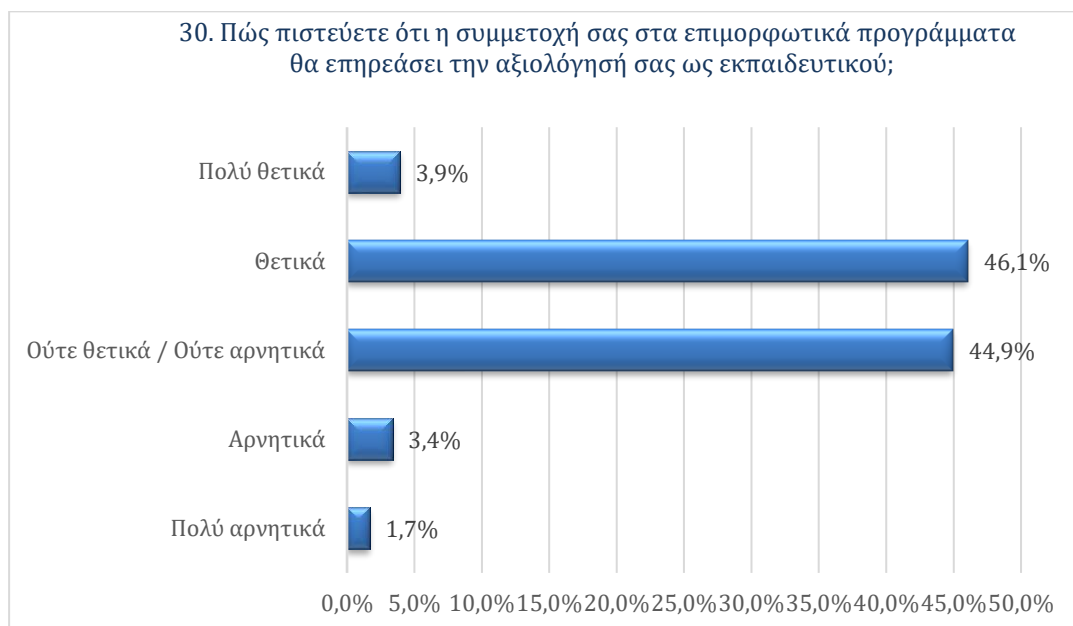
Το συγκεκριμένο ερώτημα διερευνά το πώς επηρεάζει η εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία την απόδοση των μαθητών στην τάξη. Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (50,0%) είναι της άποψης ότι η εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδασκαλία βελτιώνει την απόδοση των μαθητών κάτι το οποίο υποστηρίζουν επίσης σε μεγάλο βαθμό οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (53,4%) και όσοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 23-29 ετών (50,0%) και των 30-39 ετών (60,9%), ενώ στο ίδιο ποσοστό κυμαίνονται και οι απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αστικά κέντρα (52,6%), είναι έγγαμοι (52,1%) και εργάζονται στο δημόσιο τομέα (51,2%).

3.6: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ

30. Πώς πιστεύετε ότι η συμμετοχή σας στα επιμορφωτικά προγράμματα θα επηρεάσει την αξιολόγησή σας ως εκπαιδευτικού; (πολύ αρνητικά – αρνητικά – ούτε θετικά/ούτε αρνητικά – θετικά - πολύ θετικά)

Διάγραμμα 4.31

Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 30



Πίνακας 4.30

Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 30

		Total	ΦΥΛΟ		ΗΛΙΚΙΑ				Β.Ε.		Θ.Ε.		ΤΟΠΟΣ		ΟΙΚ.ΚΑΤ.		ΤΥΠΟΣ ΣΧ.	
			Άνδρας	Γυναίκα	23-29	30-39	40-49	50-67	Π.Ε.	Δ.Ε.	Ναι	Όχι	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ-ΑΓΡΟΤΙΚΑ	Έγγαμοι	Άλλο	Δημόσιο	Ιδιωτικό
30. Πώς πιστεύετε ότι η συμμετοχή σας στα επιμορφωτικά προγράμματα θα επηρεάσει την αξιολόγησή σας ως εκπαιδευτικού;	Πολύ αρνητικά	1,7%	10,0%	0,0%	0,0%	2,2%	4,3%	0,0%	2,6%	1,0%	3,8%	0,8%	2,3%	0,0%	2,5%	0,0%	1,2%	7,1%
	Αρνητικά	3,4%	3,3%	3,4%	5,0%	6,5%	0,0%	3,1%	3,9%	2,9%	5,8%	2,4%	3,8%	2,2%	2,5%	5,3%	3,0%	7,1%
	Ούτε θετικά / Ούτε αρνητικά	44,9%	60,0%	41,9%	40,0%	39,1%	53,2%	44,6%	39,5%	49,0%	34,6%	49,2%	42,1%	53,3%	43,0%	49,1%	45,1%	42,9%
	Θετικά	46,1%	26,7%	50,0%	55,0%	45,7%	40,4%	47,7%	52,6%	41,2%	51,9%	43,7%	49,6%	35,6%	47,1%	43,9%	47,0%	35,7%
	Πολύ θετικά	3,9%	0,0%	4,7%	0,0%	6,5%	2,1%	4,6%	1,3%	5,9%	3,8%	4,0%	2,3%	8,9%	5,0%	1,8%	3,7%	7,1%

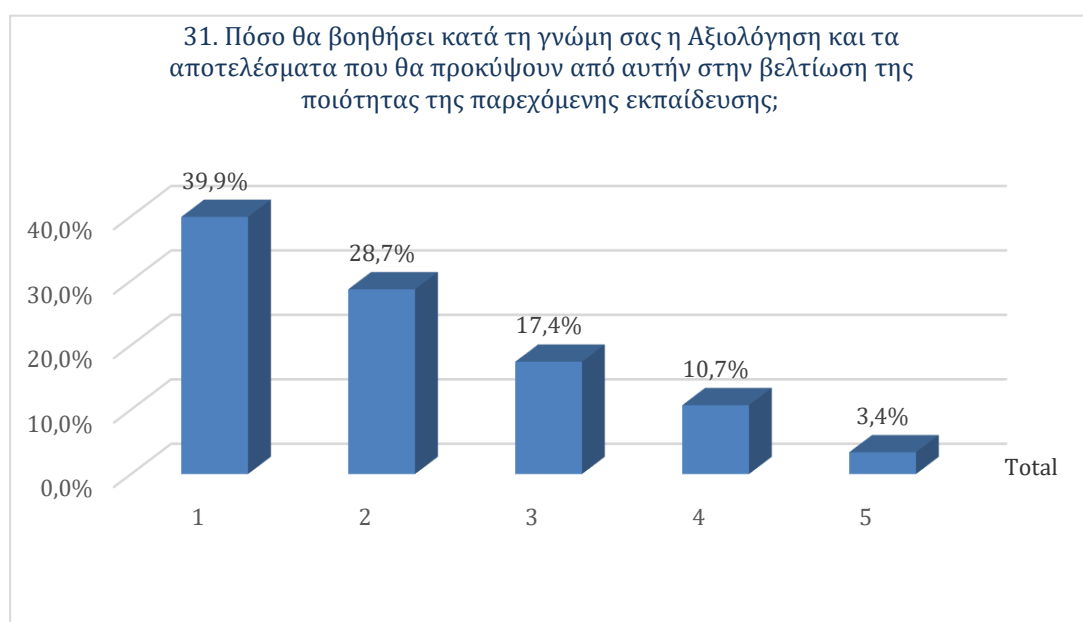
Στο ερώτημα αυτό διερευνάται η σύνδεση μεταξύ αξιολόγησης και συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, δηλαδή αν η θετική ή αρνητική αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού επηρεάζεται από τις επιμορφώσεις στις οποίες έχει λάβει μέρος. Το 46,1% θεωρεί ότι επηρεάζει θετικά την αξιολόγησή τους με τις γυναίκες υποστηρίζουν αυτή την άποψη σε ποσοστό 50,0% καθώς και οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 23-29 ετών σε ποσοστό 55,0%. Με αυτό συμφωνεί το 52,6% των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης, το 51,9% των εκπαιδευτικών που υπηρετούν ως στελέχη εκπαίδευσης, καθώς και το 49,6% όσων κατοικούν σε αστικά κέντρα. Επιπλέον το 60,0% των ανδρών θεωρούν ότι δεν υπάρχει ούτε αρνητική ούτε θετική

σύνδεση μεταξύ των δύο, άποψη την οποία υποστηρίζουν και όσοι εκπαιδευτικοί κατοικούν σε ημιαστικές/αγροτικές περιοχές.

31. Πόσο θα βοηθήσει κατά τη γνώμη σας η Αξιολόγηση και τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από αυτήν στην βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης; (παρακαλώ απαντήστε με βάση μία κλίμακα όπου το 1 είναι το καθόλου και το 5 είναι το πολύ. Μπορείτε να δώσετε οποιονδήποτε βαθμό μεταξύ 1 και 5)

Διάγραμμα 4.32

Διάγραμμα συχνότητων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 31



Πίνακας 4.31

Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 31

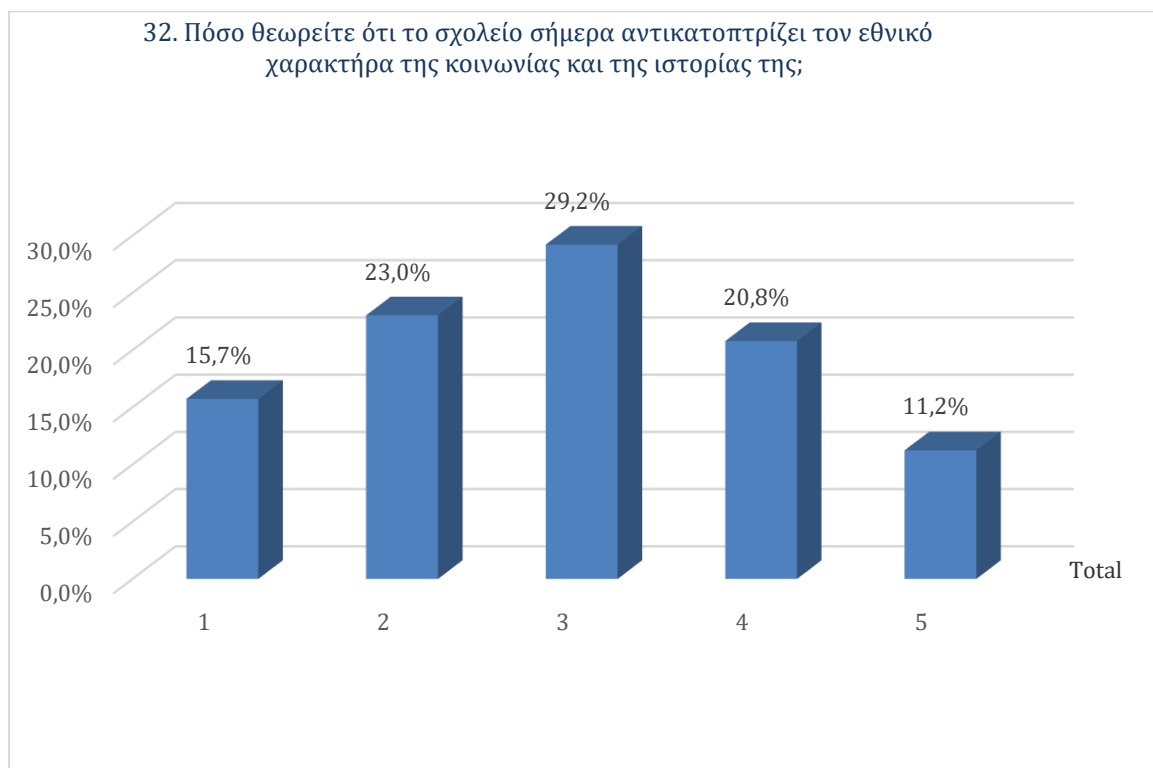
		ΦΥΛΟ		ΗΛΙΚΙΑ				Β.Ε.		Θ.Ε.		ΤΟΠΟΣ		ΟΙΚ.ΚΑΤ.		ΤΥΠΟΣ ΣΧ.		
		Total	Ανδρας	Γυναίκα	23-29	30-39	40-49	50-67	Π.Ε.	Δ.Ε.	Ναι	Όχι	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ-ΑΓΡΟΤΙΚΑ	Έγγαμοι	Άλλο	Δημόσιο	Ιδιωτικό
1. Πόσο θα αρθρήσει κατά τη γνώμη σας η αξιολόγηση και τα αποτελέσματά του θα προκύψουν από	1	39,9%	40,0%	39,9%	35,0%	37,0%	51,1%	35,4%	42,1%	38,2%	38,5%	40,5%	40,6%	37,8%	40,5%	38,6%	39,6%	42,9%
	2	28,7%	30,0%	28,4%	30,0%	21,7%	23,4%	36,9%	25,0%	31,4%	32,7%	27,0%	27,1%	33,3%	31,4%	22,8%	29,9%	14,3%
	3	17,4%	20,0%	16,9%	25,0%	21,7%	10,6%	16,9%	14,5%	19,6%	15,4%	18,3%	17,3%	17,8%	14,9%	22,8%	17,1%	21,4%
	4	10,7%	3,3%	12,2%	10,0%	8,7%	14,9%	9,2%	13,2%	8,8%	11,5%	10,3%	11,3%	8,9%	9,9%	12,3%	11,0%	7,1%
	5	3,4%	6,7%	2,7%	0,0%	10,9%	0,0%	1,5%	5,3%	2,0%	1,9%	4,0%	3,8%	2,2%	3,3%	3,5%	2,4%	14,3%

Επιπλέον αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου το 39,9% εκφράζει την άποψη ότι η διαδικασία της αξιολόγησης δεν θα οδηγήσει στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Με την άποψη αυτή συμφωνούν και άνδρες (40,0%) και οι γυναίκες (39,9%) στο ίδιο ποσοστό, με την ηλικιακή ομάδα των 40-49 ετών να κατέχει το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος με ποσοστό 51,1%.

32. Πόσο θεωρείτε ότι το σχολείο σήμερα αντικατοπτρίζει τον εθνικό χαρακτήρα της κοινωνίας και της ιστορίας της; (παρακαλώ απαντήστε με βάση μία κλίμακα όπου το 1 είναι το καθόλου και το 5 είναι το πολύ. Μπορείτε να δώσετε οποιονδήποτε βαθμό μεταξύ 1 και 5)

Διάγραμμα 4.33

Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 32



Πίνακας 4.32

Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 32

		ΦΥΛΟ		ΗΛΙΚΙΑ				Β.Ε.		Θ.Ε.		ΤΟΠΟΣ		ΟΙΚ.ΚΑΤ.		ΤΥΠΟΣ ΣΧ.		
		Total	Ανδρας	Γυναίκα	23-29	30-39	40-49	50-67	Π.Ε.	Δ.Ε.	Ναι	Όχι	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ-ΑΓΡΟΤΙΚΑ	Έγγαμοι	Άλλο	Δημόσιο	Ιδιωτικό
32. Πόσο θεωρείτε ότι το σχολείο σήμερα αντικατοπτρίζει τον εθνικό χαρακτήρα της κοινωνίας και της ιστορίας της;	1	15,7%	20,0%	14,9%	25,0%	10,9%	10,6%	20,0%	19,7%	12,7%	15,4%	15,9%	16,5%	13,3%	10,7%	26,3%	15,2%	21,4%
	2	23,0%	23,3%	23,0%	30,0%	23,9%	21,3%	21,5%	19,7%	25,5%	30,8%	19,8%	23,3%	22,2%	27,3%	14,0%	24,4%	7,1%
	3	29,2%	23,3%	30,4%	20,0%	32,6%	31,9%	27,7%	23,7%	33,3%	30,8%	28,6%	30,8%	24,4%	34,7%	17,5%	30,5%	14,3%
	4	20,8%	16,7%	21,6%	20,0%	23,9%	21,3%	18,5%	22,4%	19,6%	9,6%	25,4%	17,3%	31,1%	17,4%	28,1%	20,1%	28,6%
	5	11,2%	16,7%	10,1%	5,0%	8,7%	14,9%	12,3%	14,5%	8,8%	13,5%	10,3%	12,0%	8,9%	9,9%	14,0%	9,8%	28,6%

Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα το σχολείο διατηρεί σε έναν μέτριο βαθμό (29,2%) τον εθνικό χαρακτήρα της κοινωνίας που λειτουργεί καθώς και του ιστορικού πλαισίου που την έχει διαμορφώσει, άποψη που υποστηρίζεται κατά 32,6% από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 30-39 ετών και κατά 31,9% από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 40-49 ετών και κυρίως όσους υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση. Εντύπωση προκαλεί το ότι την άποψη αυτή δεν συμμερίζονται οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ημιαστικές/αγροτικές περιοχές οι οποίοι θεωρούν ότι ο εθνικός χαρακτήρας της κοινωνίας και της ιστορίας της διατηρείται από το σχολείο σήμερα σε μεγάλο βαθμό (31,1%) και το ίδιο δηλώνουν και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία σε πολύ μεγάλο βαθμό (28,6). Στον αντίποδα βρίσκεται η άποψη των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι δηλώνουν σε ποσοστό 30,8% ότι αυτός ο χαρακτήρας του σχολείου διατηρείται σε πολύ μικρό βαθμό.

33. Πόσο πιστεύετε ότι το ελληνικό σχολείο σήμερα τείνει στην αφομοίωση των εθνικών διαφορών με άλλα γειτονικά κράτη στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ενότητας και ειρήνης προς αποφυγή συγκρούσεων και αντιθέσεων σε εθνικά θέματα; (παρακαλώ απαντήστε με βάση μία κλίμακα όπου το 1 είναι το καθόλου και το 5 είναι το πολύ. Μπορείτε να δώσετε οποιονδήποτε βαθμό μεταξύ 1 και 5)

Διάγραμμα 4.34

Διάγραμμα συχνότητας περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 33



Πίνακας 4.33

Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 33

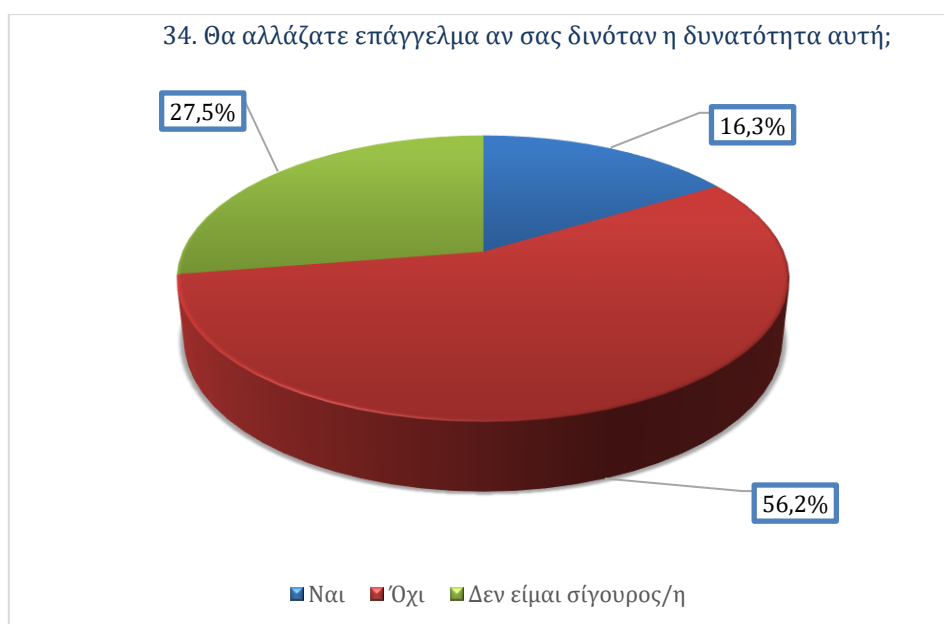
		ΦΥΛΟ			ΗΛΙΚΙΑ				Β.Ε.		Θ.Ε.		ΤΟΠΟΣ		ΟΙΚ.ΚΑΤ.		ΤΥΠΟΣ ΣΧ.	
		Total	Άνδρας	Γυναίκα	23-29	30-39	40-49	50-67	Π.Ε.	Δ.Ε.	Ναι	Όχι	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ-ΑΓΡΟΤΙΚΑ	Έγγαμοι	Άλλο	Δημόσιο	Ιδιωτικό
3. Ποσο πιστεύετε ότι το ελληνικό σχολείο σήμερα τείνει στην αφομοίωση των εθνικών διαφορών με άλλα γειτονικά	1	6,2%	3,3%	6,8%	15,0%	8,7%	2,1%	4,6%	6,6%	5,9%	5,8%	6,3%	5,3%	8,9%	5,0%	8,8%	6,1%	7,1%
	2	16,3%	20,0%	15,5%	30,0%	10,9%	21,3%	12,3%	22,4%	11,8%	19,2%	15,1%	17,3%	13,3%	14,9%	19,3%	16,5%	14,3%
	3	38,8%	40,0%	38,5%	25,0%	41,3%	44,7%	36,9%	27,6%	47,1%	42,3%	37,3%	38,3%	40,0%	38,0%	40,4%	38,4%	42,9%
	4	27,5%	16,7%	29,7%	20,0%	32,6%	27,7%	26,2%	26,3%	28,4%	21,2%	30,2%	27,8%	26,7%	32,2%	17,5%	28,0%	21,4%
	5	11,2%	20,0%	9,5%	10,0%	6,5%	4,3%	20,0%	17,1%	6,9%	11,5%	11,1%	11,3%	11,1%	9,9%	14,0%	11,0%	14,3%

Ως προς την διερεύνηση της τάσης του ελληνικού σχολείου σήμερα να αφομοιώνει τις εθνικές διαφορές με άλλα γειτονικά κράτη στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ενότητας και ειρήνης προς αποφυγή συγκρούσεων και αντιπαραθέσεων σε εθνικά θέματα, το 38,8% δηλώνει ότι αυτή η τάση ενυπάρχει σε μέτριο βαθμό με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 30-39 ετών να το υποστηρίζουν κατά 41,3% και ηλικίας 40-49 ετών κατά 44,7%, ενώ το 20,0% των εκπαιδευτικών ηλικίας 50-67ετών θεωρούν ότι υπάρχει μεγάλη τάση προς αφομοίωση .

34. Θα αλλάζατε επάγγελμα αν σας δινόταν η δυνατότητα αυτή;

Διάγραμμα 4.35

Διάγραμμα συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 34



Πίνακας 4.34

Πίνακας συχνοτήτων περιγραφικών χαρακτηριστικών – Ερώτημα 34

		ΦΥΛΟ			ΗΛΙΚΙΑ				Β.Ε.		Θ.Ε.		ΤΟΠΟΣ		ΟΙΚ.ΚΑΤ.		ΤΥΠΟΣ ΣΧ.	
		Total	Άνδρας	Γυναίκα	23-29	30-39	40-49	50-67	Π.Ε.	Δ.Ε.	Ναι	Όχι	ΑΣΤΙΚΑ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ-ΑΓΡΟΤΙΚΑ	Έγγαμοι	Άλλο	Δημόσιο	Ιδιωτικό
34. Θα αλλάζατε επάγγελμα αν σας δινόταν η δυνατότητα αυτή;	Ναι	16,3%	10,0%	17,6%	35,0%	6,5%	23,4%	12,3%	15,8%	16,7%	13,5%	17,5%	18,8%	8,9%	14,9%	19,3%	15,9%	21,4%
	Όχι	56,2%	70,0%	53,4%	35,0%	60,9%	51,1%	63,1%	55,3%	56,9%	53,8%	57,1%	57,1%	53,3%	60,3%	47,4%	56,1%	57,1%
	Δεν είμαι σίγουρος/η	27,5%	20,0%	29,1%	30,0%	32,6%	25,5%	24,6%	28,9%	26,5%	32,7%	25,4%	24,1%	37,8%	24,8%	33,3%	28,0%	21,4%

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σε συνέχεια των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας περιγράφονται στο παρόν κεφάλαιο τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει αναφορικά με τους αρχικούς στόχους της έρευνας.

Σχετικά με το 1^ο μέρος της έρευνας που αφορά στις διαστάσεις του δείγματος συμπεραίνεται ότι οι γυναίκες αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού τόσο στην Α/θμια όσο και στην Β/θμια εκπαίδευση, ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χωριστούν βάσει των απαντήσεών τους σε τρεις ηλικιακές ομάδες: 23-29, 30-49 και 50-67. Οι εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπαίδευσης υπερτερούν σε αριθμό συγκριτικά με την Β/θμια εκπαίδευση, η πλειοψηφία τους κατοικεί και υπηρετεί σε αστικά κέντρα και σε δημόσιες σχολικές μονάδες, αποτελέσματα που συμφωνούν και με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ.

Στο θέμα της συνεργασίας υπάρχει μια καλή συνεργασία μεταξύ των διευθυντών/προϊσταμένων και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας κυρίως σε ό,τι αφορά τις γυναίκες, ενώ στα ημιαστικά-αγροτικά κέντρα οι σχέσεις μεταξύ προϊσταμένων και εκπαιδευτικού προσωπικού είναι καλύτερες καθώς σε μία κλειστή κοινωνία οι κοινωνικές σχέσεις είναι πιο ξεκάθαρες και εκλείπει το στοιχείο της πίεσης και του άγχους. Στα ιδιωτικά σχολεία η συνεργασία από ότι στα δημόσια σχολεία και αυτό εξηγείται αν ληφθεί υπόψη ότι καθώς εμπεριέχεται το στοιχείο του κέρδους (δίδακτρα, πληρωμή εκπαιδευτικών από το σχολείο), η καλή συνεργασία είναι απαραίτητη για την εικόνα του σχολείου προς τα έξω ώστε να προσελκύει πελάτες. Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών δεν έχει αλλάξει αισθητά στην Α/θμια εκπαίδευση όπου η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων είναι πιο συχνή και άμεση λόγω και της φύσης του έργου τους αλλά και της ηλικίας των μαθητών, ενώ στην Β/θμια το ποσοστό αυτό είναι πιο μειωμένο για τους ίδιους λόγους. Η συνεργασία με τους φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης στα αστικά κέντρα χαρακτηρίζεται αρνητική σε μεγάλο ποσοστό ενώ στις ημιαστικές/αγροτικές περιοχές οι χαρακτηρισμοί είναι πιο θετικοί λόγω των ανθρωπίνων σχέσεων που επικρατούν στην επαρχία όπου εκλείπει η ανωνυμία και οι περισσότεροι γνωρίζονται μεταξύ τους. Τα ιδιωτικά σχολεία επίσης συνεργάζονται καλά με τους τοπικούς φορείς καθώς εμπλέκεται και ο οικονομικός παράγοντας και η ευημερούσα τοπική κοινωνία.

Καθώς ο Δήμος και το Κράτος εν γένει είναι οι κύριοι χρηματοδότες των σχολείων και λαμβάνοντας υπόψιν τις περικοπές στις δαπάνες των σχολείων και στην μείωση των

κονδυλίων που προβλέπονται για την δημόσια εκπαίδευση, δικαιολογείται το υψηλό ποσοστό συμμετοχής των γονέων και των ιδιωτών που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των οικονομικών αναγκών των σχολείων καθώς και το ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ανεπαρκή τη χρηματοδότηση των σχολείων από το κράτος ενώ αντιθέτως τονίζουν την ανάγκη αναζήτησης χορηγιών.

Τα προγράμματα σπουδών που καταρτίζονται και τα εργαστήρια δεξιοτήτων δεν λύνουν το πραγματικό πρόβλημα της εκπαίδευσης αφού ακόμα και αυτά σχεδιάζονται και οργανώνονται με αρκετή προχειρότητα χωρίς να δίνεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα εντρυφήσής του, προσαρμογής του καθώς και το περιθώριο της πρακτικής εφαρμογής όσων μαθαίνει μέσω της επιμόρφωσης του. Το σημαντικότερο όμως είναι ότι δεν έχει τη δυνατότητα συμμετοχής στη διαμόρφωση αυτών των πρωτοβουλιών ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες που έχουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα παιδιά εντός της τάξης. Αντιθέτως η συμμετοχή σε δράσεις ευρωπαϊκών προγραμμάτων κρίνεται θετική και για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές καθώς εντάσσει και φέρνει και τα δύο μέρη σε επαφή με μία άλλη πιο διαφοροποιημένη και εξελιγμένη διάσταση της εκπαίδευσης.

Οι απαιτήσεις του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου έχουν φέρει τους εκπαιδευτικούς στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία στα όριά τους. Η συντριπτική τους πλειοψηφία δηλώνει ότι βιώνει έντονα αισθήματα άγχους, έχει λιγότερο ελεύθερο χρόνο, ενώ αντιλαμβάνεται ότι το έργο τους ως εκπαιδευτικοί υποτιμάται πολύ από τρίτους. Στην προσωπική τους ζωή δαπανούν περισσότερο χρόνο προετοιμασίας ώστε να ανταποκριθούν όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά στο έργο τους ενώ οι κοινωνικές τους δραστηριότητες έχουν περιοριστεί κατά πολύ και αυτό έχει ασκήσει αρνητική επίδραση στην ψυχολογία τους.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν υποστηρίζονται ως προς την επιμόρφωσή τους ούτε πρακτικά, ούτε οικονομικά. Πρακτικά δεν θεωρούν κατάλληλη την επιμόρφωση που τους παρέχεται καθώς δεν βοηθάει στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει στην τάξη και οι επιμορφωτές δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι. Ως προς την οικονομική τους υποστήριξη δηλώνουν ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει καθώς οι επιμορφώσεις τους δεν είναι επιδοτούμενες, δεν τους παρέχεται υλικοτεχνικός εξοπλισμός, η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα δεν συνδυάζεται με μισθολογική εξέλιξη και μόνο ένα μέρος μακροχρόνιων επιμορφώσεων (9μηνες και άνω) ή η φοίτηση σε μεταπτυχιακά προγράμματα και η διενέργεια διδακτορικών διατριβών, στα οποία είναι απαραίτητη η καταβολή διδάκτρων

από τον ίδιο τον επιμορφούμενο οδηγεί σε μικρή αύξηση του μισθού, ο οποία τα τελευταία χρόνια δεν αρκεί για την κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών.

Προκειμένου να ανταπεξέλθουν στα καθήκοντά τους, όπως αυτά έχουν διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υπερβαίνουν το εργασιακό τους ωράριο, ενώ κατά τη διάρκεια της πανδημίας και της εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης εντάθηκε το άγχος τους τόσο στα δημόσια όσο και στα ιδιωτικά σχολεία καθώς απαιτούνταν ακόμα περισσότερος χρόνος προετοιμασίας αφού η μία διδακτική ώρα εντός ηλεκτρονικής τάξης απαιτούσε πολύ περισσότερες ενέργειες εκ μέρους του εκπαιδευτικού για να κρατάει το ενδιαφέρον των μαθητών και να διαμορφώσει ηλεκτρονικά κατάλληλο υλικό. Επίσης η εξοικείωση με τον τεχνολογικό εξοπλισμό, η εισαγωγή και ο χειρισμός της εικονικής τάξης αλλά και η έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης και γνώσεων, ενέτεινε το οποιοδήποτε άγχος και, πάντα κατά τις απόψεις των εκπαιδευτικών κυρίως των δημοσίων σχολικών μονάδων και σε σύγκριση με την ζωντανή τάξη, δεν βοήθησε την μάθηση, διατήρησε μετά βίας την επαφή και την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και χάθηκαν πολύτιμες ευκαιρίες ώστε να οικοδομηθεί σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού, απόψεις που βρίσκουν τους εκπαιδευτικούς ιδιωτικών σχολείων να διαφοροποιούνται και να εκφράζονται λίγο πιο θετικά ως προς τα αντικείμενα αυτά καθώς η υποστήριξή τους και για λόγους γοήτρου αλλά και για λόγους οικονομικών αναγκών ήταν πιο επαρκής και πιο στοχευμένη και με πιο σύγχρονο εξοπλισμό.

Διευκρινίζεται στο σημείο αυτό ότι οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τη στάση τους απέναντι στην τηλεεκπαίδευση από αυτή που έχουν για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, καθώς θεωρούν ότι οι Νέες Τεχνολογίες αποτελούν σημαντικό εργαλείο για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας, την διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών που έχουν ήδη μια κεκτημένη προϋπάρχουσα τεχνολογική γνώση.

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους πιστεύουν ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ επιμόρφωσης και αξιολόγησης και ότι η συμμετοχή τους σε αυτές ευνοεί την θετική τους αξιολόγηση. Αντιθέτως δεν θεωρούν ότι η αξιολόγηση ως διαδικασία θα βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Το σχολείο διατηρεί και σήμερα τον εθνικού χαρακτήρα της κοινωνίας και της ιστορίας στην οποία βρίσκεται ειδικά στις ημιαστικές/αστικές περιοχές όπου η εθνικές κοινωνικές εκδηλώσεις και η διατήρηση της παράδοσης και των εθίμων αποτελούν σημαντικά κοινωνικά γεγονότα. Επιπλέον το σχολείο δεν έχει αλλάξει τόσο ώστε να

αφομοιώνει τις εθνικές διαφορές με τα άλλα γειτονικά κράτη ώστε να αποφεύγονται οι συγκρούσεις και οι αντιθέσεις σε εθνικά θέματα.αν και παρατηρείται μία μικρή τάση προς την κατεύθυνση αυτή.

Καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει να κάνει με έμψυχα όντα όπως είναι τα παιδιά και οι έφηβοι, χαρακτηρίζεται ένα λειτούργημα που βοηθάει στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του μαθητή και το οποίο χρειάζεται αρκετή ανθεκτικότητα, φαντασία και αγάπη για τον μαθητή γεγονός που εκφράζεται σε μεγάλο βαθμό μέσω της επιθυμίας των εκπαιδευτικών-συμμετεχόντων στην έρευνα να παραμείνουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και να μην το εγκαταλείψουν ακόμα αν είχαν αυτή την επιλογή.

Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι η επίδραση του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση έχει φέρει αρκετές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Για να επιτευχθεί όμως ο επιδιωκόμενος στόχος υπάρχουν αρκετές προϋποθέσεις που σχετίζονται με οικονομικούς, κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες. Το κράτος μέσω του επίσημου φορέα εκπαίδευσης, του Υπουργείου Παιδείας, δρομολογεί όλες αυτές τις αλλαγές αλλά σε αυτές διακρίνεται μία βιασύνη, μία προχειρότητα στον σχεδιασμό και επαφίεται στη διάθεση και στη θέληση των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν με προσωπικό οικονομικό και ψυχικό κόστος όσα οι διεθνείς φορείς και οργανισμοί εντέλλονται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αναστασίου, Μ. (2014). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις*. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, 2014 (2), 63-75. Ανακτήθηκε από: https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t02-05.pdf
- Ανδρεαδάκης, Ν.& Μαγγόπουλος, Γ. (2006). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής;* 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη». 13-14 Μαΐου. Αθήνα: Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.).
- Αντωνιάδου, Ε. (2020). *Διερευνώντας την εφαρμογή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης στα δημόσια νηπιαγωγεία*, (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr>
- Βαρελά, Αικ. (2019). *Παγκοσμιοποίηση και Διακυβέρνηση της Εκπαίδευσης στον 21^ο αιώνα. Λόγοι και Πρακτικές* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2885267/file.pdf>
- Βιδάκης, Δ. (2015). *Απόψεις υποψηφίων εκπαιδευτικών για τη σχολική αξιολόγηση*(Πτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/10451/1/Vidakis%20Dimitris_2015%20.pdf
- Βλαχογιάννης, Π. (2017). *Οι επιπτώσεις των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών στην εργασιακή πραγματικότητα των δασκάλων δημοσίου τομέα, στην Ελλάδα της σύγχρονης οικονομικής κρίσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/18234>

Γαλάνη, Α. (2018). *Η διαμόρφωση της πορείας ευρωπαϊοποίησης μέσω της σύγκρισης και της ισομετρίας (commensurability) της εκπαίδευσης. Ανάλυση του θεσμικού λόγου υπερεθνικών οργανισμών (ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα, UNESCO)*, (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/5181>

Δαρσινός, Κ. (2011). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας*. (Διπλωματική εργασία), Ανακτήθηκε από: <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/14312?show=full>

Δημουλή, Ι. (2018). Διερεύνηση των απόψεων των Νηπιαγωγών γύρω από το ζήτημα της επικοινωνίας και συνεργασίας τους με τους γονείς των μαθητών τους. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, 2018 (14), 108-118. Ανακτήθηκε από: <http://www.erkyna.gr>

Ιωάννου, Ι. (2021). *Σύγχρονες πρακτικές στην εκπαίδευση: οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στα γλωσσικά μαθήματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2037>

Κάμτσιος Σ., & Λώλης Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 40–87. <https://doi.org/10.12681/jret.10277>

Καπαχτσή, Β. (2008). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

Καραγιάννη, Γ.Κ. (2018). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης*, (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/18144>

Κωνσταντοπούλου (2018). *Το ελληνικό σχολείο απέναντι στη νεοφιλελεύθερη παγκοσμιοποίηση: επίκαιρα ζητήματα θεωρίας και ιδεολογίας*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/298574/files/GRI-2018-21855.pdf>

Μαργαρώνης, Θ. (2020). Εκπαιδευτική πολιτική και παγκοσμιοποίηση. Μελλοντικές τάσεις και ανταπόκριση εκπαιδευτικών ηγετών, 2020 (18) Τεύχος, 456-464. Ανακτήθηκε από: http://neospaidagogos.online/files/18_Teychos_Neou_Paidagogou_Maios_2020.pdf

Μπορουτζή Δ., Βαλκάνος Ε., Σιπητάνου Α. Α., & Σταμπουλής Μ. (2016). Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών Φροντιστηρίων Μέσης Εκπαίδευσης για την Επιμόρφωσή τους. *Education Sciences*, 2016(2), 95–116. <https://doi.org/10.26248/v2016i2.1207>

Ντέρτσου, Ε. (2021). *Διεθνείς Οργανισμοί και Εκπαιδευτική Πολιτική: Ο Ρόλος του ΟΟΣΑ στο Διεθνές Εκπαιδευτικό Γίγνεσθαι και η Άσκηση Πολιτικής στον Τομέα των Δεξιοτήτων του 21^{ου} Αιώνα*, (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/13790/Ntertsou_15023.%20pdf.pdf?sequence=2

Ντινίδου Χ. (2013). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας*. (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5600/1/%CE%94.%CE%94.%20-%CE%9D%CE%A4%CE%99%CE%9D%CE%99%CE%94%CE%9F%CE%A5%20%CE%A7%CE%A1%CE%A5%CE%A3%CE%91%CE%9D%CE%98%CE%97.pdf>

Οικονόμου, Κ. (2014). *Ηλικία, φύλο, προϋπηρεσία, μέγεθος σχολικής μονάδας, συνοχή ομάδας, σχέση προϊσταμένου-υφισταμένου και συναισθηματική νοημοσύνη: Ο ρόλος τους σε σχέση με το συναίσθημα και την ικανοποίηση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών*. Εκπαιδευτικός κύκλος, 2(2), 87-103. Ανακτήθηκε από: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2550/Chrysanthi%20Paraskevopoulou.pdf?sequence=1&isAllowed=y6789/2550?show=full>

- Παρασκευοπούλου, Χ. (2022). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στα νομοθετικά κείμενα. Αποτύπωση και σύγκριση των δύο τελευταίων επεισοδίων αξιολόγησης στον ελληνικό χώρο*(Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2550/Chrysanthi%20Paraskevopoulou.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Πατσιάδου, Μ. (2016). *Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών (ΟΟΣΑ-ΟΥΝΕΣΚΟ) στο ζήτημα της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών και η Ελληνική Πραγματικότητα: Συγκριτικός Συσχετισμός του Υπερεθνικού με τον Εθνικό Άξονα Αναφοράς*.(Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από:<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39640>
- Πασιίδου, Κ. (2020). *Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Απόψεις εκπαιδευτικών στο Νομό Κιλκίς*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/archive/item/147986>
- Παπαναούμ, Ζ. και Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003) (επιμ.). *Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας: Τάσεις και πρακτικές. (19-29)*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Σαΐτης, Χ. (2008), *Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση*, Ο.Α.Ε.Δ (ed), Αθήνα, 2008. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/1093>
- Σμυρνή, Σ. (2014), *To International Baccalaureate. Η αποτύπωση της σημερινής κατάστασης-Ανίχνευση του ρόλου του στην Εκπαίδευση και της θέσης του στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία*, (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από:<https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/2836>
- Στάγια Δ.& Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης, *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*; 2014 (7), 199-217. Ανακτήθηκε από:<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/5814>

- Σταύρου Δ. (2019). Οι επιδράσεις του νέου δημόσιου μανατζμεντ στην εκπαίδευση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 5, 142–149.
<https://doi.org/10.12681/dial.16435>
- Στραβάκου, Π. (2002), *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/17444>
- Ταραλάικου, Ε. (2015). *Συνθήκες εργασίας και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://www.academia.edu/14894028/>
- Τζαννή, Σ., (2018). *Εκπαιδευτικοί και Διά Βίου Μάθηση: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη Διά Βίου Εκπαίδευσή τους*. (Μεταπτυχιακή εργασία) Ανακτήθηκε από: <http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1130>
- Τζώτζου, Μ. & Αναστασόπουλος, Μ. (2013). Νέο Σχολείο: Μορφές Επικοινωνίας και ο Επικοινωνιακός Ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. Πρακτικά 16ου Διεθνούς Συνεδρίου «Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα», Τόμος II, σελ. 239-251, Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/274959434_Neo_Scholeio_Morphes_Epikoinonias_kai_o_Epikoinoniakos_Rolos_tou_Dieuthynte_tes_Scholikes_Monadas
- Τρανού, Σ. (2017). *Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική ικανοποίησή τους από τον τρόπο διοίκησης του διευθυντή. Η περίπτωση των σχολείων του νομού Κορινθίας*. (Μεταπτυχιακή εργασία) Ανακτήθηκε από: https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/4418/%CE%94%CE%95_%CE%A4%CE%A1%CE%91%CE%9D%CE%9F%CE%A5_%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής*, (Μεταπτυχιακή εργασία).

Ανακτήθηκε από: <https://www.openarchives.gr/aggregator-openarchives/edm/estia/000015-3278>

Χατζημάρκου, Α. (2017). *Η συμβολή των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην Αποτελεσματική Διδασκαλία. Απόψεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/17465>

Χατζηφώτη, Α. (2019). Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο διδακτικό τους έργο, Περίπτωση του Ν. Χαλκιδικής (Bachelor thesis). Ανακτήθηκε από: <http://195.251.240.227/jspui/handle/123456789/15509>

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Chandra, T. & Priyono, P. (2016). The influence of leadership styles, work environment and job satisfaction of employee performance- studies in the School of SMPN 10 Surabaya. *International Education Studies*, 9(1), 131-140. Ανακτήθηκε από: <https://ccsenet.org/journal/index.php/ies/issue/view/1506>

Kenneth J. Saltman and Alexander J. Means (2019). The Wiley Handbook of Global Educational Reform. Introduction: “Toward a Transformational Agenda for Global Education Reform” pages 1-11 (1). Introduction: page 2 Global Education Reform: Trends, Ideology, and Crisis <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781119082316.ch0>

Miguel A. Centeno and Joseph N. Cohen (2012). The Arc of Neoliberalism. *Annual Review of Sociology*, Vol. 38:317-340 <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-soc-081309-150235>

The Guardian (2011). *The March of The Neoliberals*, <https://www.theguardian.com/politics/2011/sep/12/march-of-the-neoliberals>

Wikan (2015), *What Is Neoliberalism and How Does It Relate To Globalization?*.

Ανακτήθηκε από: <https://www.e-ir.info/2015/03/21/what-is-neoliberalism-and-how-does-it-relate-to-globalization/>

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ:

- <https://eur-lex.europa.eu/EL/legal-content/glossary/globalisation-of-the-economy.htm>
- <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/el/national-education-systems/greece/dimereis-symfonies-kai-pagkosmia-synergasia>
- <https://www.oecd.org>
- www.oecd.org
- <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/el/national-education-systems/greece/dimereis-symfonies-kai-pagkosmia-synergasia>
- <http://www.iep.edu.gr/pisa/index.php/8-menu-articles/1-pisa>
- <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisafordevelopment.htm>
- <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/el>
- www.iep.edu.gr
- <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/greece/overview>
- <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:ef0016>
- [Πρωτοβουλίες προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας | Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης \(europa.eu\)](#)
- [EUR-Lex - 32019H0605\(01\) - EL - EUR-Lex \(europa.eu\)](#)
- [Πρωτοβουλίες σχολικής εκπαίδευσης | Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης \(europa.eu\)](#)
- [Σχετικά με το SELFIE για ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ | Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης \(europa.eu\)](#)
- [\(Σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση \(2021-2027\) Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης \(europa.eu\)](#)
- [A Europe fit for the digital age \(europa.eu\)](#)
- [Recovery plan for Europe \(europa.eu\)](#)
- [Ψηφιακής πυξίδας 2030: η ευρωπαϊκή οδός για την ψηφιακή δεκαετία](#)

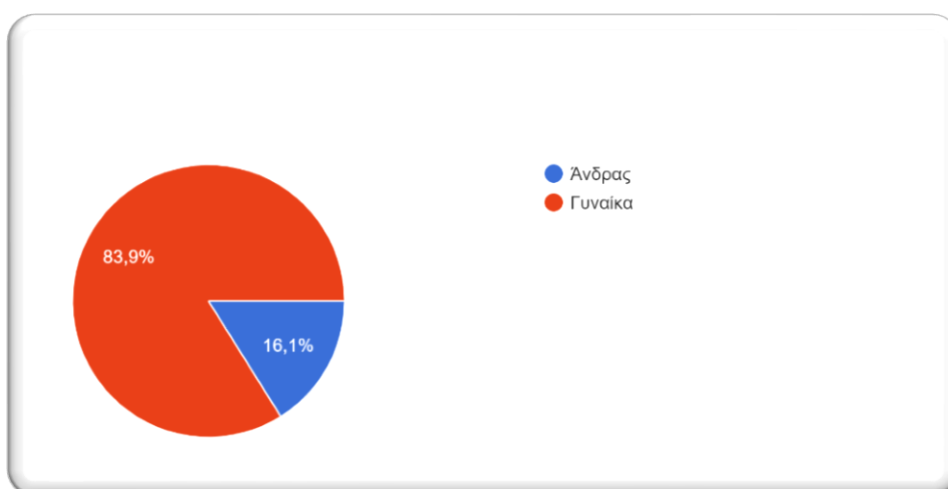
- [\(TALIS 2018 Results \(Volume I\) : Teachers and School Leaders as Lifelong Learners | TALIS | OECD iLibrary \(oecd-ilibrary.org\)](#)
- [ICILS 2018 | IEA.nl](#)
- [Digital economy and society statistics - households and individuals - Statistics Explained \(europa.eu\).](#)
- [Μάθηση για την πράσινη μετάβαση και τη βιώσιμη ανάπτυξη | Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης \(europa.eu\)](#)
- [\(EUR-Lex - 52020DC0625 - EN - EUR-Lex \(europa.eu\)](#)
- [https://www.unesco.org/en/education-policies\)](https://www.unesco.org/en/education-policies)
- <https://whc.unesco.org/en/culture2030indicators/implementation>
- <https://www.unesco.org/en/education2030-sdg4>
- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- <https://uis.unesco.org/en/home>
- https://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/education_e/education_e.htm
- <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009IP0110>
- [Επισκόπηση ανάπτυξης πρώιμης παιδικής ηλικίας \(worldbank.org\)](#)
- [Επισκόπηση της εκπαίδευσης των κοριτσιών \(worldbank.org\)](#)
- [Girls' education | UNICEF](#)
- [\(Επισκόπηση της εκπαίδευσης των κοριτσιών \(worldbank.org\)](#)
- [Tertiary Education Overview \(worldbank.org\)](#)
- <https://www.worldbank.org/en/events/2021/09/27/steering-tertiary-education-toward-resilient-systems-that-deliver-for-all>
- <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2019>
- https://kpolykentro.gr/wp-content/uploads/2022/03/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9_%CE%B9%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%BF_%CE%BD%CE%BF%CF%83%CE%B7%CE%BB_report.pdf
- https://kpolykentro.gr/wp-content/uploads/2022/03/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9_%CE%B9%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%BF_%CE%BD%CE%BF%CF%83%CE%B7%CE%BB_report.pdf
- <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2020>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

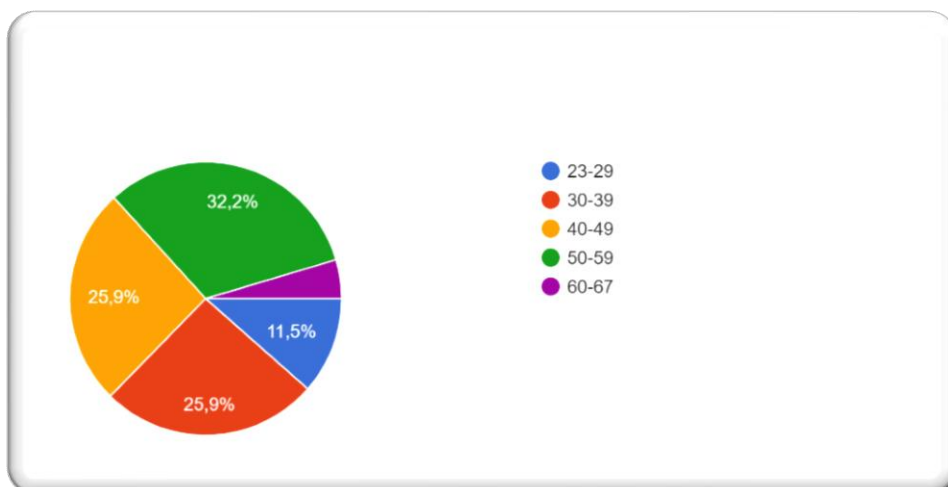
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΜΑΖΙ ΜΕ ΤΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΟΠΩΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΘΗΚΑΝ ΜΕΣΩ GOOGLE FORMS ΣΤΟ ΠΑΡΑΚΑΤΩ LINK:

<https://forms.gle/UTE3ThA7VgLSRtrk8>

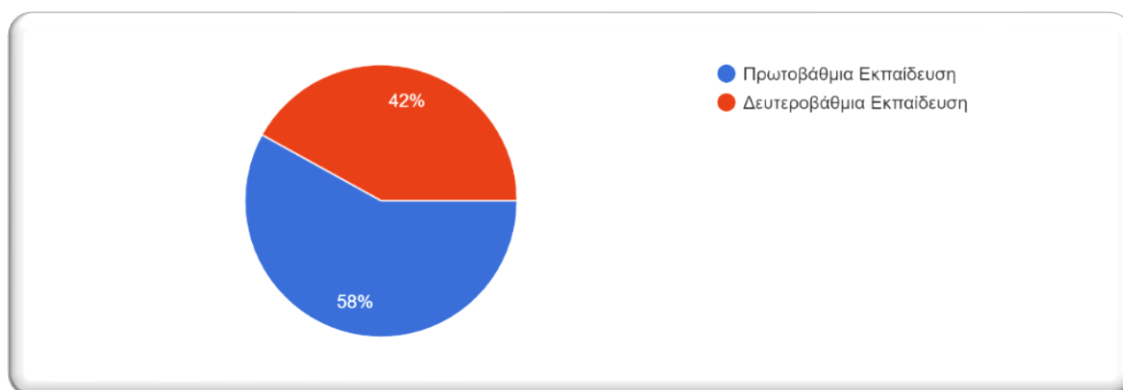
1. ΦΥΛΟ (Ανδρας, Γυναίκα)



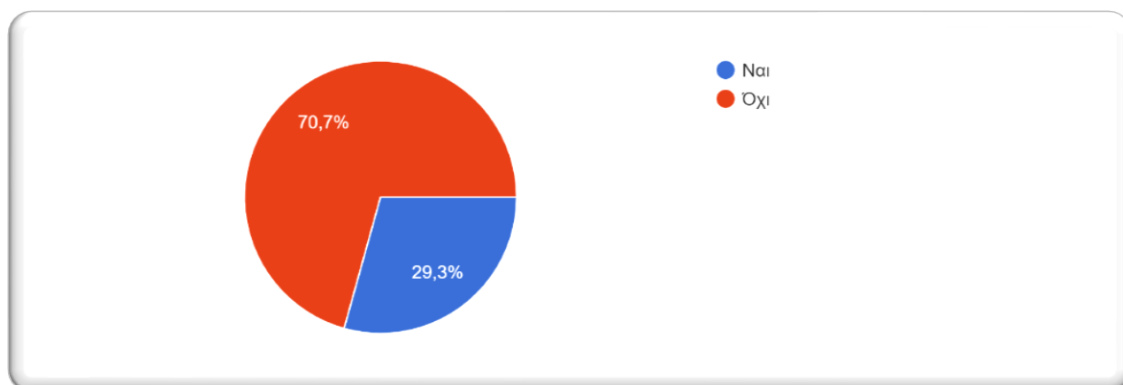
2. ΗΛΙΚΙΑ (23-29, 30-39, 40-49, 50-59, 60-67)



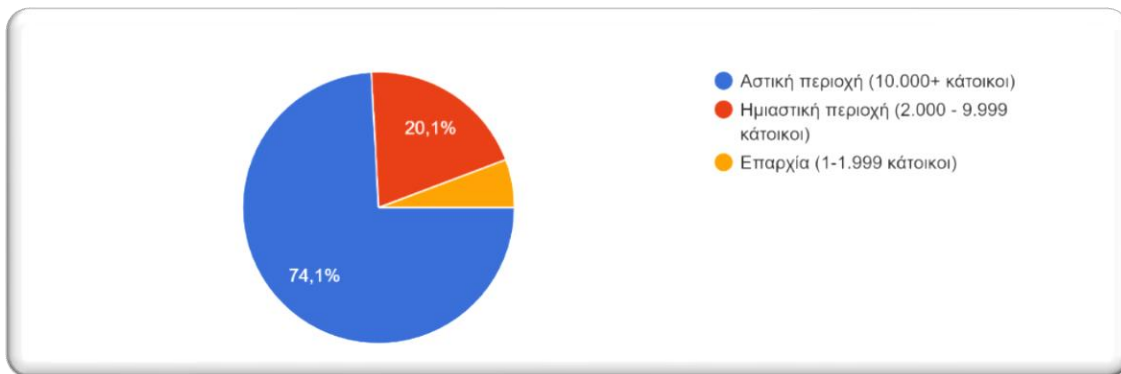
3. ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ (Πρωτοβάθμια / Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση)



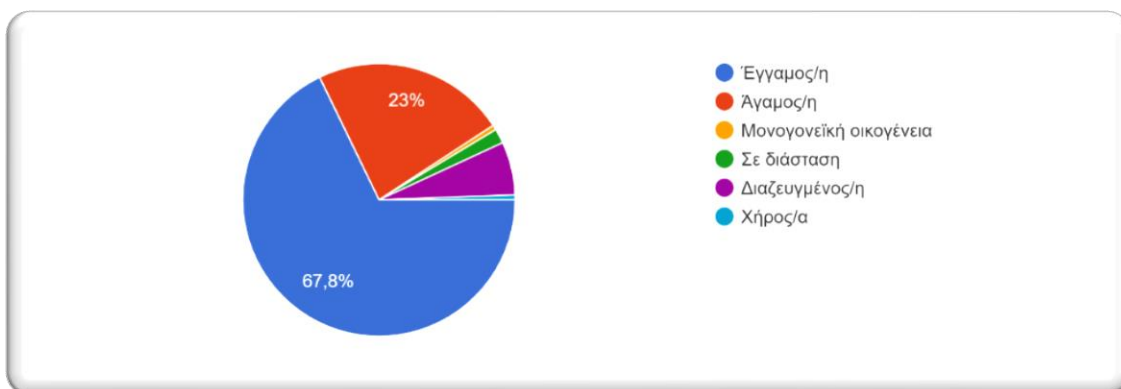
4. ΥΠΗΡΕΤΗΣΗ ΣΕ ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ (ΝΑΙ , ΟΧΙ)



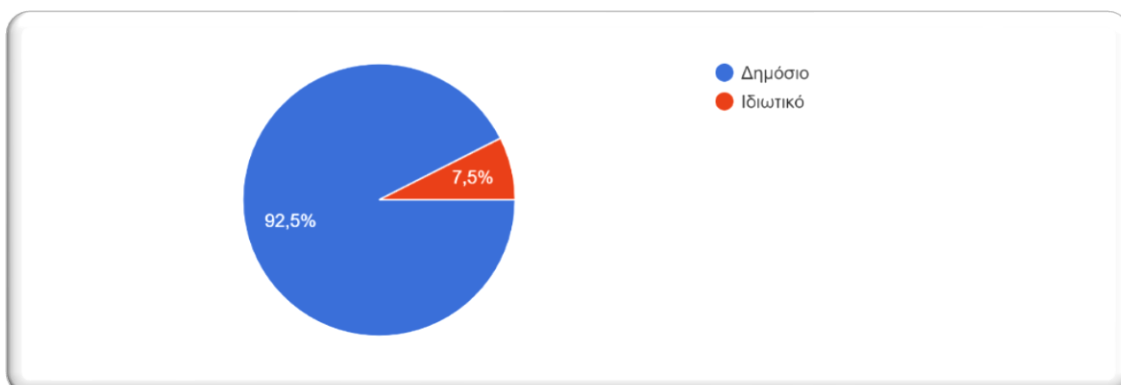
5. ΤΟΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (Αστική περιοχή, Ημιαστική περιοχή, Επαρχία)



6. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ (Έγγαμος/η, Άγαμος/η, Μονογονεϊκή οικογένεια, Σε διάσταση, Διαζευγμένος/η, Χήρος/α)

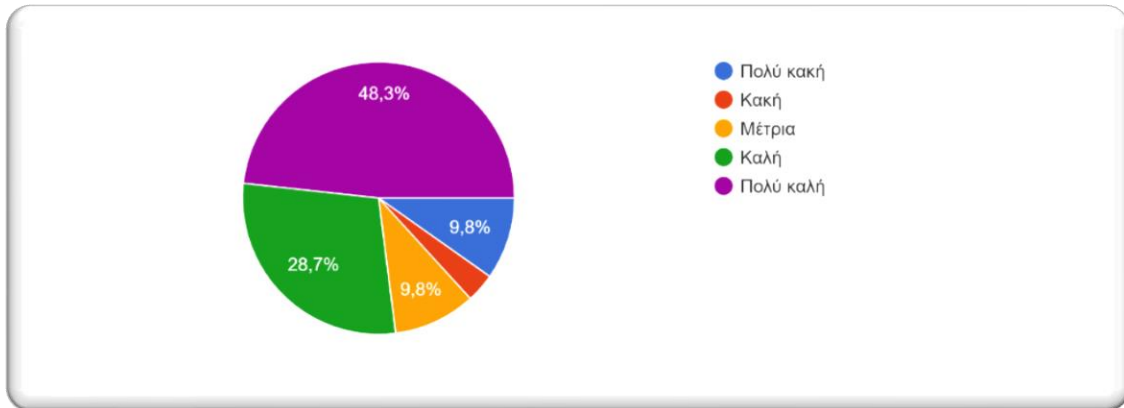


7. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΑΣ ΕΙΝΑΙ (Δημόσιο, Ιδιωτικό)

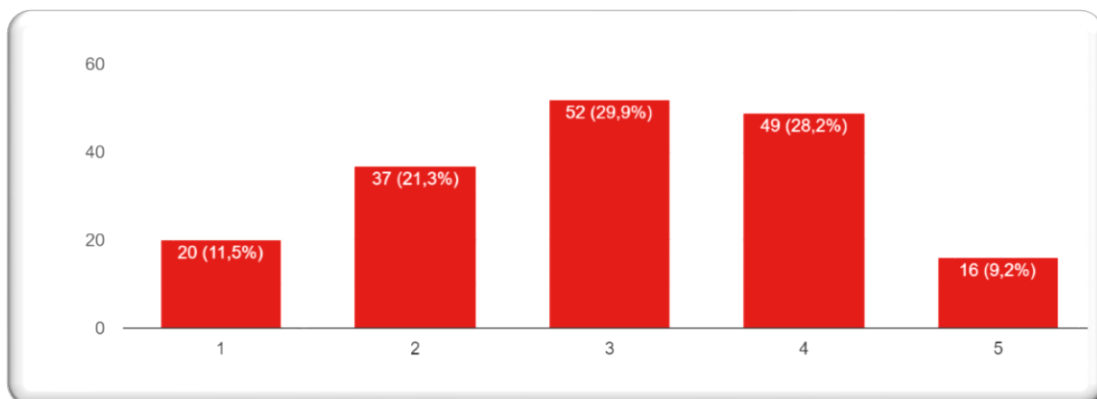


ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

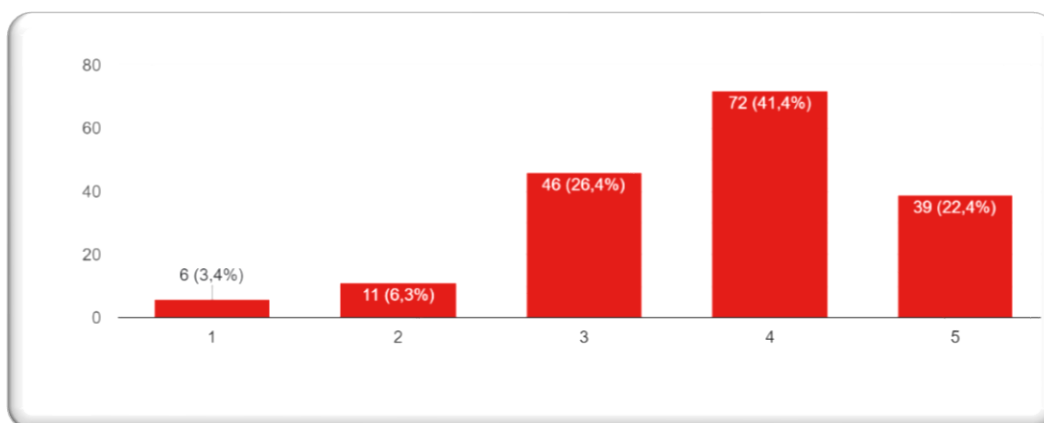
8. Πώς θα περιγράφατε τη συνεργασία σας με την άμεση προϊσταμένη αρχή του σχολείου σας;



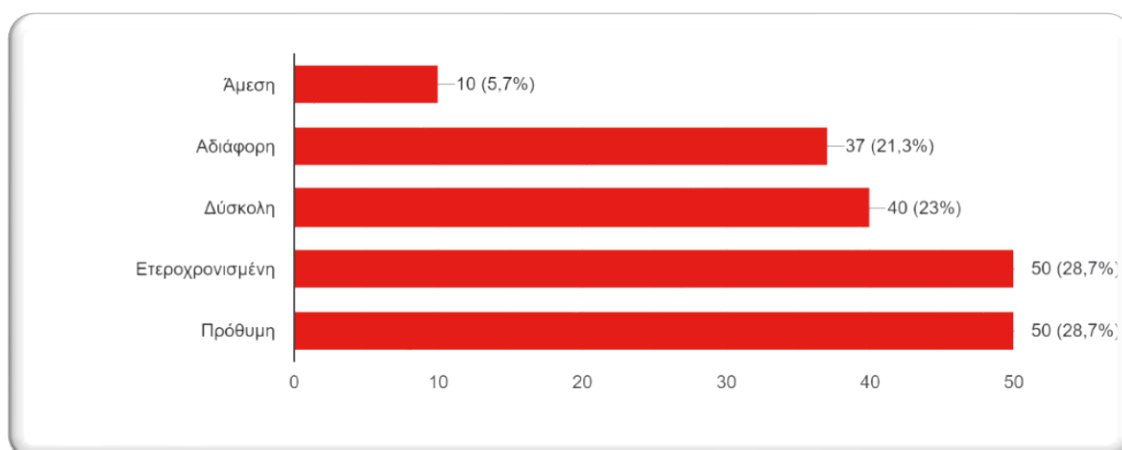
9. Πόσο έχει αλλάξει η συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών σας τα τελευταία χρόνια; (παρακαλώ απαντήστε με βάση μία κλίμακα όπου το 1 είναι το καθόλου και το 5 είναι το πολύ. Μπορείτε να δώσετε οποιονδήποτε βαθμό μεταξύ 1 και 5)



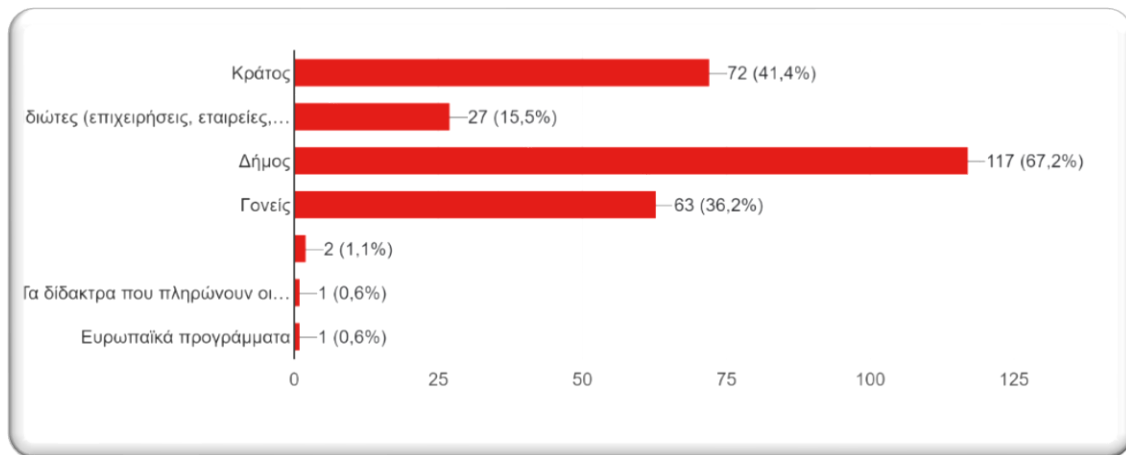
10. Πώς θα χαρακτηρίζατε την τρέχουσα συμπεριφορά των γονέων προς εσάς ως εκπαιδευτικό; (παρακαλώ απαντήστε με βάση μία κλίμακα όπου το 1 είναι το πολύ κακή και το 5 είναι το πολύ καλή. Μπορείτε να δώσετε οποιονδήποτε βαθμό μεταξύ 1 και 5)



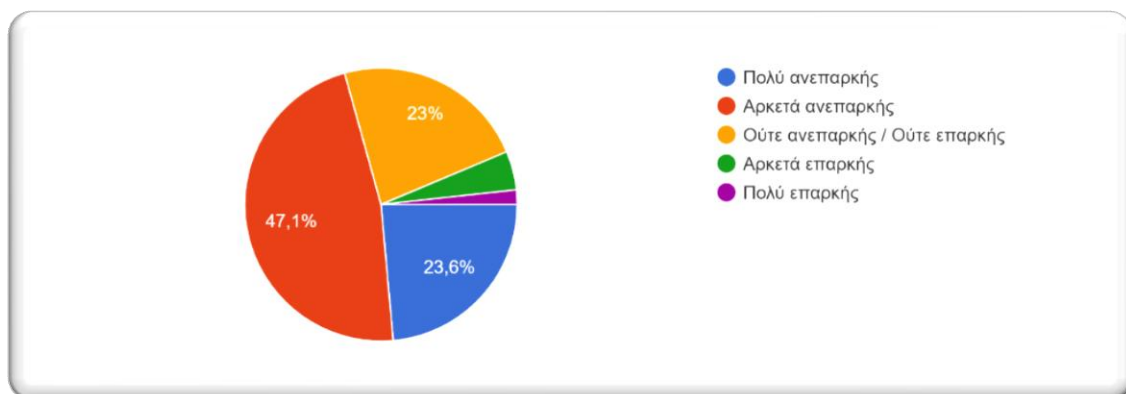
11. Ποιες από τις παρακάτω λέξεις θα χρησιμοποιούσατε για να χαρακτηρίσετε την ανταπόκριση των φορέων τοπικής αυτοδιοίκησης στις ανάγκες του σχολείου σας; (άμεση, αδιάφορη, δύσκολη, ετεροχρονισμένη, πρόθυμη)



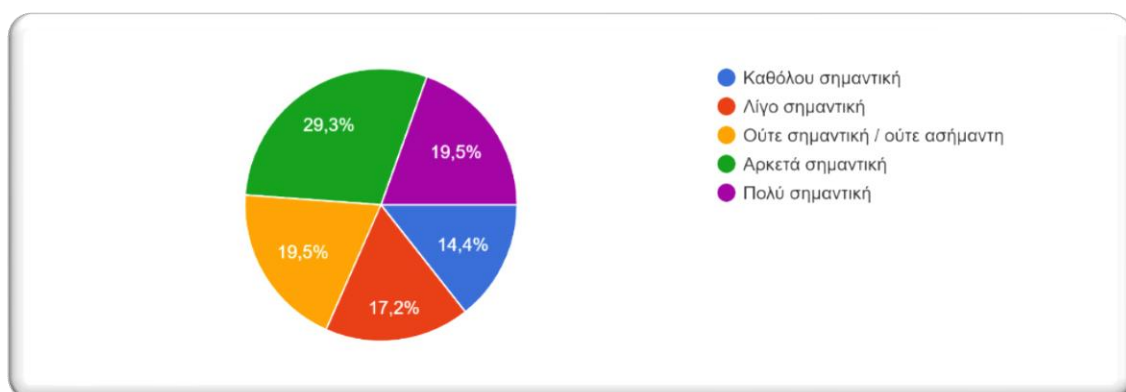
12. Ποιες είναι οι βασικές πηγές χρηματοδότησης του σχολείου σας για την εξεύρεση οικονομικών πόρων; (κράτος, ιδιώτες, δήμος, γονείς, άλλο τι;)



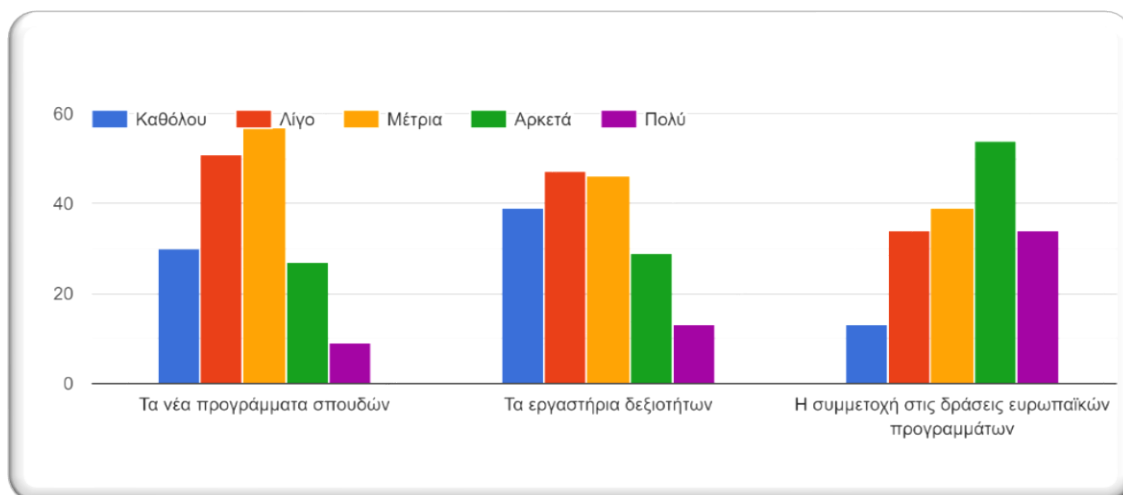
13. Πόσο επαρκής θεωρείτε ότι είναι η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης από το κράτος;



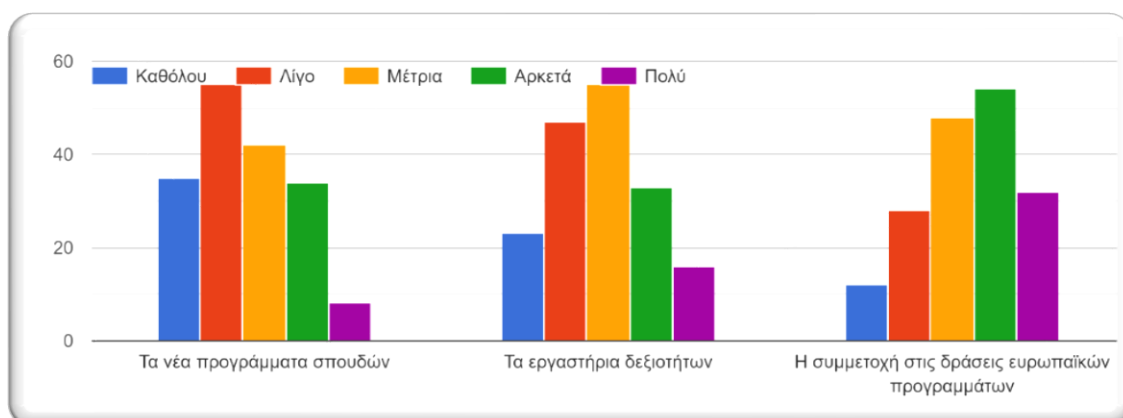
14. Πόσο σημαντική θεωρείτε την αναζήτηση χορηγιών για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου σας;



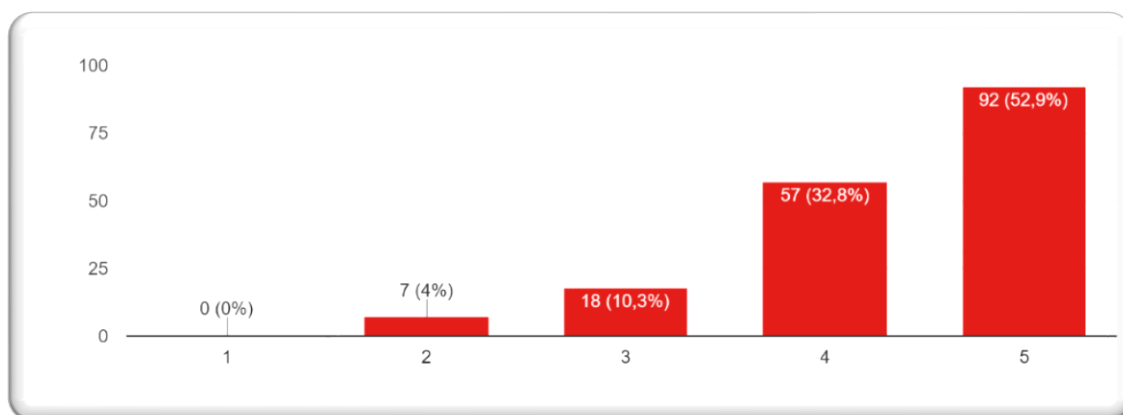
15. Πόσο εμπλουτίζουν κατά τη γνώμη σας **το εκπαιδευτικό σας έργο** τα παρακάτω: (τα νέα προγράμματα σπουδών, τα εργαστήρια δεξιοτήτων, η συμμετοχή στις δράσεις ευρωπαϊκών προγραμμάτων)



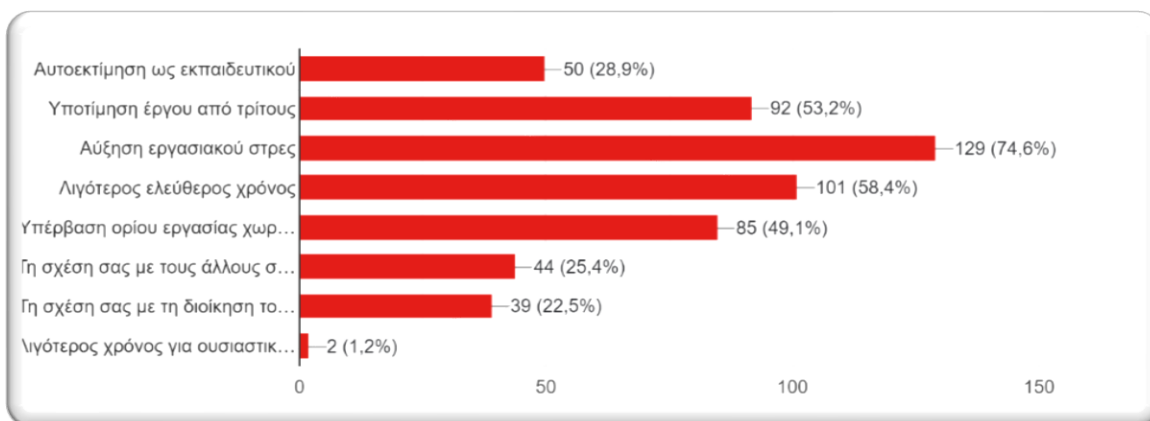
16. Πόσο εμπλουτίζουν κατά τη γνώμη σας **τις γνώσεις των μαθητών σας** τα παρακάτω: (τα νέα προγράμματα σπουδών, τα εργαστήρια δεξιοτήτων, η συμμετοχή στις δράσεις ευρωπαϊκών προγραμμάτων)



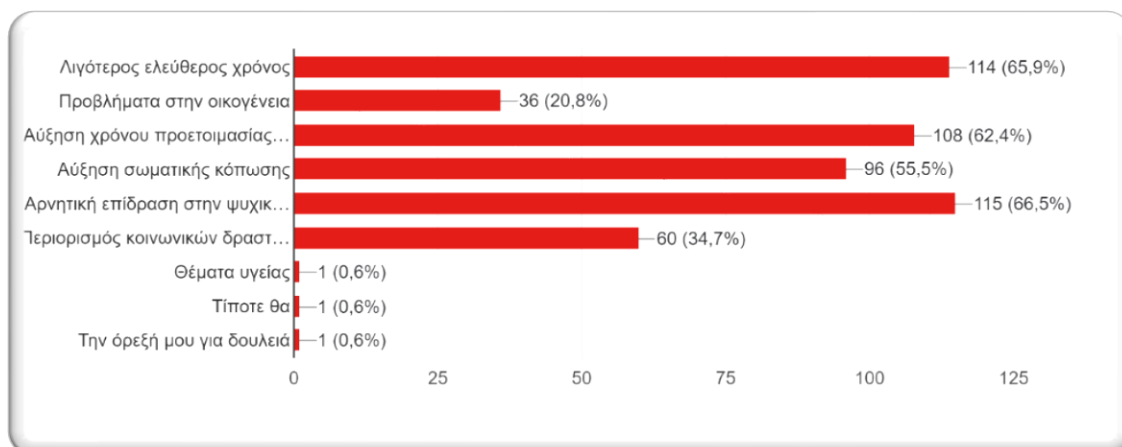
17. Πόσο έχουν συντελέσει οι απαιτήσεις του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου εν γένει κατά τα τελευταία χρόνια στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών;(παρακαλώ απαντήστε με βάση μία κλίμακα όπου το 1 είναι το καθόλου και το 5 είναι το πολύ. Μπορείτε να δώσετε οποιονδήποτε βαθμό μεταξύ 1 και 5)



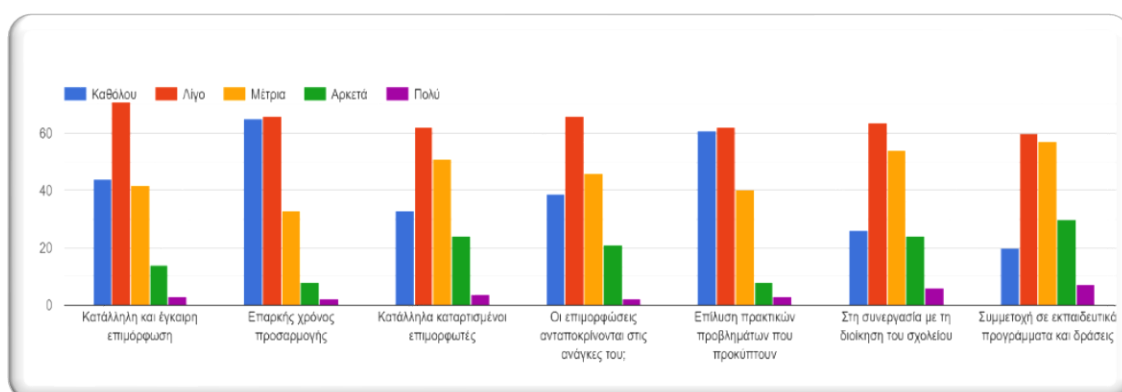
18. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ποιους τομείς της επαγγελματικής σας ζωής έχει επηρεάσει;



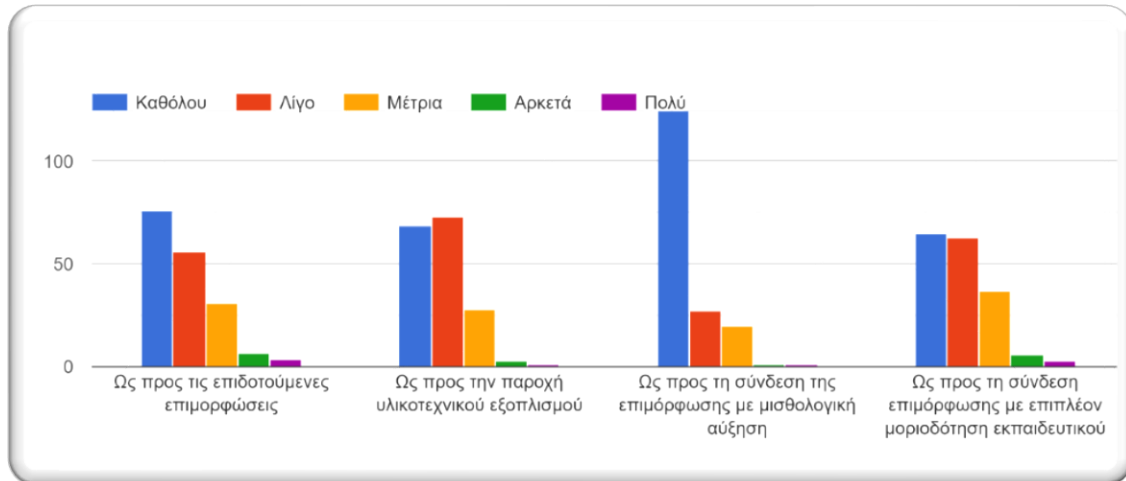
19. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ποιους τομείς της **προσωπικής** σας ζωής έχει επηρεάσει; (λιγότερος ελεύθερος χρόνος, προβλήματα στην οικογένεια, αύξηση χρόνου προετοιμασίας στο σπίτι, αύξηση σωματικής κόπωσης, αρνητική επίδραση στην ψυχολογία σας, περιορισμός κοινωνικών δραστηριοτήτων, άλλο τι;)



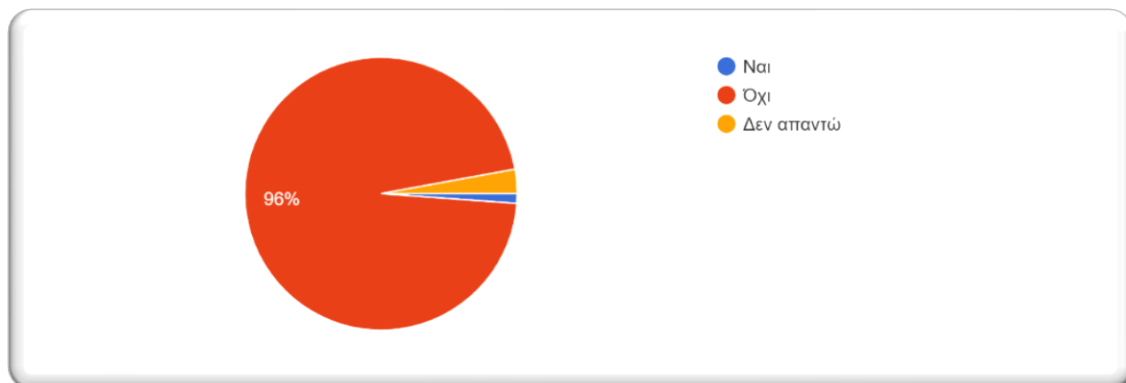
20. Πόσο επαρκώς υποστηρίζεται **πρακτικά** από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς, η προσαρμογή του εκπαιδευτικού στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον που μεταβάλλεται συνεχώς, ως προς τα παρακάτω; (Κατάλληλη και έγκαιρη επιμόρφωση, Επαρκής χρόνος προσαρμογής, Κατάλληλα καταρτισμένοι επιμορφωτές, Οι επιμορφώσεις ανταποκρίνονται στις ανάγκες του, Επίλυση πρακτικών προβλημάτων που προκύπτουν, Στη συνεργασία με τη διοίκηση του σχολείου, Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις)



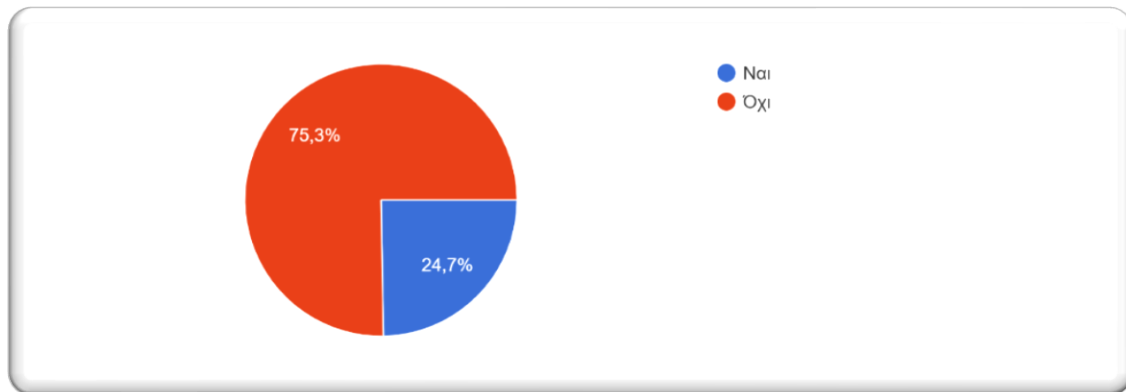
21. Πόσο επαρκώς υποστηρίζεται **οικονομικά** από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς, η προσαρμογή του εκπαιδευτικού στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον που μεταβάλλεται συνεχώς, ως προς τα παρακάτω; (Ως προς τις επιδοτούμενες επιμορφώσεις, Ως προς την παροχή υλικοτεχνικού εξοπλισμού, Ως προς τη σύνδεση της επιμόρφωσης με μισθολογική αύξηση, Ως προς τη σύνδεση επιμόρφωσης με επιπλέον μοριοδότηση εκπαιδευτικού)



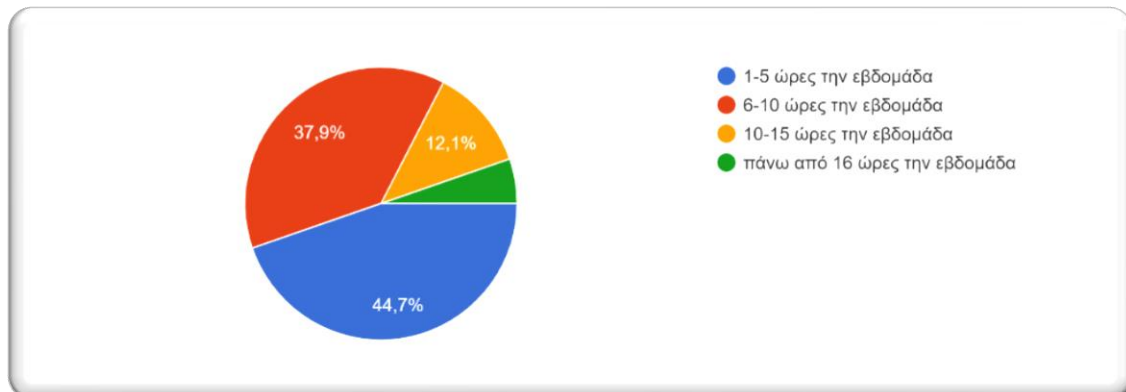
22. Παρατηρήσατε ικανοποιητική αύξηση στο μισθό σας κατά τα τελευταία χρόνια;



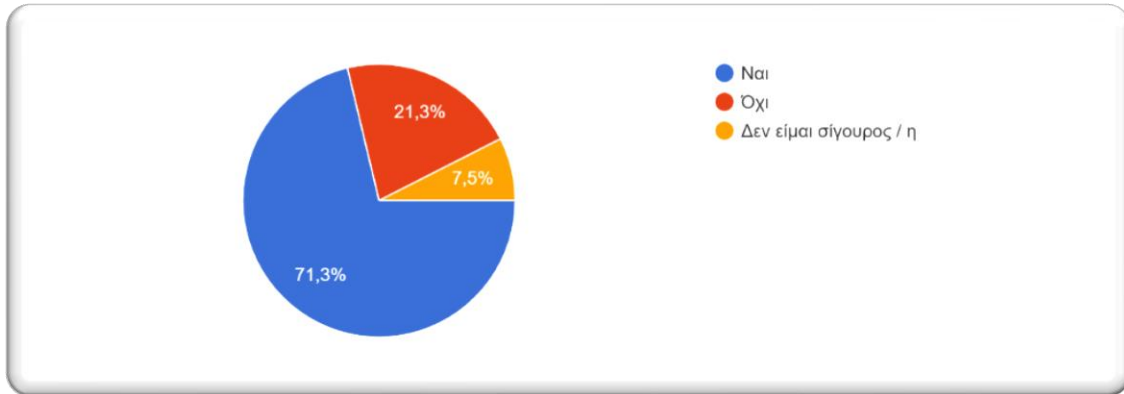
23. Ολοκληρώνετε τα εργασιακά σας καθήκοντα πάντα εντός του προβλεπόμενου ωραρίου;



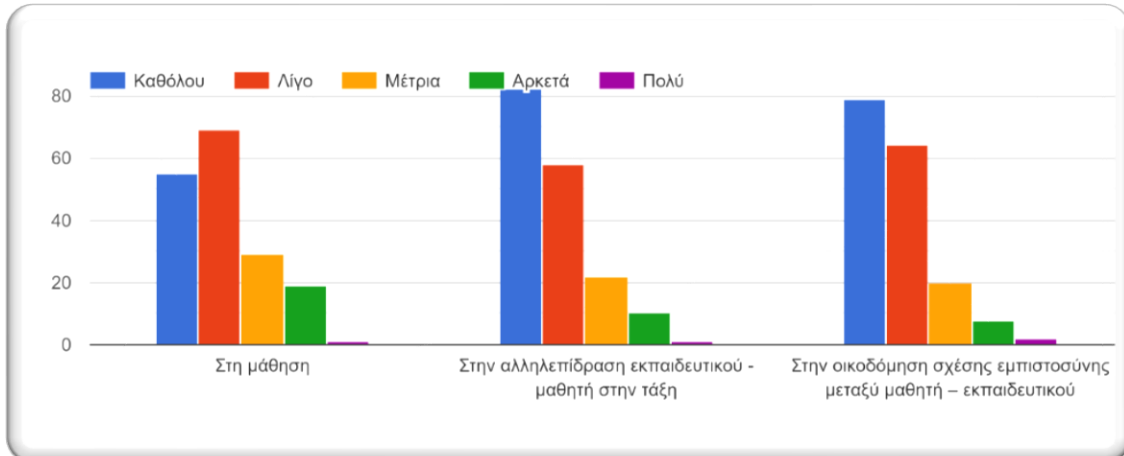
24. Αν απαντήσατε **όχι** στην προηγούμενη ερώτηση πόσες ώρες την εβδομάδα δουλεύετε πέραν του προβλεπόμενου ωραρίου σας; (1-5 ώρες/εβδομάδα, 6-10 ώρες/εβδομάδα, 10 -15 ώρες/εβδομάδα, 16+ ώρες/εβδομάδα)



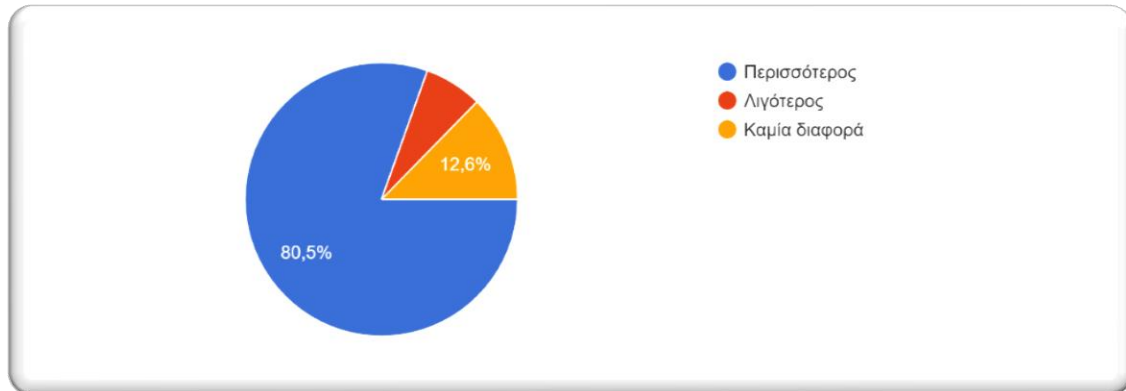
25. Η εφαρμογή των νέων ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση και κυρίως κατά το διάστημα της πανδημίας ενέτεινε το όποιο εργασιακό σας άγχος;



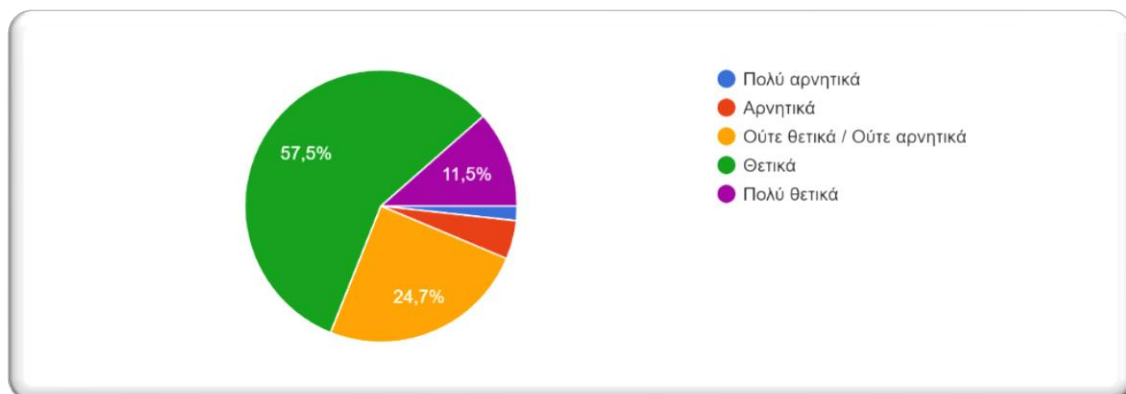
26. Πόσο θεωρείτε ότι συντελεί η τηλεεκπαίδευση στα παρακάτω; (στη μάθηση, στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητή στην τάξη, στην οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού).



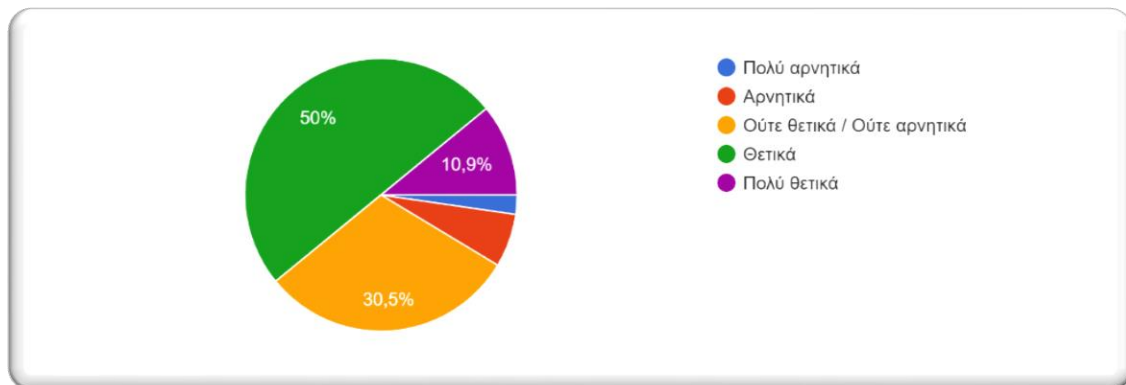
27. Κατά τη γνώμη σας απαιτείται περισσότερος ή λιγότερος χρόνος για την προετοιμασία του μαθήματος στην τηλεκπαίδευση σε σύγκριση με τη διά ζώσης διδασκαλία; (περισσότερος, λιγότερος, καμία διαφορά)



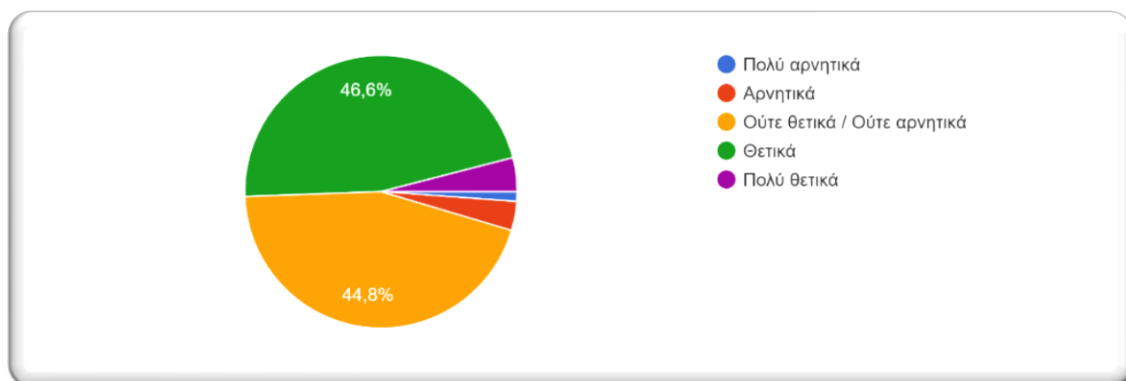
28. Πως επηρεάζει το έργο των εκπαιδευτικών η εφαρμογή των ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας) στη διδασκαλία;



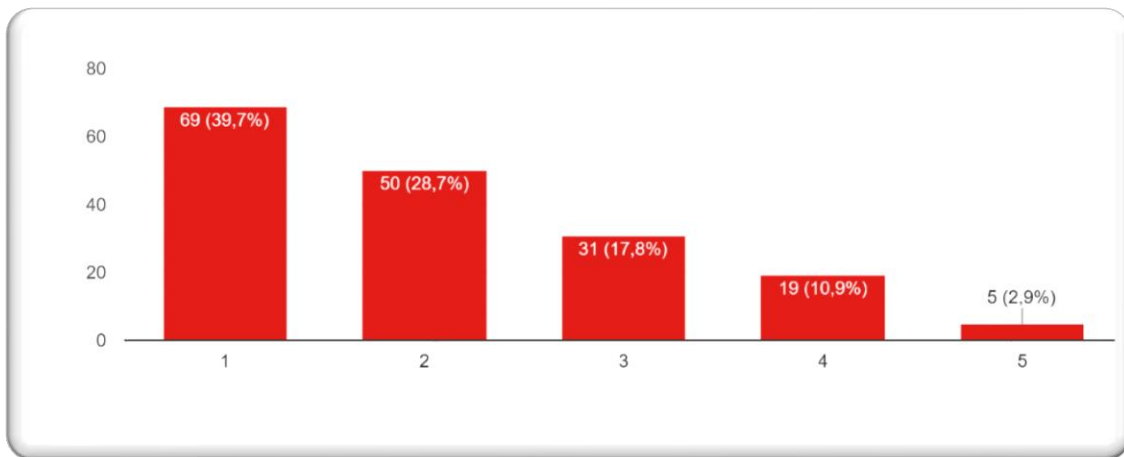
29. Πως επηρεάζει την απόδοση των μαθητών η εφαρμογή των ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας) στην εκπαιδευτική πράξη;



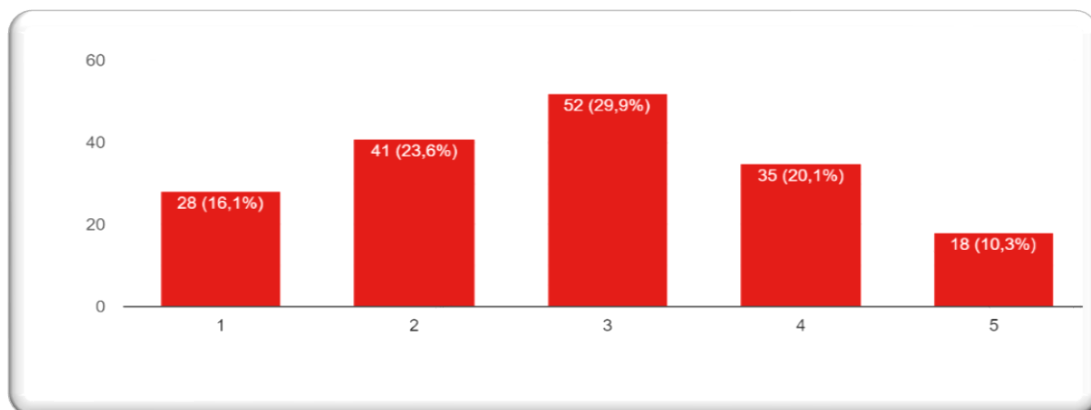
30. Πώς πιστεύετε ότι η συμμετοχή σας στα επιμορφωτικά προγράμματα θα επηρεάσει την αξιολόγησή σας ως εκπαιδευτικού;



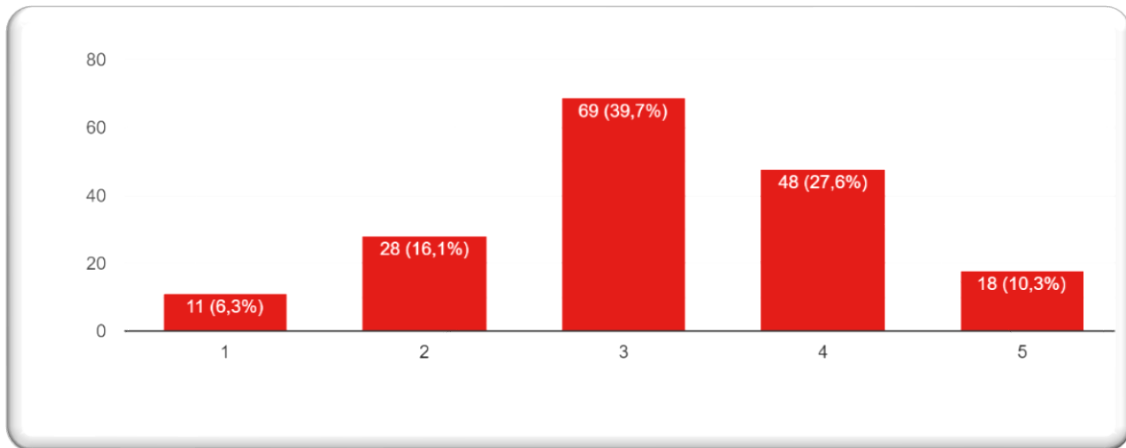
31. Πόσο θα βοηθήσει κατά τη γνώμη σας η Αξιολόγηση και τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από αυτήν στην βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης; (παρακαλώ απαντήστε με βάση μία κλίμακα όπου το 1 είναι το καθόλου και το 5 είναι το πολύ. Μπορείτε να δώσετε οποιονδήποτε βαθμό μεταξύ 1 και 5)



32. Πόσο θεωρείτε ότι το σχολείο σήμερα αντικατοπτρίζει τον εθνικό χαρακτήρα της κοινωνίας και της ιστορίας της; (παρακαλώ απαντήστε με βάση μία κλίμακα όπου το 1 είναι το καθόλου και το 5 είναι το πολύ. Μπορείτε να δώσετε οποιονδήποτε βαθμό μεταξύ 1 και 5)



33. Πόσο πιστεύετε ότι το ελληνικό σχολείο σήμερα τείνει στην αφομοίωση των εθνικών διαφορών με άλλα γειτονικά κράτη στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ενότητας και ειρήνης προς αποφυγή συγκρούσεων και αντιθέσεων σε εθνικά θέματα; (παρακαλώ απαντήστε με βάση μία κλίμακα όπου το 1 είναι το καθόλου και το 5 είναι το πολύ. Μπορείτε να δώσετε οποιονδήποτε βαθμό μεταξύ 1 και 5)



34. Θα αλλάζατε επάγγελμα αν σας δινόταν η δυνατότητα αυτή;

