



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ  
ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

*«Διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ξάνθης, σχετικά με τη Δια Βίου Μάθηση και την επίδρασή της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη».*

*«Investigation of the attitudes and perceptions of primary school teachers in the Prefecture of Xanthi, regarding Lifelong Learning and its effect on their professional development».*

της

**ΑΛΒΑΝΙΔΟΥ ΣΤΕΡΓΙΑΝΗΣ (Α.Μ. III20003)**

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μπουτσιούκη Σοφία

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του

μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης

στις Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης:

Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία

Θεσσαλονίκη, 2022

*«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.»*

**© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, Έτος 2022**

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης (με Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία) και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά), για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τον συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε., καθώς και την Επιβλέπουσα Καθηγήτρια και την Επιτροπή Αξιολόγησης.



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ  
ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

### **Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

*«Διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ξάνθης, σχετικά με τη Δια Βίου Μάθηση και την επίδρασή της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη».*

*«Investigation of the attitudes and perceptions of primary school teachers in the Prefecture of Xanthi, regarding Lifelong Learning and its effect on their professional development».*

της

**ΑΛΒΑΝΙΔΟΥ ΣΤΕΡΓΙΑΝΗΣ (Α.Μ. III20003)**

### **Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μπουτσιούκη Σοφία

Επόπτης Β΄: Γκιώση Στυλιανή

Επόπτης Γ΄: Παπαδήμα Γενοβέφα

Θεσσαλονίκη, 2022

## **ΑΦΙΕΡΩΣΕΙΣ**

*Στην οικογένειά μου & στον Γιάννη,  
που αποτελούν στήριγμα σε κάθε μου  
επιλογή, συμβάλλοντας ο καθένας ξεχωριστά  
με τον τρόπο του!*

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία» του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Επιχειρεί να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ξάνθης, για τη Δια Βίου Μάθηση (ΔΒΜ). Εστιάζει στην εμπειρία που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης και στην αξιολόγηση αυτών των προγραμμάτων από τους ίδιους, στις ανάγκες που ενδεχομένως κάλυψε η εκάστοτε επιμόρφωση, καθώς και στα κίνητρα, οφέλη αλλά και στα εμπόδια που προέκυψαν. Παράλληλα εξετάζονται και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και πόσο αυτά επηρεάζουν τους συμμετέχοντες στην παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Ελλιπής χαρακτηρίζεται η βιβλιογραφία όσον αφορά στις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για τη Δια Βίου Μάθηση, ιδιαίτερα σε περιοχές με μειονοτικά σχολεία, όπως ο Νομός Ξάνθης. Για τον λόγο αυτό, αποφασίστηκε η εκπόνηση της συγκεκριμένης έρευνας, ελπίζοντας στην ανακάλυψη και παρουσίαση νέων ευρημάτων και δεδομένων.

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

*Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια των μεταπτυχιακών σπουδών μου στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Οι συγκυρίες στη διάρκεια αυτών των δύο ετών, συμπεριλαμβανομένων θετικών και αρνητικών, επηρέασαν τόσο τη διεξαγωγή των μαθημάτων, όσο και τη συγγραφή και ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας. Αδιαμφισβήτητα, η εμφάνιση της πανδημίας (COVID-19), επηρέασε και μετέβαλε τις συνθήκες της ζωής μας σε κάθε επίπεδο. Ωστόσο, πολλοί ήταν εκείνοι που συνέβαλαν με τον τρόπο τους και με βοήθησαν στην υλοποίηση και περάτωση των υποχρεώσεων μου, αναφορικά με το πρόγραμμα των μεταπτυχιακών σπουδών μου.*

*Θα ήθελα αρχικά να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Μπουτσιούκη Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια, στο Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, η οποία με βοήθησε στη συγγραφή της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας. Η άψογη συνεργασία, η ευγένεια και η προθυμία, συνέβαλαν καθοριστικά στην ολοκλήρωσή της. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Γκιώση Στυλιανή, Τακτική Λέκτορα στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας και την κυρία Παπαδήμα Γενοβέφα, Διδάκτορα στη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, που με τίμησαν ιδιαίτερα, αποτελώντας τα άλλα δύο μέλη της επιτροπής και με βοήθησαν με τις κατάλληλες συμβουλές και παρατηρήσεις στην παρούσα εργασία.*

*Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιό μου, αφιερώνοντας προσωπικό χρόνο. Αναμφισβήτητα, τόσο η αμέριστη στήριξη της οικογένειάς μου, όσο και του συντρόφου μου, καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου, αποτέλεσαν σημαντικό παράγοντα σε όλη την προσπάθειά μου.*

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αδιαμφισβήτητα η καίρια σημασία της Δια Βίου Μάθησης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, διαφαίνεται έντονα τις τελευταίες δεκαετίες. Στη σύγχρονη εποχή, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρακινούνται διαρκώς για επιμόρφωση, ώστε να διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες και να βελτιώνουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Κρίθηκε σκόπιμη η διεξαγωγή έρευνας, που μελετά τις στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, του Νομού Ξάνθης, για τη ΔΒΜ και την επιρροή των προγραμμάτων επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξή τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 124 εκπαιδευτικοί, ηλικίας 23 έως 61 ετών, οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο, με τρεις θεματικούς άξονες. Στον πρώτο, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την εμπειρία και αξιολόγησή τους σε προγράμματα ΔΒΜ, στον δεύτερο τις ανάγκες που καλύπτει η επιμόρφωση και στον τρίτο τα κίνητρα, τα οφέλη και τα εμπόδια στην παρακολούθηση προγραμμάτων. Επίσης, εξετάστηκε ο ρόλος των δημογραφικών στοιχείων στις προαναφερθείσες μεταβλητές. Τα ευρήματα έδειξαν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν εμπειρία από την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, με την πλειοψηφία να αξιολογεί σημαντικό το περιεχόμενό τους. Ως σημαντικότερο κίνητρο συμμετοχής, αναδείχθηκε η βελτίωση της δεξιότητας της επικοινωνίας, ως όφελος η απόκτηση βεβαίωσης/πιστοποιητικού και ως εμπόδιο η έλλειψη χρόνου, λόγω επαγγελματικών/οικογενειακών υποχρεώσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το φύλο, δε σχετίζεται με τα κίνητρα, τα οφέλη και τα εμπόδια στη συμμετοχή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα, αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης, της επαγγελματικής εξέλιξης αυτών και της ενίσχυσης του ρόλου της, στο πλαίσιο της συνεχούς επιμόρφωσής τους.

*Λέξεις Κλειδιά:* Δια Βίου Μάθηση, εκπαιδευτικός, επαγγελματική ανάπτυξη, επιμορφωτικά προγράμματα, οφέλη, κίνητρα, εμπόδια



## Abstract

Undoubtedly, the key importance of Lifelong Learning in the teaching profession has been evident in recent decades. In the modern era, teachers must be constantly motivated for training in order to acquire the necessary knowledge and skills, to adapt to new conditions and to enhance the teaching quality. It was deemed appropriate to carry out a survey, which studies the attitudes of primary school teachers, in the Prefecture of Xanthi, towards Lifelong Learning and the influence of training programs related to their professional development. 124 teachers, aged 23 to 61, participated in the survey, who filled in a questionnaire, with three thematic axes. In the first, the teachers report their experience and evaluation in Lifelong Learning programs, in the second the needs covered by the training and in the third the incentives, benefits and obstacles to participating in programs. Also, the role of demographics on the aforementioned variables was examined. The findings showed that all the teachers who participated in the research had experience of attending educational programs, with the majority evaluating their content as important. The most significant motivation for participation was the improvement of communication skills, the acquisition of a confirmation of attendance/certificate as a benefit and the lack of time due to professional/family obligations as an obstacle. The results showed that gender is not related to the incentives, benefits and obstacles to teacher training participation. This research highlights the importance of teachers' participation in Lifelong Learning programs, their professional development and the strengthening of their role, as far as the continuous training is concerned.

**key words:** Lifelong Learning, teacher, professional development, training programs, benefits, motivation, obstacles

# ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

## Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	vi
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	vii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	viii
Abstract.....	ix
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ .....	x
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	xii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ .....	xiv
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ .....	xv
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ .....	4
1 Αποσαφήνιση εννοιών.....	4
1.1 Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση .....	4
1.2 Η Δια Βίου Μάθηση.....	5
1.3 Η Εκπαίδευση Ενηλίκων .....	7
1.4 Τυπική, Άτυπη και Μη Τυπική Εκπαίδευση.....	8
1.5 Μειονότητα .....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΚΑΙ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	13
2 Πολιτικό και Θεσμικό Πλαίσιο .....	13
2.1 Στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Δια Βίου Μάθηση.....	13
2.2 Νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	15
2.3 Χρηματοδότηση Δια Βίου Μάθησης.....	17
2.4 Μειονοτική εκπαίδευση - Η περίπτωση των μειονοτικών σχολείων στη Θράκη....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ.....	23
3.1 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.....	23
3.2 Δεξιότητες 21 <sup>ου</sup> αιώνα.....	24
3.3 Δια Βίου Μάθηση ως επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο .....	26
3.4 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προσωπική ανάπτυξη .....	31
3.5 Κίνητρα για Δια Βίου Μάθηση .....	34
3.6 Εμπόδια για Δια Βίου Μάθηση .....	37
3.7 Οφέλη Δια Βίου Μάθησης.....	40

3.8	Θεωρίες προσωπικής ανάπτυξης .....	42
3.9	Δια Βίου Μάθηση και αυτοαντίληψη, αυτοαποτελεσματικότητα, αυτοπεποίθηση .....	44
<b>ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....</b>		<b>48</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: .....</b>		<b>48</b>
4.1	Πλαίσιο της έρευνας - Στόχοι και Σκοποί .....	48
4.2	Μεθοδολογία .....	49
4.2.1	Συμμετέχοντες .....	49
4.2.2	Μέσα Συλλογής Δεδομένων Δια Βίου Μάθησης .....	49
4.3	Στατιστική Ανάλυση .....	51
4.3.1	Περιγραφή των τύπων των δεδομένων .....	51
4.3.2	Ανάλυση δεδομένων-Περιγραφικές αναλύσεις & Συσχετίσεις .....	53
4.3.3	Ανάλυση δεδομένων-Πολυμεταβλητές αναλύσεις .....	54
4.3.4	Ανάλυση δεδομένων-Λογιστική παλινδρόμηση.....	55
4.4	Αποτελέσματα.....	56
4.4.1	Περιγραφική ανάλυση των δημογραφικών/προσωπικών στοιχείων .....	56
4.4.2	Εμπειρία στην παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης.....	61
4.4.3	Αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης .....	69
4.4.4	Ανάλυση αξιοπιστίας των ερωτημάτων με κλίμακα αξιολόγησης .....	76
4.4.5	Συσχέτιση μεταβλητών .....	78
4.4.6	Παραγοντική ανάλυση .....	90
4.4.7	Λογιστική παλινδρόμηση.....	92
4.5	Συζήτηση.....	95
4.5.1	Συμπεράσματα αποτελεσμάτων .....	95
4.5.2	Πρωτοτυπία, Περιορισμοί και Κριτική της Έρευνας.....	102
4.5.3	Προτάσεις.....	103
<b>ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>		<b>105</b>
<b>ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>		<b>116</b>
<b>ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ .....</b>		<b>118</b>
<b>ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ .....</b>		<b>119</b>
<b>ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ .....</b>		<b>120</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....</b>		<b>121</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....</b>		<b>131</b>

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<i>Πίνακας 1:</i> Τύποι των δεδομένων ανά ερώτημα του ερωτηματολογίου της έρευνας.....	52
<i>Πίνακας 2:</i> Συχνότητα (%) εμφάνισης της ειδικευσης του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών των εκπαιδευτικών του Νομού Ξάνθης που συμμετείχαν στην έρευνα.....	58
<i>Πίνακας 3:</i> Αναφορά του δεύτερου πτυχίου των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών του Νομού Ξάνθης που συμμετείχαν στην έρευνα.....	59
<i>Πίνακας 4:</i> Συχνότητα (%) προτίμησης και αριθμός συμμετοχής επιμορφωτικών σεμιναρίων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών του Νομού Ξάνθης.....	62
<i>Πίνακας 5:</i> Συχνότητα (%) απόδοσης βεβαίωσης στο τέλος κάθε προγράμματος σεμιναρίων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών του Νομού Ξάνθης.....	63
<i>Πίνακας 6:</i> Συχνότητα (%) της κλίμακας αξιολόγησης της ποιότητας του εκάστοτε προγράμματος επιμόρφωσης ανάλογα με τον αριθμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς του Νομού Ξάνθης.....	64
<i>Πίνακας 7:</i> Συχνότητα και επικρατούσα τιμή των κινήτρων που αποδίδουν στην επιλογή κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί του Νομού Ξάνθης.....	70
<i>Πίνακας 8:</i> Συχνότητα και επικρατούσα τιμή των οφελών που αποκομίζουν από την παρακολούθηση κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί του Νομού Ξάνθης.....	72
<i>Πίνακας 9:</i> Συχνότητα και επικρατούσα τιμή των εμποδίων που αντιμετωπίζουν για την παρακολούθηση κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί του Νομού Ξάνθης.....	74
<i>Πίνακας 10:</i> Ανάλυση αξιοπιστίας των πολυθεματικών ερωτήσεων του πρώτου τμήματος του ερωτηματολογίου.....	77
<i>Πίνακας 11:</i> Ανάλυση αξιοπιστίας των πολυθεματικών ερωτήσεων του δεύτερου τμήματος του ερωτηματολογίου, για τα ερωτήματα των κινήτρων, των οφελών και των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα προγράμματα επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης.....	78
<i>Πίνακας 12:</i> Τιμές του συντελεστή συσχέτισης (Spearman's, $\rho$ ) ανάμεσα σε κάθε ζεύγος παραγόντων του ερωτήματος A1.....	79
<i>Πίνακας 13:</i> Τιμές του συντελεστή συσχέτισης (Spearman's, $\rho$ ) ανάμεσα σε κάθε ζεύγος παραγόντων των ερωτημάτων A8 και A9.....	80

<b>Πίνακας 14:</b> Τιμές του συντελεστή συσχέτισης (Spearman's, $\rho$ ) ανάμεσα σε κάθε ζεύγος παραγόντων της πολυθεματικής ερώτησης A14.....	81
<b>Πίνακας 15:</b> Τιμές του συντελεστή συσχέτισης (Spearman's, $\rho$ ) ανάμεσα σε κάθε ζεύγος παραγόντων της πολυθεματικής ερώτησης A11.....	81
<b>Πίνακας 16:</b> Τιμές του συντελεστή συσχέτισης (Spearman's, $\rho$ ) ανάμεσα σε κάθε ζεύγος παραγόντων της πολυθεματικής ερώτησης B1.....	83
<b>Πίνακας 17:</b> Τιμές του συντελεστή συσχέτισης (Spearman's, $\rho$ ) ανάμεσα σε κάθε ζεύγος παραγόντων της πολυθεματικής ερώτησης B2.....	84
<b>Πίνακας 18:</b> Τιμές του συντελεστή συσχέτισης (Spearman's, $\rho$ ) ανάμεσα σε κάθε ζεύγος παραγόντων της πολυθεματικής ερώτησης B3.....	85
<b>Πίνακας 19:</b> Τιμές του συντελεστή συσχέτισης (Spearman's, $\rho$ ) ανάμεσα σε κάθε ζεύγος παραγόντων της πολυθεματικής ερώτησης B1, μεταξύ των κινήτρων και του φύλου.....	85
<b>Πίνακας 20:</b> Τιμές του συντελεστή συσχέτισης (Spearman's, $\rho$ ) ανάμεσα σε κάθε ζεύγος παραγόντων της πολυθεματικής ερώτησης B1, μεταξύ των οφελών και του φύλου.....	87
<b>Πίνακας 21:</b> Τιμές του συντελεστή συσχέτισης (Spearman's, $\rho$ ) ανάμεσα σε κάθε ζεύγος παραγόντων της πολυθεματικής ερώτησης B1, μεταξύ των εμποδίων και του φύλου.....	89
<b>Πίνακας 22:</b> Τιμές βαρύτητας (factor loadings) της παραγοντικής ανάλυσης των τιμών των ερωτήσεων A8, A9 και A11, που αξιολογούν τα επιμορφωτικά προγράμματα Δια Βίου Μάθησης.....	91
<b>Πίνακας 23:</b> Αποτελέσματα της λογιστικής παλινδρόμησης για το ερώτημα A15β.....	93

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

<b>ΔΒΜ</b>	Δια Βίου Μάθηση
<b>LLL</b>	Life Long Learning
<b>ΔΒΕ</b>	Δια Βίου Εκπαίδευση
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
<b>NIACE</b>	National Institute of Adult Continuing Education
<b>ΕΕ</b>	Ευρωπαϊκή Ένωση
<b>ΕΚΤ</b>	Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο
<b>ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.</b>	Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής & Υποστήριξης
<b>Κ.Ε.ΠΕ.Α.</b>	Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον & την Αειφορία
<b>Α.Ε.Ι.</b>	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
<b>Ο.Ε.Π.Ε.Κ.</b>	Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
<b>Υ.ΠΑΙ.Θ.</b>	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων
<b>OMC</b>	Open Method of Coordination
<b>ΕΛΔΒΜ</b>	Εθνικό Δίκτυο Δια Βίου Μάθησης
<b>ΕΟΠΠΕΠ</b>	Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού
<b>ΕΠΠ</b>	Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων
<b>ΕΣΠΑ</b>	Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς
<b>TALIS</b>	Teaching and Learning International Survey
<b>ΤΠΕ</b>	Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας
<b>ΗΠΑ</b>	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
<b>ΕΕΣ</b>	Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών
<b>ΕΣΥΕ</b>	Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος
<b>SDT</b>	Self Determination Theory
<b>SPSS</b>	Statistical Package for the Social Sciences

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

- Διάγραμμα 1:** Συχνότητα (%) αναλογίας φύλου των εκπαιδευτικών του Νομού Ξάνθης που συμμετείχαν στην έρευνα.....57
- Διάγραμμα 2:** Συχνότητα (%) ηλικιακής κατανομής των εκπαιδευτικών του Νομού Ξάνθης που συμμετείχαν στην έρευνα.....57
- Διάγραμμα 3:** Συχνότητα (%) του ανώτερου επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών του Νομού Ξάνθης που συμμετείχαν στην έρευνα.....58
- Διάγραμμα 4:** Έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών του Νομού Ξάνθης.....60
- Διάγραμμα 5:** Συχνότητα προτίμησης εκπαιδευτικών σεμιναρίων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών του Νομού Ξάνθης.....61
- Διάγραμμα 6:** Συχνότητα (%) της κλίμακας αξιολόγησης του βαθμού συνεισφοράς της επιμόρφωσης στο (επάνω) να γίνουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί και (κάτω) να βελτιώσουν τις προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί του Νομού Ξάνθης.....64
- Διάγραμμα 7:** Συχνότητα (%) της κλίμακας αξιολόγησης της συμβολής των προγραμμάτων επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς του Νομού Ξάνθης.....66
- Διάγραμμα 8:** Συχνότητα (%) της κλίμακας αξιολόγησης του πιστοποιητικού επιμόρφωσης αναφορικά με (επάνω) έναν εκπαιδευτικό και (κάτω) την απόκτηση αναγνωρισμένου πιστοποιητικού από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς του Νομού Ξάνθης.....67
- Διάγραμμα 9:** Συχνότητα (%) των απαντήσεων αναφορικά με την παρακολούθηση ενός αδιάφορου προγράμματος επιμόρφωσης με στόχο (επάνω) το πιστοποιητικό και (κάτω) τη μοριοδότηση από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς του Νομού Ξάνθης.....68
- Διάγραμμα 10:** Συχνότητα (%) της κλίμακας αξιολόγησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης, αναφορικά με τη σημαντικότητά τους, ως προς τα κίνητρα που αποδίδουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί του Νομού Ξάνθης.....69
- Διάγραμμα 11:** Συχνότητα (%) της κλίμακας αξιολόγησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης, αναφορικά με τη σημαντικότητά τους, ως προς τα οφέλη που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί του Νομού Ξάνθης.....71
- Διάγραμμα 12:** Συχνότητα (%) της κλίμακας αξιολόγησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης, αναφορικά με τη σημαντικότητά τους, ως προς τα

εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί του Νομού  
Ξάνθης.....73

*Διάγραμμα 13:* Συχνότητα (%) του βαθμού αξιοποίησης στο επαγγελματικό περιβάλλον  
των προγραμμάτων επιμόρφωσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών του Νομού  
Ξάνθης.....75

*Διάγραμμα 14:* Συχνότητα (%) της ανάληψης θέσης ευθύνης λόγω της συμμετοχής σε  
πρόγραμμα επιμόρφωσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών του Νομού Ξάνθης.....75

*Διάγραμμα 15:* Συχνότητα (%) του τύπου θέσης ευθύνης που αποδόθηκε λόγω της  
συμμετοχής σε πρόγραμμα επιμόρφωσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών του Νομού  
Ξάνθης.....76



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η γνώση, η οποία αποτελεί τον πυλώνα της σημερινής κοινωνίας της μάθησης, μεταβάλλεται και βελτιώνεται με ταχύτατους ρυθμούς. Στην πραγματικότητα, ο όρος «κοινωνία της μάθησης», ορίζει το είδος της κοινωνίας, που ζούμε και αναπτυσσόμαστε, η οποία οφείλει να είναι ανοιχτή σε κάθε πρόκληση και να αποκρίνεται σε οποιαδήποτε αλλαγή που εκπορεύεται από την οικονομία της γνώσης και την αγορά (Jarvis, 2006: 205). Ειδικότερα, οι αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στον επιστημονικό και στον τεχνολογικό τομέα ασκούν επιρροή στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή. Συνεπώς, τόσο τα επαγγέλματα, όσο και τα κύρια χαρακτηριστικά αυτών, αναμορφώνονται συνεχώς. Ως εκ τούτου, οφείλει να αναπροσαρμόζεται παράλληλα και το προφίλ κάθε εργαζόμενου, τόσο σε επαγγελματικό, όσο και σε προσωπικό επίπεδο, καθώς η προϋπάρχουσα γνώση αδυνατεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Για τον λόγο αυτό, καθίσταται αναγκαίος ο αέναος εμπλουτισμός των γνώσεων και των δεξιοτήτων, προκειμένου να καταφέρουν να εναρμονιστούν στις σημερινές τεχνολογικές αλλαγές και στις νέες συνθήκες εργασίας (Hursen, 2016). Αυτό λοιπόν συνεπάγεται ότι η γνώση - μάθηση, δε σταματά, είναι συνεχής και δια βίου.

Η προσέγγιση της Δια Βίου Μάθησης μπορεί να προσφέρει στα άτομα και κατ' επέκταση στην κοινωνία τις κατάλληλες ευκαιρίες, αλλά και τα απαραίτητα εφόδια, προκειμένου να αντιληφθούν και να ανταποκριθούν σε κάθε αλλαγή που επέρχεται λόγω των εξελίξεων. Στην ανατροφή λοιπόν των ατόμων ως μαθητών δια βίου, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καίριο ρόλο. Εκ των πραγμάτων ο εκπαιδευτικός, ασκεί ένα επάγγελμα που προϋποθέτει τον αναστοχασμό. Αυτό διαφαίνεται έντονα από το γεγονός ότι ξεκινά

την επαγγελματική του πορεία με βασικές γνώσεις και εν συνεχεία αποκτά νέες, που στηρίζονται στις ήδη υπάρχουσες (Χάδου, 2016).

Κατά τους Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη (2002), Λιγνό (2006) και Χατζηπαναγιώτου (2001), κάθε άνθρωπος έχει την αξίωση να μορφώνεται αδιάκοπα και να βελτιώνεται ως προσωπικότητα, πόσο μάλλον ο εκπαιδευτικός, που έχει έναν ρόλο πολυσχιδή και αποτελεί πρότυπο προς μίμηση για τους μαθητές του. Προκειμένου λοιπόν, να δημιουργηθούν κοινωνίες Δια Βίου Μάθησης, πρώτα από όλα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν όλα τα χαρακτηριστικά της ΔΒΜ, ώστε να παρέχουν υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και να εφαρμόζουν σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους (Χάδου, 2016). Γι' αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό να καθοριστεί, ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην προσέγγιση της ΔΒΜ (Hursen, 2016).

Σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, του Νομού Ξάνθης, για τη Δια Βίου Μάθηση. Το συγκεκριμένο εγχείρημα, χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία, καθώς πρόκειται να μελετήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών, τόσο από ελληνόγλωσσα, όσο και από μειονοτικά σχολεία του Νομού. Αποτελείται από δύο μέρη: το πρώτο μέρος είναι το θεωρητικό, όπου λαμβάνει χώρα η βιβλιογραφική ανασκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται ο όρος της Δια Βίου Μάθησης, καθώς και άλλοι όροι που απασχολούν το θέμα της εργασίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται το πολιτικό και θεσμικό πλαίσιο για τη Δια Βίου Μάθηση και ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο το οποίο συσχετίζει τη ΔΒΜ με την επαγγελματική ανάπτυξη.

Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό και ειδικότερα στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία και περιλαμβάνει τους στόχους και σκοπούς της έρευνας, το δείγμα, τα ερευνητικά ερωτήματα, τις περιγραφικές αναλύσεις και

συσχετίσεις, τα αποτελέσματα της έρευνας και τη συζήτηση των ευρημάτων εν συγκρίσει με αυτά της βιβλιογραφίας. Τέλος, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας, καθώς και κριτική όσον αφορά τη δειγματοληψία, στις έννοιες που πραγματεύεται η εργασία και υποβάλλονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

#### 1 Αποσαφήνιση εννοιών

##### 1.1 Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση

Στην ενότητα που ακολουθεί γίνεται αποσαφήνιση της έννοιας της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια έννοια που σχετίζεται άμεσα με την έννοια της Δια Βίου Μάθησης, που απασχολεί μεγάλο τμήμα της παρούσας εργασίας. Κρίνεται σκόπιμο να αποσαφηνιστεί, προκειμένου συγχρόνως να καταστεί σαφής και η έννοια της Δια Βίου Μάθησης.

Αρχικά, πρέπει να επισημανθεί ότι η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, η επαγγελματική ανάπτυξη και η ΔΒΜ είναι συνώνυμα που όλα αναφέρονται σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, που είναι το κύριο εργαλείο για να πετύχει ένας οργανισμός. Πρακτική εφαρμογή της παραπάνω άποψης, αποτελεί η εξέλιξη των βιομηχανιών των διαφόρων κρατών, που καθιστά απαραίτητη την ανάγκη για Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων. Στον 21ο αιώνα υπάρχουν πολλοί λόγοι που υποδεικνύουν τη ζήτηση για Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, όπως: αυξανόμενη πρόσβαση σε πληροφορίες, συνεχείς βελτιώσεις της τεχνολογίας, αυξανόμενες και καθημερινές παγκόσμιες αλληλεπιδράσεις, αλλαγές σε επαγγελματικούς τομείς και απαίτηση συνεχούς επιμόρφωσης και απόκτησης δεξιοτήτων (Laal et al., 2014).

Ο Sanjay (2016), προσδιόρισε την έννοια της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης, στο λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ως το σύνολο των εκπαιδευτικών δράσεων στις οποίες συμμετέχουν οι ενήλικες, μετά την ολοκλήρωση της τυπικής εκπαίδευσης. Την ίδια άποψη

υποστηρίζουν και οι Agarwal και Mittal (2014), οι οποίοι χαρακτηρίζουν τη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, ως μαθησιακές ενέργειες, μετά το πέρας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι οποίες δύναται να είναι επαγγελματικές ή μη μαθησιακές ενέργειες. Διαφοροποιώντας τη θέση του ο Izenman (2013), υποστήριξε πως η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, περικλείει ευκαιρίες Πρωτοβάθμιας, Μέσης και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που παρέχονται από δημόσια και ιδιωτικά ιδρύματα, για άτομα ανεξαρτήτου ηλικίας.

Έχει διατυπωθεί ότι η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας των παρεχομένων υπηρεσιών, καθώς και με τη μείωση του εργασιακού άγχους (stress), ενώ οι κατάλληλοι εκπαιδευμένοι επαγγελματίες εμφανίζουν παραγωγικότητα, λιγότερα λάθη, επαγγελματική ικανοποίηση και αναπτύσσουν καλύτερο εργασιακό κλίμα (Παναγιωτοπούλου & Μπροκαλάκη, 2012).

## **1.2 Η Δια Βίου Μάθηση**

Η συγκεκριμένη ενότητα επιχειρεί να αποσαφηνίσει την έννοια της Δια Βίου Μάθησης, την κεντρική έννοια της παρούσας εργασίας. Θα αναλυθεί, τόσο σε ευρύτερο πλαίσιο, όσο και σε συνάρτηση με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Η έννοια της Δια Βίου Μάθησης διαδόθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 από την UNESCO για το μέλλον της εκπαίδευσης (UNESCO, 1972), ως ένας τρόπος σύνδεσης των διαφορετικών επιπέδων τυπικής εκπαίδευσης, με τη μη τυπική και άτυπη μάθηση. Η διατύπωση της έννοιας της Δια Βίου Μάθησης από την UNESCO, επικεντρώνεται στην κατανόηση αφενός της αποστολής της και αφετέρου της σημασίας της στην προσωπική ανάπτυξη (Dosunmu & Adeyemo, 2018).

Οι Sullivan και Sheffrin (2003) υποστηρίζουν ότι ένας στενός ορισμός της Δια Βίου Μάθησης (ΔΒΜ) ή Life Long Learning (LLL), περιλαμβάνει μόνο την προσωπικότητα

κάθε ατόμου, τις ικανότητες που διαθέτει και τη γνώση που έχει αποκτήσει, χαρακτηριστικά γνωρίσματα που του δίνουν τη δυνατότητα, ασκώντας συγκεκριμένα καθήκοντα να επωφελείται οικονομικά. Παρόλο που ένας τέτοιος ορισμός είναι πράγματι στενός, ουσιαστικά δεν απέχει πολύ από το νόημα που συχνά συνδέεται με την έννοια της ΔΒΜ, καθώς προβάλλεται και πάλι η ανάγκη επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο.

Η ΔΒΜ μπορεί να οριστεί ευρέως, ως μάθηση που επιδιώκεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής: έχει πολλές μορφές, μπορεί εύκολα να προσαρμοστεί και είναι διαθέσιμη σε διαφορετικούς χρόνους, αλλά και σε διαφορετικά μέρη. Είναι κάθε δράση του ατόμου, ανεξαρτήτου ηλικίας, που αποβλέπει στην ανάπτυξη γνώσεων και ικανοτήτων, τόσο σε προσωπικό, όσο και σε επαγγελματικό, αλλά και κοινωνικό πεδίο (European Commission, 2001). Η ΔΒΜ εμπεριέχεται, όπως προαναφέρθηκε, σε διάφορα πεδία, προάγει τη μάθηση πέρα από την παραδοσιακή σχολική εκπαίδευση και σε κάθε ηλικιακό επίπεδο.

Ως κεντρικό θέμα της τέταρτης βιομηχανικής επανάστασης, η ΔΒΜ καθίσταται πιο επιτακτική από ποτέ για να βοηθήσει τα άτομα να επιβιώσουν και να αναπτυχθούν στα νέα δεδομένα (Suryadi et al., 2020). Αυτή η ιδέα, βαθιά ριζωμένη στην αρχή της εκπαίδευσης ενηλίκων του Knowles (1980), βασίστηκε αρχικά στους τέσσερις πυλώνες του «ανδραγωγικού» μοντέλου (ανδραγωγική είναι η διδασκαλία ενηλίκων, ενώ παιδαγωγική είναι η διδασκαλία των παιδιών-εφήβων) μάθησης ενηλίκων: οι ενήλικες έχουν την ανάγκη να γνωρίζουν, έχουν συσσωρευμένες εμπειρίες, διαθέτουν ετοιμότητα για μάθηση και αλλαγή τρόπου σκέψης σχετικά με την κεντρική ιδέα της μάθησης, που δεν είναι απλά το αντικείμενο της μάθησης, αλλά η απόδοσή της (Suryadi et al., 2020).

Η ΔΒΜ μπορεί να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα και την πρωτοβουλία στους ανθρώπους, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αποκτήσουν προσαρμοστικότητα στη

μεταβιομηχανική κοινωνία των ραγδαίων μεταβολών, μέσω της ενίσχυσης διαφόρων δεξιοτήτων όπως: διαχείριση της αβεβαιότητας και των συγκρούσεων, επικοινωνία μέσα στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, αλλά και σε διαφορετικούς πολιτισμούς και υποκουλτούρες (Duřá & Rafailá, 2014).

Καθίσταται, λοιπόν σαφής ο ρόλος και η σπουδαιότητα της ΔΒΜ, σε κάθε έκφανση της ζωής του ατόμου. Κατά τον Watson (2013), από την οπτική γωνία του εκπαιδευτικού, η ΔΒΜ είναι η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο, δάσκαλος, σχολείο, κοινότητα, κράτος, προτρέπει και ωθεί έναν εκπαιδευόμενο, να αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, σε οποιαδήποτε ηλικία, μέσω τυπικών, μη τυπικών και ανεπίσημων ενεργειών, ώστε να καταφέρει να συγκεντρώσει τα εφόδια που απαιτούνται στον εργασιακό τομέα της σύγχρονης κοινωνίας. Αξίζει να επισημανθεί ότι, αυτή η εκπαιδευτική διαδικασία δεν περιλαμβάνει αποκλειστικά μετάδοση γνώσεων, αλλά και ψυχαγωγία του εκπαιδευόμενου (Watson, 2013).

### **1.3 Η Εκπαίδευση Ενηλίκων**

Σε αυτή την ενότητα εξετάζεται η έννοια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο πλαίσιο της ΔΒΜ, που όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, διεξάγεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, κρίνεται αναγκαίο να μελετηθεί και αυτός ο όρος, καθώς και οι ενήλικες έρχονται αντιμέτωποι με τις σύγχρονες τεχνολογικές και επιστημονικές προκλήσεις. Σύμφωνα με την άποψη του Keegan (2001), η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί ξεχωριστό επιστημονικό τομέα, που μελετά τις συνθήκες της ενήλικης ζωής και την επίδραση που αυτές έχουν κατά τη διαδικασία μάθησης των ενηλίκων.

Πρωταρχικός στόχος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οφείλει να είναι η μεθοδική και κατάλληλα διαμορφωμένη διαδικασία μάθησης, η οποία θα παρέχεται από άρτια

εκπαιδευμένο προσωπικό, σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Καψάλης και Παπασταμάτης, 2002). Ιδιαίτερο γνώρισμα εκμάθησης των ενήλικων εκπαιδευόμενων, αποτελεί το γεγονός πως διαθέτουν, προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρίες, τις οποίες ο εκπαιδευτής πρέπει να εκμεταλλευτεί κατά τη διαδικασία μάθησης (Jarvis, 2003) και να δημιουργήσει ανάμεσά τους μία αμφίδρομη σχέση.

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως έννοια είναι περισσότερο οριοθετημένη από αυτήν της ΔΒΜ (Βεργίδης & Καραλής, 2004). Εντούτοις, η βιβλιογραφική ανασκόπηση, δείχνει ότι ο συγκεκριμένος όρος δεν είναι εύκολο να αποσαφηνιστεί (Rogers, 2002). Πολλοί είναι οι ορισμοί που έχουν προταθεί, όμως ο Rogers (2002: 56), υιοθετεί για την Εκπαίδευση Ενηλίκων τον ορισμό του NIACE, θεωρώντας ότι είναι ευρύτερος από τους υπόλοιπους και αναφέρει ότι η μάθηση για τους ενήλικες, πρέπει να περιλαμβάνει την ενεργή συμμετοχή τους, ώστε να μην είναι απλά παθητικοί αποδέκτες, κατά τη διεξαγωγή της εκπαίδευσης.

Ωστόσο, η UNESCO κατατάσσει στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων διάφορες δραστηριότητες, τις οποίες χωρίζει σε πέντε κατηγορίες: στη συμπληρωματική εκπαίδευση, στην επαγγελματική εκπαίδευση, στην εκπαίδευση σε κοινωνικά θέματα, στην εκπαίδευση για την πολιτική και κοινωνική ζωή και στην εκπαίδευση για την προσωπική ανάπτυξη (Lowe, 1976, Βεργίδης & Καραλής, 2004: 13).

#### **1.4 Τυπική, Άτυπη και Μη Τυπική Εκπαίδευση**

Η ΔΒΜ αναγνωρίζει τα οφέλη της εκπαίδευσης στην εργασία, των επιμορφωτικών προγραμμάτων και της νέας εμπειρίας, καθώς αποτελούν μεθόδους ενδυνάμωσης των δεξιοτήτων του εκπαιδευόμενου. Αυτό το ιδανικό προάγει τη μάθηση, ενώ αναγνωρίζει επίσης ότι υπάρχει πολιτιστικό και ηλικιακό χάσμα στον τομέα της τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης. Η ΔΒΜ αναγνωρίζει το όφελος και το βάθος της άτυπης και μη τυπικής



εκπαίδευσης και αφαιρεί κάθε στοιχείο στην εκπαίδευση που βρίσκεται σε μη παραδοσιακές μορφές. Με άλλα λόγια, οι μαθητές δε θεωρούνται πλέον παθητικοί αποδέκτες, αλλά ενεργά υποκείμενα στη μαθησιακή διαδικασία, που αντιλαμβάνονται τη σημασία της εξερεύνησης της γνώσης, με αποτέλεσμα να επωφελούνται όχι μόνο οι ίδιοι, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Beltrán Llavador, 2015).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα υπάρχουν για να προάγουν την επίσημη μάθηση, η οποία ακολουθεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα και είναι σκόπιμη, με την έννοια ότι η μάθηση είναι ο στόχος όλων των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενοι. Τα μαθησιακά αποτελέσματα μετρώνται με τεστ και άλλες μορφές αξιολόγησης. Η μη τυπική μάθηση, λαμβάνει χώρα εκτός τυπικών περιβαλλόντων μάθησης, αλλά μέσα σε κάποιου είδους οργανωτικό πλαίσιο. Προκύπτει από τη συνειδητή απόφαση του μαθητή να κατακτήσει μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, δεξιότητα ή τομέα γνώσης, επομένως είναι αποτέλεσμα σκόπιμης προσπάθειας. Δε χρειάζεται βέβαια να ακολουθεί ένα επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα ή να αξιολογείται. Η άτυπη μάθηση συντελείται εκτός σχολείου και προκύπτει από τη συμμετοχή του εκπαιδευόμενου σε δραστηριότητες, που δεν αναλαμβάνονται με μαθησιακό σκοπό. Η άτυπη μάθηση είναι ακούσια και αναπόφευκτο μέρος της καθημερινής ζωής. Για τον λόγο αυτό, μερικές φορές ονομάζεται βιωματική μάθηση. Η μάθηση που είναι τυπική ή μη είναι εν μέρει σκόπιμη και εν μέρει τυχαία: όταν επιδιώκουμε συνειδητά έναν μαθησιακό στόχο, δεν μπορούμε να βοηθήσουμε να μάθουμε πράγματα που δεν αποτελούν μέρος αυτού του στόχου. Η άτυπη μάθηση, ωστόσο, είναι αποκλειστικά τυχαία. Αυτοί οι ορισμοί και οι διακρίσεις μας βοηθούν να κατανοήσουμε την πολυπλοκότητα της επιτυχημένης εκμάθησης (Duřá & Rafailă, 2014).

## 1.5 Μειονότητα

Μια άλλη έννοια που πρέπει να αποσαφηνιστεί, καθώς αποτελεί κεντρικό θέμα της παρούσας εργασίας, είναι η έννοια της μειονότητας. Στην έρευνα συμμετέχουν και εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μειονοτικά σχολεία, οπότε η προαναφερθείσα έννοια χρήζει ανάλυσης.

Η Διακήρυξη των Μειονοτήτων των Ηνωμένων Εθνών στο άρθρο 1, αναφέρεται στις μειονότητες ως βασισμένες στην εθνική, πολιτιστική, θρησκευτική και γλωσσική ταυτότητα και προβλέπει ότι τα κράτη πρέπει να προστατεύουν την ύπαρξή τους. Δεν υπάρχει διεθνώς αποδεκτός ορισμός ως προς το ποιες ομάδες αποτελούν μειονότητες. Συχνά τονίζεται ότι η ύπαρξη μειονότητας είναι πραγματικό ζήτημα και ότι οποιοσδήποτε ορισμός πρέπει να περιλαμβάνει, τόσο αντικειμενικούς παράγοντες (όπως η ύπαρξη κοινής εθνότητας, γλώσσας ή θρησκείας), όσο και υποκειμενικούς παράγοντες (συμπεριλαμβανομένου ότι τα άτομα πρέπει να αυτοπροσδιορίζονται ως μέλη μιας μειοψηφίας) (United Nations, 2010).

Η δυσκολία για έναν ευρέως αποδεκτό ορισμό έγκειται στην ποικιλία των καταστάσεων στις οποίες ζουν οι μειονότητες. Μερικοί ζουν μαζί σε καλά καθορισμένες περιοχές, χωρισμένες από το κυρίαρχο μέρος του πληθυσμού, δίχως να αναπτύσσουν ιδιαίτερες σχέσεις και επαφές με αυτό. Άλλες είναι διάσπαρτες σε όλη τη χώρα. Ορισμένες μειονότητες έχουν ισχυρή αίσθηση συλλογικής ταυτότητας και καταγεγραμμένης ιστορίας, άλλες διατηρούν μόνο ένα μικρό κομμάτι της κοινής τους κληρονομιάς.

Ο όρος μειονότητα, όπως χρησιμοποιείται στο σύστημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων των Ηνωμένων Εθνών, αναφέρεται συνήθως σε εθνικές ή εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές μειονότητες, σύμφωνα με τη Διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών για τις

Μειονότητες. Όλα τα κράτη έχουν μία ή περισσότερες μειονοτικές ομάδες εντός των εθνικών τους εδαφών, που χαρακτηρίζονται από τη δική τους εθνική, πολιτιστική, γλωσσική ή θρησκευτική ταυτότητα, η οποία διαφέρει από αυτή του μεγαλύτερου μέρους του πληθυσμού (United Nations, 2010).

Σύμφωνα με έναν ορισμό που δόθηκε το 1977 από τον Francesco Capotorti, Ειδικό Εισηγητή της Υποεπιτροπής των Ηνωμένων Εθνών για την Πρόληψη των Διακρίσεων και την Προστασία των Μειονοτήτων, μειονότητα είναι μια ομάδα αριθμητικά κατώτερη από τον υπόλοιπο πληθυσμό ενός κράτους, σε μη δεσπόζουσα θέση, τα μέλη της οποίας όντας υπήκοοι του κράτους διαθέτουν εθνικά, θρησκευτικά ή γλωσσικά γνωρίσματα, διαφορετικά από εκείνα του υπόλοιπου πληθυσμού και δείχνουν, έστω και σιωπηρά, αίσθημα αλληλεγγύης, με στόχο τη διατήρηση του πολιτισμού, των παραδόσεων, της θρησκείας τους ή της γλώσσας τους (United Nations, 2010).

Οι περισσότεροι από τους όρους που χρησιμοποιούνται στον δημόσιο και επίσημο λόγο, σχετικά με τις εθνοτικές μειονότητες, δείχνουν ότι υπάρχει κοινωνική ιεράρχηση των ομάδων και των γλωσσών τους. Ακόμη και στα περισσότερα έγγραφα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής αναφέρονται σε εθνικές, περιφερειακές και μειονοτικές γλώσσες μεταναστών (Yagmur, 2019).

Δεν υπάρχουν σχεδόν καθόλου χώρες με εντελώς ομοιογενή πληθυσμό. Οι περισσότεροι πληθυσμοί των σημερινών εθνικών κρατών περιλαμβάνουν εθνικές και εθνοτικές μειονότητες (Luciak, 2006). Η προστασία του μειονοτικού πληθυσμού προϋποθέτει νομική ισότητα, που επιτυγχάνεται με τη χορήγηση πλήρους ιθαγένειας, καθώς και ίσα ατομικά και συλλογικά δικαιώματα. Επιπλέον, καθώς οι μειονοτικές ομάδες βρίσκονται σε μειονεκτική θέση σε σύγκριση με τον υπόλοιπο πληθυσμό, απαιτούνται

ορισμένα πρόσθετα οφέλη. Για παράδειγμα, η πρόσβαση στην εκπαίδευση απαιτεί «ειδική μεταχείριση» στους μαθητές με ξεχωριστό γλωσσικό ή πολιτιστικό υπόβαθρο, εφόσον η εκπαίδευση παίζει καθοριστικό ρόλο στην κοινωνική ένταξη των μειονοτικών πληθυσμών, αλλά και στη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσής τους (Zachos, 2020).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΚΑΙ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 2 Πολιτικό και Θεσμικό Πλαίσιο

#### 2.1 Στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Δια Βίου Μάθηση

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζεται το πολιτικό και θεσμικό πλαίσιο για τη ΔΒΜ, μέσω της στρατηγικής που ακολουθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση. Κρίνεται σκόπιμο πριν γίνει αναφορά για τις πολιτικές ΔΒΜ, που ακολουθούνται στην Ελλάδα, να εξεταστούν οι ενέργειες που πραγματοποιούνται για τη ΔΒΜ, σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι στόχοι των ευρωπαϊκών πολιτικών ΔΒΜ έχουν επικεντρωθεί στην ανάκαμψη και τη βελτίωση της οικονομικής ανάπτυξης και ταυτόχρονα στη διασφάλιση της κοινωνικής ένταξης, μέσω της πρόσβασης στην απασχόληση (Saar et al., 2013). Η εστίαση των πολιτικών ΔΒΜ στους νέους έχει μακρά ιστορία στην Ε.Ε., ωστόσο, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στη ΔΒΜ, αυτό αποτελεί μέσο για την αντιμετώπιση των υψηλών επιπέδων ανεργίας που ακολούθησε την πρόσφατη οικονομική κρίση (Rasmussen, 2014). Επιπλέον, οι ευρωπαϊκές πολιτικές κατατάσσουν τους ενήλικες σε ομάδες, εστιάζοντας στο κοινό πρόβλημα που παρατηρείται στην καθεμία, όσον αφορά την εκπαίδευση, την αγορά εργασίας ή άλλους τομείς της κοινωνικής ζωής (Valiente et al., 2020).

Μεγάλο μέρος των δράσεων της ΔΒΜ της ΕΕ πραγματοποιήθηκαν σταδιακά και με επείγουσα μορφή, γεγονός που οδήγησε στην ανάγκη για πολυεπίπεδη διακυβέρνηση του πεδίου (Holford et al., 2008). Πέρα από την πολιτική της Ε.Ε. για τη ΔΒΜ, υπάρχουν περαιτέρω προκλήσεις στα συστήματα χρηματοδότησης και στους μηχανισμούς συντονισμού μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων διακυβέρνησης (π.χ. Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, ΕΚΤ) και πέραν της κυβέρνησης (π.χ. ανεξάρτητοι πάροχοι κατάρτισης και εργοδότες). Η ΕΕ έχει αποκτήσει μεγάλη επιρροή στις πολιτικές ΔΒΜ των κρατών

μελών της, λεκτικά μέσω της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού (OMC) και οικονομικά μέσω του ΕΚΤ (Rasmussen, 2014).

Σε γενικές γραμμές, η ΔΒΜ «περιλαμβάνει αυτό που μαθαίνει ένα άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του» (Sinanovic & Bećirović, 2016). Κάθε διαδικασία μάθησης είναι διαφορετική και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το περιβάλλον, τις ατομικές εμπειρίες και τα προτιμώμενα στυλ μάθησης (Mašić, Polz & Bećirović, 2020). Αν και η ΔΒΜ μπορεί να συμβεί σε μεγάλη ποικιλία μορφών και πλαισίων, η έννοια της μάθησης φαίνεται να συνδέεται θεμελιωδώς με την έννοια των ικανοτήτων. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης πρότειναν οκτώ βασικές ικανότητες για τη ΔΒΜ, με στόχο να αναδείξουν τις δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες για την επιτυχή αντιμετώπιση των προκλήσεων της παγκοσμιοποίησης στην κοινωνία της γνώσης. Αυτές οι βασικές ικανότητες περιλαμβάνουν την ικανότητα επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα και σε άλλες γλώσσες, δεξιότητες στα μαθηματικά, στην επιστήμη και την τεχνολογία, στις ψηφιακές ικανότητες, στις κοινωνικές ικανότητες, στην πρωτοβουλία και την επιχειρηματικότητα, στην ευαισθησία για τον πολιτισμό, καθώς και στις ικανότητες για το πώς να μαθαίνουν.

Τον τελευταίο καιρό, η ευελιξία και η ικανότητα προσαρμογής σε διαφορετικές καταστάσεις και συνθήκες έχουν γίνει ολοένα και πιο σημαντικές, γι' αυτό και οι συστάσεις για τις βασικές ικανότητες έχουν ελαφρώς αλλάξει. Ως εκ τούτου, οι προτάσεις του Συμβουλίου που εκδόθηκαν το 2018, αντικατέστησαν τις προτάσεις που θεσπίστηκαν πριν από χρόνια. Οι νέες προτάσεις επικεντρώνονται κυρίως σε βασικές ικανότητες, όπως η προώθηση στρατηγικών ΔΒΜ, η ένταξη και η αύξηση των επιπέδων δεξιοτήτων που παρουσιάστηκαν το 2006. Επιπλέον, υπογραμμίζουν την «προσωπική, κοινωνική και

μαθησιακή ικανότητα μάθησης για τη βελτίωση της διαχείρισης της ζωής, αποβλέποντας σε ένα καλύτερο μέλλον» (Polz, 2020).

## **2.2 Νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

Στην προηγούμενη ενότητα αναφέρθηκαν οι πολιτικές για τη ΔΒΜ στην Ευρώπη. Σε αυτή την ενότητα εξετάζονται οι φορείς και τα όργανα, καθώς και το νομοθετικό πλαίσιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον ελληνικό χώρο.

Σχετικά με τους φορείς και τα όργανα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τροποποίηση του Άρθρου 29 του Ν. 1566/1985, φορείς και όργανα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι οι σχολικές μονάδες, οι Περιφερειακοί Επόπτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης, οι Επόπτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης, οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) και τα Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (Κ.Ε.ΠΕ.Α.), υπό τον συντονισμό των Περιφερειακών Εποπτών Ποιότητας της Εκπαίδευσης και τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.), καθώς και εποπτευόμενοι φορείς του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.).

Στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα αναφέρεται ο Ν. 2986/2002 που αφορά την οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. Συγκεκριμένα, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφέρεται το Άρθρο 6. Σύμφωνα με το Άρθρο αυτό, ιδρύεται νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου, με την επωνυμία Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), που εδρεύει στην Αθήνα και εποπτεύεται από το Υ.ΠΑΙ.Θ. Έργο του Ο.ΕΠ.ΕΚ. είναι ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής για τους

εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η υποβολή σχετικών προτάσεων στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ο συντονισμός όλων των μορφών και τύπων της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και η εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων, η κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία ύστερα από την έγκρισή τους από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, υλοποιούνται από τους επιμορφωτικούς φορείς, η ανάθεση επιμορφωτικού έργου σε αρμόδιους φορείς και η εισήγηση στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, για τη σύσταση αυτοτελών επιμορφωτικών κέντρων και μονάδων, η κατανομή και η διαχείριση των πόρων που διατίθενται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η πιστοποίηση φορέων και τίτλων στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Με την ψήφιση του Ν. 3879/2010 («Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις»), διαμορφώνεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα μια ενιαία εθνική στρατηγική ΔΒΜ και συγκροτείται το Εθνικό Δίκτυο Δια Βίου Μάθησης (ΕΔΔΒΜ), το οποίο απαρτίστηκε από το σύνολο των φορέων διοίκησης και παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ. Ειδικότερα, τέθηκαν οι ακόλουθοι στόχοι:

- *Συστηματοποίηση και συντονισμός της διερεύνησης των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών των ενηλίκων σε σχέση με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της κοινωνικής ανάπτυξης.*
- *Προγραμματισμός και αποκέντρωση των δράσεων ΔΒΜ, συστηματική υποστήριξη των φορέων του Εθνικού Δικτύου ΔΒΜ και συνεργασία των φορέων διοίκησης του δικτύου με τους φορείς παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ.*
- *Ανάδειξη της επαγγελματικής κατάρτισης και της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων ως δύο ισότιμων πυλώνων της ΔΒΜ.*



- *Θεσμοθέτηση προτύπων και μέσων για την ανάπτυξη και ποιοτική αναβάθμιση της ΔΒΜ.*
- *Διασφάλιση της δυνατότητας πρόσβασης των ατόμων και ιδιαίτερα των μελών κοινωνικά ευπαθών και ευάλωτων ομάδων σε όλες τις δράσεις κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων.*
- *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και αξιολόγηση των εκπαιδευτών ενηλίκων.*
- *Δημιουργία συνεκτικού εθνικού πλαισίου αξιολόγησης και πιστοποίησης για όλες τις μορφές κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, με την ίδρυση του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ).*
- *Συγκρότηση Ενιαίου Εθνικού Πλαισίου Αναγνώρισης Προσόντων και Πιστοποίησης Γνώσεων, Δεξιοτήτων και Ικανοτήτων (Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων - ΕΠΠ).*

### **2.3 Χρηματοδότηση Δια Βίου Μάθησης**

Στη συγκεκριμένη ενότητα εξετάζεται το μείζον θέμα της χρηματοδότησης των διαφόρων προγραμμάτων επιμόρφωσης και ΔΒΜ, από πού πηγάζουν δηλαδή τα έσοδα για την πραγματοποίηση αυτών των προγραμμάτων. Η χρηματοδότηση της ΔΒΜ γίνεται από κρατικούς, κοινοτικούς ή ιδιωτικούς πόρους. Οι δράσεις και τα προγράμματα που υλοποιούνται από κρατικούς φορείς χρηματοδοτούνται κατά κύριο λόγο από τα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΠ) του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ), τα οποία συγχρηματοδοτούνται από την Ελλάδα και από την Ε.Ε. Ειδικότερα, οι πηγές χρηματοδότησης του Εθνικού Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης διακρίνονται σε Εθνικούς Πόρους και συγχρηματοδοτούμενα από την Ευρωπαϊκή Ένωση Επιχειρησιακά

Προγράμματα. Σε ότι αφορά στους Εθνικούς Πόρους, μια σειρά δράσεων καλύπτεται εξ ολοκλήρου από κρατικές δαπάνες, ανεξάρτητα από τις συγχρηματοδοτήσεις των ευρωπαϊκών ταμείων. Από την άλλη υπάρχει το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (ΕΣΠΑ), που αποτελεί βασικό εργαλείο για την αξιοποίηση των αναπτυξιακών δυνατοτήτων της χώρας και παράλληλα την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής.

Με τις διατάξεις του Ν. 4763/2020 ρυθμίζεται το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης, με σκοπό τον επανασχεδιασμό του ρυθμιστικού πλαισίου για την επαγγελματική εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, τη ΔΒΜ και τη νεολαία, δίχως διακρίσεις και αποκλεισμούς, με σκοπό την ανάπτυξη, σε εθνικό επίπεδο, ανταγωνιστικών ανθρώπινων πόρων στο διεθνοποιημένο περιβάλλον της οικονομίας, τη βελτίωση της απασχόλησης, την καταπολέμηση της ανεργίας, καθώς και τη διασφάλιση δικαιωμάτων και ίσων ευκαιριών του συνόλου των πολιτών. Ειδικότερα η δημόσια χρηματοδότηση της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων στοχεύει:

- *στον στρατηγικό σχεδιασμό της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για τη βέλτιστη ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου, της αγοράς εργασίας και της ελληνικής οικονομίας.*
- *στην άμεση σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης, κατάρτισης και ΔΒΜ με την αγορά εργασίας με την ουσιαστική συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων.*
- *στην ενίσχυση του βαθμού αυτονομίας των μονάδων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, με ενεργό ρόλο των εκπροσώπων της τοπικής κοινωνίας.*
- *στην καθιέρωση και την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των υφιστάμενων μηχανισμών διάγνωσης και παρακολούθησης των αναγκών της αγοράς εργασίας.*

- *στον σχεδιασμό και την υλοποίηση ολοκληρωμένων θετικών δράσεων για τη νεολαία, ενταγμένων στη συνολική στρατηγική για την αναβάθμιση των προσόντων των νέων.*

Επιπλέον, άλλα προγράμματα χρηματοδότησης που ψηφίστηκαν από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, είναι το πολυετές δημοσιονομικό πλαίσιο 2021-2027 και το πρόγραμμα Next Generation EU, που αποσκοπούν στην ανάκαμψη των κρατών-μελών της Ε.Ε., κατόπιν των συνεπειών της πανδημίας του COVID-19, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην άρση κάθε κοινωνικού αποκλεισμού. Εφόσον τα προγράμματα ΔΒΜ και επιμόρφωσης, αποτελούν βασικό μέλημα των χωρών της Ε.Ε., αναμένεται να συμπεριληφθούν κατά προτεραιότητα στα Εθνικά Σχέδια Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2021).

Επιπροσθέτως, η θεσμοθέτηση προγραμμάτων όπως το «Ορίζων Ευρώπη», το «Erasmus+» κ.ά., αποβλέπουν στην επαγγελματική πρόοδο, τόσο των νέων, όσο και των ενηλίκων, καθώς μέσω αυτών αναπτύσσουν δεξιότητες και ικανότητες, απαραίτητες για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2021).

## **2.4 Μειονοτική εκπαίδευση - Η περίπτωση των μειονοτικών σχολείων στη Θράκη**

Στην παρούσα ενότητα, εξετάζεται η μειονοτική εκπαίδευση, που αφορά σε ένα ξεχωριστό σύνολο σχολικών μονάδων, με ειδικό καθεστώς (Ασκούνη, 2006). Η εκπαίδευση των μειονοτήτων, τα εκπαιδευτικά προγράμματα για μετανάστες και η διαπολιτισμική εκπαίδευση, χρησιμοποιούν διαφορετικές προσεγγίσεις με διαφορετικούς στόχους και γενικά, έχουν διαφορετικά αποτελέσματα και οφέλη. Τα προγράμματα εκπαίδευσης μειονοτήτων για καθιερωμένες εθνικές ή γλωσσικές μειονότητες συχνά στοχεύουν στην παροχή εκπαίδευσης, που διατηρεί και προάγει τη μειονοτική γλώσσα και

τον πολιτισμό, ενώ κατά καιρούς, έχουν επίσης έντονο διαπολιτισμικό και δίγλωσσο προσανατολισμό. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, στοχεύει να εμβαθύνει τη γνώση και την εκτίμηση των διαφορετικών πολιτισμών από τους μαθητές, να μειώσει τις προκαταλήψεις, να διευκολύνει την κριτική επίγνωση των διακρίσεων και των ανισοτήτων και να ενθαρρύνει τη συζήτηση για διαφορετικές πολιτιστικές προοπτικές. Οι συνέπειες και τα αποτελέσματα αυτών των διαφορετικών προσεγγίσεων ποικίλλουν (Luciak, 2006).

Η ένταξη στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι πάντα αναγκαιότητα για την εκπαιδευτική επιτυχία μιας μειονοτικής ομάδας. Σε αυτή την περίπτωση, υπάρχουν κατάλληλες συνθήκες που επιτρέπουν στα μέλη της μειονότητας να επιτυγχάνουν τους μαθησιακούς τους στόχους στο σχολείο. Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι συχνά οι εθνοτικές μειονότητες δεν έχουν αυτού του είδους τις ευεργετικές συνθήκες. Από την άλλη πλευρά, πρέπει να τεθεί το ερώτημα: ποιες επιπτώσεις μπορεί να έχει αυτό το ξεχωριστό σύστημα εντός ενός κράτους, στον διαπολιτισμικό διάλογο και την κατανόηση. Είναι τουλάχιστον αμφίβολο, εάν αυτός ο θεσμικός διαχωρισμός των εθνοτικών ομάδων, είναι η καλύτερη προσέγγιση για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης όλων των εθνοτικών ομάδων (Luciak, 2006).

Παρά τις προσπάθειες για τη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης των μειονοτήτων και την εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρατηρείται ακόμη μια τάση προς τον διαχωρισμό. Πολλοί γονείς στέλνουν τα παιδιά τους σε σχολεία, όπου η αναλογία των μειονοτικών μαθητών είναι χαμηλή, ελπίζοντας ότι θα λάβουν καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης σε πιο πολιτισμικά ομοιογενείς τάξεις. Οι δάσκαλοι και οι διευθυντές των σχολείων, που αισθάνονται υπερβολικά καταπονημένοι από τη διδασκαλία μαθητών μειονοτήτων ή έχουν χαμηλές προσδοκίες για τα εκπαιδευτικά τους επιτεύγματα, στέλνουν

συχνά μαθητές από τη μειονότητα σε ειδικά σχολεία ή τάξεις ενίσχυσης. Μερικοί γονείς μαθητών μειονοτήτων στέλνουν τα παιδιά τους σε θρησκευτικά σχολεία, για να αποφύγουν το πιο φιλελεύθερο κρατικό σχολικό σύστημα. Τέλος, οι σχολικές πολιτικές, οι διαρθρωτικές ελλείψεις και ο οικιστικός διαχωρισμός, συμβάλλουν σε μια αυξανόμενη εκπαιδευτική διαστρωμάτωση (Luciak, 2006).

Ο μουσουλμανικός πληθυσμός της Δυτικής Θράκης είναι η μόνη νομικά αναγνωρισμένη μειονότητα στην Ελλάδα (Hüseyinoğlu, 2013). Είναι ομοιογενής ως προς τη θρησκεία, αλλά ετερογενής ως προς τη γλώσσα. Σύμφωνα με τους Faas and Palaiologou (2012), η θρακική μειονότητα αποτελείται από μουσουλμάνους τουρκικής καταγωγής, Πομάκους (σλαβόφωνους μουσουλμάνους) και Ρομά. Η κύρια γλώσσα της μειονότητας είναι η τουρκική (Paraskevopoulou, 2002).

Ο μειονοτικός πληθυσμός της Δυτικής Θράκης έχει το νόμιμο δικαίωμα να φοιτά σε ελληνικό δημόσιο σχολείο ή σε ειδικό σχολείο, το οποίο ονομάζεται «μειονοτικό σχολείο» (Zachos, 2020). Σε μειονοτικά σχολεία μπορούν να φοιτήσουν όλα τα παιδιά της μουσουλμανικής κοινότητας, ανεξάρτητα από τη γλώσσα που μιλούν (μητρική γλώσσα) (Mantounalou, 2009), ενώ όσον αφορά το πρόγραμμα σπουδών των μειονοτικών σχολείων, τα μαθήματα γίνονται σε δύο γλώσσες: ελληνικά και τουρκικά. Πιο συγκεκριμένα, η ελληνική γλώσσα χρησιμοποιείται στα μαθήματα γεωγραφίας, ιστορίας, αγωγής του πολίτη και περιβαλλοντικών σπουδών, ενώ η θρησκευτική αγωγή, η φυσική, τα μαθηματικά, η τέχνη, η μουσική και η φυσική αγωγή διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα (Dragona & Frangoudaki, 2006). Αυτά τα δύο παράλληλα προγράμματα σπουδών δε βασίζονται σε κάποιο κεντρικό σχέδιο που προκύπτει από τη συνεργασία ακαδημαϊκών ομάδων με ενεργούς εκπαιδευτικούς και από τις δύο χώρες. Με άλλα λόγια, κανένα από τα μαθήματα του προγράμματος δεν ακολουθεί κάποια συγκεκριμένη επιστημονική ή

εκπαιδευτική λογική και το πρόγραμμα σπουδών δεν έχει συγκεκριμένη φιλοσοφία (Dragona, 2013).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

### 3.1 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Σε αυτή την ενότητα μελετάται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στη σχετική βιβλιογραφία παρουσιάζεται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, αλλά πάντα στον πυρήνα τέτοιων προσπαθειών, είναι η κατανόηση ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά τους εκπαιδευτικούς που μαθαίνουν, πώς να μαθαίνουν και πώς να μετατρέπουν τις γνώσεις τους σε πράξη προς όφελος της ανάπτυξης των μαθητών τους (Avalos, 2011).

Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον και η κατάρτιση για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια, της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Από αυτή την άποψη, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι ένα από τα πρόσφατα ζητήματα στο τρέχον πλαίσιο ορισμένων προτάσεων και εκπαιδευτικών πολιτικών. Όπως φαίνεται από τη βιβλιογραφία, η επαγγελματική ανάπτυξη ως διαδικασία, επιτρέπει την πρακτική άσκηση, τη μάθηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, την αναζήτηση λύσεων και την οικοδόμηση γνώσεων, σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία. Με την πάροδο του χρόνου, έχουν υπάρξει πολυάριθμες μελέτες, που προσπαθούν να καθορίσουν τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Duřá & Rafailă, 2014).

Σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα TALIS (2013), οι εκπαιδευτικοί που έχουν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, έχουν πιο ξεκάθαρες και δυνατές αντιλήψεις για τις μεθόδους διδασκαλίας και λαμβάνουν αναγνώριση στη δουλειά τους από τους διευθυντές και τους συναδέλφους τους και νιώθουν πιο αποτελεσματικοί. Επίσης, προκύπτει ότι οι ανάγκες της επαγγελματικής τους ανάπτυξης δεν έχουν ικανοποιηθεί, ενώ δε νιώθουν επαρκώς έτοιμοι

να διαχειριστούν τις καθημερινές προκλήσεις. Παρόλο που το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος της έρευνας των εκπαιδευτικών, εμπλέκονται σε κάποιας μορφής δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης, εντούτοις περισσότεροι από τους μισούς, θέλουν περισσότερες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, ειδικότερα για διδασκαλία σε μαθητές με μαθησιακές ανάγκες, ανάπτυξη δεξιοτήτων Πληροφορικής (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας - ΤΠΕ) και θέματα πειθαρχίας μαθητών.

### **3.2 Δεξιότητες 21<sup>ου</sup> αιώνα**

Τη συγκεκριμένη ενότητα θα απασχολήσουν οι δεξιότητες, ένας όρος που περιλαμβάνεται στα πλαίσια της ΔΒΜ και διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην εξέλιξή της. Ο 21ος αιώνας έχει αλλάξει όλες τις πτυχές της ανθρώπινης ζωής. Οι διάφορες προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν είναι οι επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης, της απελευθέρωσης και της ανάπτυξης των ΤΠΕ. Μεταξύ των σημαντικών προκλήσεων του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η παραγωγή υψηλής εξειδίκευσης σε διάφορους τομείς, μέσω δυναμικών χώρων μάθησης (Sulaiman & Ismail, 2020). Αναμφισβήτητα, η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από την ποιότητα των εκπαιδευτικών που το διαχειρίζονται. Αυτή η δήλωση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην επιτυχία οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος, συμπεριλαμβανομένου του επηρεασμού της μάθησης των μαθητών σε υψηλότερο επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί, αποτελούν ταυτόχρονα ζωτικής σημασίας παράγοντα για την οικονομική επιτυχία και τη βιωσιμότητα της εκπαίδευσης, με βάση τις δεξιότητες του 21ου αιώνα (Sulaiman & Ismail, 2020).

Εκτός από την κατοχή του προγράμματος σπουδών, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν ιδιαίτερος ανεπτυγμένη τη διδακτική δεξιότητα και παράλληλα να είναι ικανοί να



εναρμονιστούν με τις τρέχουσες τεχνολογικές δεξιότητες (Omar et al., 2019). Σύμφωνα με τον Palmer (2015), η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι μαθητοκεντρική και να ενσωματώνει τις ΤΠΕ στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Αυτή η άποψη είναι σύμφωνη με τη μελέτη του Van Laar et al., (2017), που διαπίστωσε ότι οι δεξιότητες του 21ου αιώνα έχουν ευρύτερο πεδίο εφαρμογής σε σύγκριση με τις ψηφιακές δεξιότητες. Τέτοιες είναι οι τεχνικές δεξιότητες, η διαχείριση πληροφοριών, η επικοινωνία, η συνεργασία, η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων, οι δεξιότητες ηθικής επίγνωσης, η πολιτισμική επίγνωση, η ευελιξία, η αυτοκατεύθυνση και η ΔΒΜ. Αυτές οι δεξιότητες αποσκοπούν, να προετοιμάσουν τους μαθητές ως μελλοντικούς πολίτες, που θα είναι σε θέση να ανταγωνιστούν στην παγκόσμια αγορά. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν τις δεξιότητες του 21ου αιώνα και συγκεκριμένα δεξιότητες αλφαριθμητισμού, μάθησης και καινοτομίας κ.ά. (Sulaiman & Ismail, 2020).

Οι δεξιότητες του 21ου αιώνα έχουν ταξινομηθεί σε τρεις γενικούς τομείς. Ο γνωστικός τομέας περιλαμβάνει ικανότητες που σχετίζονται με γνωστικές διαδικασίες και στρατηγικές, τη γνώση και τη δημιουργικότητα, για παράδειγμα κριτική σκέψη, συλλογισμό και επιχειρηματολογία. Ο ενδοπροσωπικός τομέας αφορά τις πεποιθήσεις και τα κίνητρα στη μάθηση, τη μεταγνώση και την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Ο διαπροσωπικός τομέας περιλαμβάνει ικανότητες που σχετίζονται με τη συνεργασία και την ηγεσία, για παράδειγμα αποτελεσματική επικοινωνία και υπευθυνότητα. Τέτοιες ικανότητες δεν είναι καινούριες, έχουν αναγνωριστεί ιδιαίτερα εδώ και αιώνες, ωστόσο, η ανάπτυξη προηγμένων σύγχρονων κοινωνιών, δημιουργεί την ανάγκη για όλους τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν αυτές τις ικανότητες και να μπορούν να τις εφαρμόσουν σε πολλαπλούς τομείς (Haug & Mork, 2021).

### 3.3 Δια Βίου Μάθηση ως επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο

Στην παρούσα ενότητα κρίνεται απαραίτητο να αναλυθεί μία από τις βασικές εξελίξεις στη σύγχρονη οικονομία της εργασίας, από το δεύτερο μισό του περασμένου αιώνα, η θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου», καθώς συνδέεται άμεσα με την έννοια της ΔΒΜ.

Πρωτοπόροι της θεωρίας είναι οι Schultz (1961), Becker (1993) και Mincer (1974). Σύμφωνα με τη θεωρία ανθρώπινου κεφαλαίου, οι δεξιότητες ή οι γνώσεις είναι από τους πιο βασικούς συντελεστές για τον βαθμό παραγωγικότητας της εργασίας ενός εργαζομένου, συνεπώς και σημαντικός παράγοντας στο ύψος των αποδοχών. Τα προσόντα ενός ατόμου, δηλαδή το μορφωτικό επίπεδο, οι γλώσσες που ομιλεί, η επαγγελματική εμπειρία, είναι ορισμένα από τα χαρακτηριστικά, που δομούν το ανθρώπινο κεφάλαιο (Burt, Karen, & Lin, 2001) και μέσω αυτών, τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να αποκριθούν στις εξελίξεις και να διαμορφώσουν μία άνετη ζωή σε κάθε επίπεδο (OECD, 2001a:18). Ο Schultz (1961) υποστήριξε ότι, τόσο η γνώση, όσο και η ικανότητα, είναι σαν ένα είδος κεφαλαίου, στο οποίο το άτομο επενδύει, με σκοπό να το χρησιμοποιήσει για να επιτύχει σε κάθε τομέα της ζωής του. Στη συνέχεια ο ίδιος υποστήριξε πως μια αύξηση της επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο, θα οδηγούσε και σε αύξηση της παραγωγικότητας και συγχρόνως των αποδοχών του εργαζόμενου. Ο Becker (1993) χρησιμοποιώντας την παραπάνω θεωρία εξήγησε την κατανομή του εισοδήματος μεταξύ των εργαζομένων, ενώ ο Mincer (1974) ερεύνησε εμπειρικά την εξέλιξη των εσόδων από την εργασία, κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας ενός εργαζόμενου.

Στις παραπάνω μελέτες δόθηκε μεγάλη προσοχή στη συμβολή της σχολικής εκπαίδευσης ή των ετών τυπικής εκπαίδευσης, στις αποδοχές ή στην παραγωγικότητα της

εργασίας. Οι κυβερνήσεις παγκοσμίως, έδωσαν προτεραιότητα στην εφαρμογή αποτελεσματικών πολιτικών, για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, εστιάζοντας στην τυπική εκπαίδευση (σχολεία Πρωτοβάθμιας έως Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης), ως μέθοδο απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων (Kim & Park, 2020).

Τα τελευταία χρόνια, όπως σημειώθηκε, αυτή η προσοχή έχει στραφεί προς τη διαβίου απόκτηση δεξιοτήτων, καθώς αναδύθηκαν νέες τεχνολογίες. Λίγες αλλαγές στη δομή και το περιβάλλον της οικονομίας τις τελευταίες δεκαετίες μπορούν να εξηγήσουν αυτή τη στροφή. Για παράδειγμα, η πρόοδος της τεχνολογίας έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την παραγωγικότητα της εργασίας των εργαζομένων, ιδίως στην τεχνολογία των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ). Η άνοδος και η πτώση της παραγωγικότητας, μπορεί να εξηγηθεί από την εκτεταμένη συσσώρευση ανθρώπινου κεφαλαίου τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός ατόμου, με μεγαλύτερη υποτίμηση του ανθρώπινου κεφαλαίου τα επόμενα χρόνια (Lovasz & Mariann 2013). Επίσης, η πρόοδος στην ιατρική επιστήμη και στον κλάδο της υγειονομικής περίθαλψης, κατέστησε δυνατή τη βελτίωση της υγείας και κατά συνέπεια, την παράταση του προσδόκιμου ζωής. Τέλος, η πρόσφατη τεχνολογική πρόοδος, επιφέρει σημαντική αλλαγή στην κατανομή των θέσεων στην αγορά εργασίας, με τα ρομπότ και τον αυτοματισμό, γενικότερα, να αντικαθιστούν τους εργαζόμενους. Η εξέλιξη αυτή ενδεχομένως να οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και στην παγκοσμιοποίηση, που αναμφίβολα έχει επιφέρει μεταβολές σε κάθε τομέα της ζωής του ανθρώπου (Kim & Park, 2020).

Όλες αυτές οι αλλαγές δημιουργούν μια νέα κατάσταση, στην οποία οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη περίοδο ζωής με μειωμένη παραγωγικότητα, η οποία παράλληλα συνοδεύεται από μεγαλύτερη πιθανότητα αλλαγής στην εργασία ή ανεργία. Βέβαια, αυτή η νέα κατάσταση κάνει τους ανθρώπους να εξετάσουν την απόκτηση

δεξιότητων σε όλο τον κύκλο ζωής πέρα από την τυπική εκπαίδευση. Οι κυβερνήσεις και τα διεθνή ιδρύματα ανά την υφήλιο, έχουν ήδη αναγνωρίσει τον επείγοντα χαρακτήρα της θέσπισης προγραμμάτων για τη ΔΒΜ (Kim & Park, 2020).

Πρόσφατες μελέτες υποδεικνύουν ότι στις μέρες μας, η παραγωγικότητα της εργασίας, όσο αυξάνεται η ηλικία, μειώνεται ταχύτερα σε σχέση με το παρελθόν, καθώς οι δεξιότητες της νέας τεχνολογίας, είναι πιο πιθανό να ξεπεραστούν με πολύ ταχύτερο ρυθμό από ποτέ (Ilmakunnas & Maliranta, 2016). Οι Lovasz και Mariann (2013), προτείνουν ότι οι σύγχρονες τεχνολογίες υποτιμώνται ταχύτερα από τις παραδοσιακές, οδηγώντας σε ταχύτερη υποτίμηση των δεξιοτήτων. Αυτή η αλλαγή συνεπάγεται ότι οι εργαζόμενοι σε μεγάλη ηλικία πρέπει να επενδύσουν περισσότερο σε ανθρώπινο κεφάλαιο, αν επιθυμούν να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες.

Απαραίτητα εργαλεία για την απορρόφηση των οικονομικά μειονεκτούντων στο εργατικό δυναμικό, αλλά και των ανέργων, θεωρούνται από τους κρατικούς μηχανισμούς ότι είναι τα δημόσια προγράμματα απασχόλησης και κατάρτισης, αλλά και διάφορες επιπλέον πολιτικές που αφορούν στην αγορά εργασίας. Την παραπάνω άποψη συμμερίστηκε και ο κλάδος των οικονομολόγων, ο οποίος ερεύνησε εντατικά τα δημόσια προγράμματα απασχόλησης και κατάρτισης από το δεύτερο μισό του περασμένου αιώνα, προκειμένου να διαπιστώσει την αποτελεσματικότητά τους. Ωστόσο, βάσει μελετών ενεργών προγραμμάτων για την αγορά εργασίας στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη, τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα, στην καλύτερη περίπτωση εμφανίζουν μέτρια επίδραση στην απόδοση των συμμετεχόντων (Kim & Park, 2020).

Επιπλέον, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης του ατόμου, τόσο μεγαλύτερη σταθερότητα αποκτά αυτό στην αγορά εργασίας, συνεπώς μειώνεται και ο

κίνδυνος ανεργίας. Τα μορφωμένα άτομα έχουν υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής στην αγορά εργασίας και η περίοδος της ενεργούς ζωής τους είναι γενικά, μεγαλύτερη από τα άτομα με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση αποτελεί βασική προϋπόθεση στην προετοιμασία των ατόμων, αναφορικά με την εισοδό τους στην αγορά εργασίας και στον εφοδιασμό τους με τις κατάλληλες δεξιότητες για τη συμμετοχή σε εμπειρίες ΔΒΜ (Ionela, 2012). Συγγραφείς όπως, οι Giarini & Malita (2005) και Spence (2009), επισημαίνουν την αξία της επένδυσης στην εκπαίδευση για την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου και της συμβολής του στην οικονομική ανάπτυξη των χωρών.

Ο Whalley (2011) ανέλυσε τη σχέση μεταξύ επενδύσεων σε ανθρώπινο κεφάλαιο και επίπεδο εισοδήματος, χρησιμοποιώντας την Panel Study of Income Dynamics, η οποία έδειξε ότι γενικά, όσο αυξάνεται το επίπεδο της εκπαίδευσης, τόσο αυξάνονται και τα έσοδα. Η εκπαίδευση βέβαια, δεν είναι ο μόνος τρόπος για να ξεπεραστεί το υψηλό ποσοστό ανεργίας και η εισοδηματική ανισότητα. Σε αυτή την άποψη, ο Mishel (2011), στηρίζει τη θεωρία του, υποστηρίζοντας ότι το πρόβλημα της ανεργίας, ιδίως σε συνθήκες κρίσης, σχετίζεται με την έλλειψη θέσεων εργασίας και όχι με την έλλειψη κατάλληλων δεξιοτήτων.

Οι Adebisi και Oladele (2005), υποστηρίζουν ότι το ανθρώπινο κεφάλαιο διασφαλίζει αν το εργατικό δυναμικό θα προσαρμοστεί στις καινοτομίες και τις προκλήσεις του περιβάλλοντός του. Έτσι, η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο, μπορεί να θεωρηθεί ως η διαδικασία απόκτησης και αύξησης του αριθμού των ανθρώπων που έχουν την εκπαίδευση, τις δεξιότητες και την αναγκαία εμπειρία για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη (Sharma, 2004). Ο Solomon (2009) προτείνει ότι η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο περιλαμβάνει επενδύσεις από την κοινωνία στην εκπαίδευση, επενδύσεις εργαζομένων στην επιμόρφωση και επενδύσεις των ατόμων σε χρόνο και

χρήμα για την προσωπική τους ανάπτυξη. Βελτιώνει λοιπόν τόσο τις δεξιότητες, όσο και τη βάση του γνωστικού επιπέδου των μελών ενός οργανισμού, που δημιουργούν το κατάλληλο περιβάλλον, που θα επιφέρει την οργανωσιακή ανάπτυξη (Nwuche & Awa, 2009).

Οι Konings και Vanormelingen (2015), μελετώντας τον αντίκτυπο της εσωτερικής κατάρτισης στην παραγωγικότητα και τους μισθούς των εργαζομένων στο Βέλγιο, κατέδειξαν ότι, όταν υπάρχει αύξηση 10% στον αριθμό των εργαζομένων που λαμβάνουν επαγγελματική κατάρτιση, ο μέσος όρος πωλήσεων ανά εργαζόμενο, ένας δείκτης για την παραγωγικότητα, αυξήθηκαν από 2% σε 3% μετά την εκπαίδευση, ενώ οι μισθοί αυξήθηκαν από 1% σε 2%. Οι Dearden, Reed και Van Reenen (2006), ερευνώντας στο Ηνωμένο Βασίλειο, τη σχέση της εσωτερικής εκπαίδευσης με την παραγωγικότητα των εργαζομένων, βρήκαν ότι η παραγωγικότητα εμφανίζεται σημαντικά βελτιωμένη. Η προστιθέμενη αξία ανά ώρα, αυξάνεται κατά περίπου 1% και οι ωρομίσθιοι κατά περίπου 1%, όταν η εκπαίδευση αυξάνεται κατά 1%.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι υπάρχει μια ισχυρή σύνδεση μεταξύ του ανθρώπινου κεφαλαίου και της οικονομικής ανάπτυξης (Dosunmu & Adeyemo, 2018). Πρώτον, μέσω της εκπαίδευσης, το ανθρώπινο κεφάλαιο συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη, μεταδίδοντας γενικές συμπεριφορές και ειδικές δεξιότητες. Δεύτερον, η μάθηση βοηθά τους ανθρώπους να βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής τους, αναπτύσσοντας δεξιότητες και αποκτώντας πρόσβαση σε πληροφορίες, που θα τους βοηθήσουν να κάνουν συνειδητές επιλογές. Συνεπώς, δεν είναι σημαντική μόνο η συγκέντρωση ατόμων προς αυτή την κατεύθυνση, αλλά και η επένδυση στη μάθηση και την εκπαίδευσή τους (Dosunmu & Adeyemo, 2018).

Σύμφωνα με τους Green, Preston & Sabates (2003), η συμμετοχή στη Δια Βίου Εκπαίδευση (ΔΒΕ), δεν αποτελεί μοναδικό παράγοντα ενίσχυσης πεδίων κοινωνικού χαρακτήρα, όπως η συνεργατικότητα, η πολιτικοποίηση και η συμμετοχή σε διάφορες εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής. Συνιστά ωστόσο, σημαντικό παράγοντα επιρροής, ενεργώντας παράλληλα και με άλλους παράγοντες, όπως η κοινωνικοοικονομική θέση, το εισόδημα, το φύλο και η ηλικία.

Τα ερευνητικά δεδομένα των Falk, Golding και Balatti (2000) για τα αποτελέσματα της μάθησης που εκρέουν από τη συμμετοχή σε προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, υποδεικνύουν ότι η ενδυνάμωση του κοινωνικού κεφαλαίου, κρίνεται σημαντική για τη διαμόρφωση κοινωνικοοικονομικών αποτελεσμάτων. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι οι διαδικασίες παραγωγής κοινωνικού κεφαλαίου, είναι εγγενείς στην εκπαιδευτική διαδικασία και σχετίζονται με την απόκτηση οικονομικών και κοινωνικών οφελών, κυρίως μέσα από την αναδιαμόρφωση της ταυτότητας των εκπαιδευόμενων. Σύμφωνα με τους Balatti και Falk (2002), οι γνώσεις και οι δεξιότητες που συνιστούν το ανθρώπινο κεφάλαιο, μπορούν να αξιοποιηθούν και να παράγουν κοινωνικοοικονομικά οφέλη, μόνο μέσω του κοινωνικού κεφαλαίου.

### **3.4 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προσωπική ανάπτυξη**

Στην ενότητα που ακολουθεί, εξετάζεται η συμβολή και η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην προσωπική τους ανάπτυξη. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η προετοιμασία των εκπαιδευτικών ή η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μερικοί από τους όρους που χρησιμοποιούνται συχνότερα στη βιβλιογραφία, όταν αναφέρονται στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών γενικά ή στα διάφορα στάδια αυτής της προετοιμασίας πριν οι εκπαιδευτικοί ξεκινήσουν

τη σταδιοδρομία τους ή ακόμη και όταν εργάζονται. Υιοθετώντας τη διάκριση του Freeman (1989, σελ. 37), η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι ένας ανώτερος όρος κάτω από τον οποίο συνυπάρχουν οι άλλοι δύο. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει την απόκτηση και την κατάκτηση ενός πεπερασμένου αριθμού δεξιοτήτων, που αποτελούν τη διδασκαλία και την αντιμετώπιση των άμεσων αναγκών, ενώ η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνει τη συνεχή ανάπτυξη και βλέπει τη διδασκαλία, ως μια διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία, ενώ τον εκπαιδευτικό ως το άτομο που φέρει την ευθύνη σε αυτήν την προσπάθεια. Και οι δύο διαδικασίες δε χαρακτηρίζονται από περιορισμούς χρόνου, χώρου, συμμετεχόντων ή σκοπού. Χρησιμοποιούνται για κατάλληλα οργανωμένη ανάπτυξη, η οποία είτε σχεδιάζεται και υλοποιείται από ειδικά ιδρύματα, όπως το Υπουργείο Παιδείας και τους φορείς κατάρτισης εκπαιδευτικών, είτε αποτελεί πρωτοβουλία από τον ίδιο ή από ομάδες εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, αναφέρονται, τόσο στην επίσημη όσο και στην άτυπη ή μη τυπική μάθηση των εκπαιδευτικών (Karagianni, 2014).

Τα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών στοχεύουν στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής των εκπαιδευτικών, με την εφαρμογή μιας σειράς μεθόδων και τεχνικών, που προάγουν τη μάθηση των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ένα πρώτο βήμα προς μια τέτοια βελτίωση είναι η ευαισθητοποίησή τους, που αναπτύσσεται πιο αποτελεσματικά, όταν δίνονται στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες να αναλογιστούν τις πράξεις τους και να εντοπίσουν τις αναντιστοιχίες μεταξύ αυτού που κάνουν και αυτού που νομίζουν ότι κάνουν, ώστε να διευκολυνθεί η αλλαγή (Karagianni, 2014). Σαφώς, ο προβληματισμός είναι βασικό συστατικό της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς μέσω αυτού οι εκπαιδευτικοί γίνονται «ενεργοί παράγοντες των



διαδικασιών μάθησης προς διδασκαλία» και τους παρέχεται «η βάση για συνεχή προσωπική ανάπτυξη» (Velez-Rendon, 2002, σελ. 463).

Στην έρευνα του Υπουργείου Παιδείας (2011), στους λόγους μη συμμετοχής σε προγράμματα ΔΒΜ, οι ερωτώμενοι αναφέρονται κυρίως στην έλλειψη χρόνου, στην απουσία κινήτρων, στην έλλειψη πληροφόρησης, στην ηλικία και σε οικογενειακούς λόγους.

Αναφορικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά προγράμματα επιμόρφωσης, η έρευνα του Καραλή (2020), η οποία συσχετίζεται με προηγούμενες έρευνές του, για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΕ, εντόπισε ότι υπάρχει μια σαφής αυξητική τάση της συμμετοχής, μεταξύ των ετών 2011 και 2013, η οποία συνεχίζεται και το 2015. Συνολικά, την περίοδο 2011-2015, η συμμετοχή αυξάνεται περίπου 8%. Ωστόσο, το έτος 2016 σημειώνεται μια εξαιρετικά σημαντική μείωση των ποσοστών, με αποτέλεσμα τα ποσοστά συμμετοχής να επανέρχονται στα επίπεδα του 2011. Για τα έτη 2018 και 2019, έχουμε εκ νέου αύξηση της συμμετοχής, καθώς επίσης και τα υψηλότερα επίπεδα όλης της περιόδου 2011-2019.

Επίσης, οι Duță & Rafailă (2014), εξέτασαν τις αντιλήψεις του ακαδημαϊκού προσωπικού πανεπιστημίων της Ρουμανίας και της Ισπανίας, σχετικά με τη σπουδαιότητα της ΔΒΜ στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στις διδακτικές δεξιότητες. Τα ευρήματα έδειξαν ότι μεγάλο ποσοστό και στις δύο χώρες, υποστηρίζει την ψυχοπαιδαγωγική επιμόρφωση ως πολύ σημαντική και σημαντική.

Ο Gallagher (2007) σε μια έρευνά του για τη συμμετοχή των νοσηλευτών σε προγράμματα ΔΒΜ, συμπληρώνει ότι η σημασία της συνεχούς εκπαίδευσης, τονίζεται όλο

και περισσότερο και αποτελεί μια αέναη δυναμική διαδικασία, η οποία συνεχίζει να εξελίσσεται με τον χρόνο.

Τέλος, στην έρευνα των Παπασταμάτη κ συν (2011), σχετικά με τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, βρέθηκε ότι σχεδόν τα 2/3 των εκπαιδευτικών έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια, γεγονός που επιβεβαιώνει το μεγάλο ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης και ΔΒΜ.

### **3.5 Κίνητρα για Δια Βίου Μάθηση**

Σ' αυτή την ενότητα αναλύεται η έννοια του κινήτρου και παρουσιάζονται έρευνες αναφορικά με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, ως προς τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης και ΔΒΜ. Το κίνητρο είναι ένας σημαντικός παράγοντας που διευκολύνει τη μάθηση, αλλά και η δύναμη που οδηγεί το άτομο προς έναν συγκεκριμένο στόχο, να κατορθώσει να φτάσει στην επιτυχία. Ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα που πρέπει να εντριφίσει η εκπαίδευση και η κατάρτιση, είναι τα κίνητρα για τη συμμετοχή σε αυτήν, η επιτυχία των κινήτρων και τα χαρακτηριστικά τους (Schunk, 2012).

Το κίνητρο για επιτυχία είναι μια πολύπλοκη και πολύπλευρη διαδικασία, που βοηθά το άτομο να χρησιμοποιήσει τον χρόνο και την ενέργειά του, για να πετύχει τους στόχους του. Κίνητρο επιτυχίας είναι το σύνολο των ενεργειών, που γίνονται συνεχώς για την ενεργοποίηση ενός ή περισσότερων ατόμων, προς έναν συγκεκριμένο στόχο, μία συγκεκριμένη κατεύθυνση και κατ' επέκταση προς μία συγκεκριμένη επιτυχία. Το κίνητρο για επιτυχία συνδέεται στενά με την ακεραιότητα της έννοιας της μάθησης, αλλά και την ποιότητα της μάθησης που προκύπτει, κατά τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Story et al., 2009).

Το κίνητρο διαμορφώνεται από τη συμπεριφορά του περιβάλλοντος, τις κοινωνικές αξίες, το ίδιο το άτομο και οδηγεί σε στόχους. Στις μελέτες για την έννοια της ΔΒΜ, έχουν εξεταστεί οι τάσεις ΔΒΜ και οι αντιλήψεις για την επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς και οι επαγγελματικές ανησυχίες, η σχέση μεταξύ της ικανότητας ΔΒΜ και της προσδοκίας, της προσωπικότητας και της αυτοαποτελεσματικότητας, η επίδραση της προπτυχιακής εκπαίδευσης στη ΔΒΜ, η σύγκριση της ΔΒΜ με τον χρόνο χρήσης του διαδικτύου, η ανάλυση της ΔΒΜ ως προς τη μεταβλητή του φύλου και το επίπεδο ΔΒΜ και προσωπικών-επαγγελματικών ικανοτήτων (Ekşi et al., 2020).

Σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΜ, η έρευνα του Καραλή (2013), έδειξε ότι οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά στους λόγους που σχετίζονται με την αξία της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες επιλέγουν σε μεγαλύτερα ποσοστά τους παράγοντες «για να είμαι αποδοτικός στην εργασία μου», «γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα», «γιατί η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί σε όλη μας τη ζωή», ενώ οι μη συμμετέχοντες επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό τους παράγοντες «για να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές», «για να βρω μια καλύτερη εργασία», «γιατί στο παρελθόν δεν μπόρεσα να σπουδάσω όσο και όσα ήθελα» και «για να συναντήσω καινούργιους ανθρώπους και να βελτιώσω το κοινωνικό μου δίκτυο».

Σε επόμενη έρευνά του ο Καραλής (2016), μελέτησε τον βαθμό συμμετοχής σε προγράμματα ΔΒΜ των οικονομικά ενεργών ενηλίκων και συσχετίζοντας τις έρευνές του, από την περίοδο 2011-2016, κατέληξε στο συμπέρασμα πως τα σημαντικότερα κίνητρα παρακολούθησης τέτοιων προγραμμάτων, ήταν το «ενδιαφέρον για τη μάθηση» και η

«επαγγελματική αναβάθμιση», ακολουθούσε η απόκτηση πιστοποιητικού αναγνώρισης και στα χαμηλότερα ποσοστά σε ότι αφορά την προσωπική και κοινωνική ζωή.

Συνεχίζοντας, ο Καραλής (2020), με τηλεφωνικές συνεντεύξεις, βάσει ερωτηματολογίου, διερεύνησε τη συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ και συνδυάζοντας τα ευρήματα των ερευνών του, της περιόδου 2011-2019, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, τα κίνητρα για μεγαλύτερη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα είναι η ανάγκη να μαθαίνουν καινούργια πράγματα και να είναι περισσότερο αποδοτικοί στην εργασία τους, διότι η εκπαίδευση δε σταματά σε καμία ηλικία. Επίσης για να αυξήσουν τα τυπικά τους προσόντα, για να αυξήσουν τις οικονομικές τους απολαβές, για να διατηρήσουν τη θέση εργασίας τους ή για να βρουν εργασία/καλύτερη εργασία. Ως λιγότερο ισχυρά κίνητρα συμμετοχής, εμφανίζονται να είναι η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου γενικά και η απομάκρυνση από τα προσωπικά/οικογενειακά προβλήματα.

Από έρευνα του Γούλα (2006), αναφορικά με τον βαθμό και τον ρόλο της συμμετοχής των εκπαιδευομένων στον σχεδιασμό και στην αξιολόγηση των προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, προκύπτει ότι όσο περισσότερο συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενοι στις διαδικασίες σχεδιασμού και αξιολόγησης των προγραμμάτων που παρακολουθούν, τόσο περισσότερο ικανοποιημένοι εμφανίζονται από τη συμμετοχή σε αυτά.

Σε έρευνα του Ζωντήρου (2006), σε δείγμα 150 εκπαιδευομένων σε Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών (με αντικείμενα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων), προέκυψε ότι τα κίνητρα συμμετοχής ιεραρχούνται (κατά Boshier) ως ακολούθως: γενικό ενδιαφέρον για μάθηση, επαγγελματική ανέλιξη, προετοιμασία για εκπαιδευτικούς λόγους, βελτίωση

επικοινωνιακής ικανότητας, επιδίωξη κοινωνικών επαφών, επιδίωξη νέων ερεθισμάτων και βελτίωση οικογενειακών σχέσεων.

Στην έρευνα της ΕΣΥΕ (2007), όσον αφορά τα κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε ότι συμμετείχε σε προγράμματα επιμόρφωσης για επαγγελματικούς λόγους, πολύ μικρότερο ποσοστό για προσωπικούς λόγους και ελάχιστοι ανέφεραν τον συνδυασμό επαγγελματικών και προσωπικών λόγων.

Στην έρευνα του Υπουργείου Παιδείας (2011), πολλοί συμμετέχοντες αναφέρουν ότι παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα κυρίως για επαγγελματικούς λόγους, λιγότεροι για προσωπικούς λόγους και συνδυασμό επαγγελματικών και προσωπικών λόγων, ενώ ελάχιστοι δεν επιλέγουν κάποιον από τους παραπάνω λόγους. Σε ανοικτού τύπου ερώτηση, ως βασικότεροι λόγοι από τους συμμετέχοντες αναφέρονται: «για να κάνουν τη δουλειά τους καλύτερα» και «για να αυξήσουν τις γενικές τους γνώσεις», «για προσωπική ευχαρίστηση», για «προαγωγή/εξέλιξη». Πολύ χαμηλά είναι τα ποσοστά που αναφέρονται στην απόκτηση πιστοποιητικού παρακολούθησης ή στις κοινωνικές σχέσεις.

### **3.6 Εμπόδια για Δια Βίου Μάθηση**

Η παρούσα ενότητα πραγματεύεται την έννοια των εμποδίων στη μάθηση και περιγράφει έρευνες, σχετικά με τα εμπόδια των εκπαιδευτικών, ως προς τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης και ΔΒΜ. Κατά τη διαδικασία εντοπισμού των εμποδίων στη ΔΒΜ, αρχικά θα ήταν αναγκαίο, να προσδιοριστούν οι κύριες δυσκολίες που δύναται να συναντηθούν.

Σύμφωνα με την Cross (1981) εντοπίζονται τρεις κύριες κατηγορίες εμποδίων στη συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΕ: εμπόδια *καταστασιακά*, που αφορούν στην κατάσταση

που βιώνει ο εκπαιδευόμενος στον συγκεκριμένο χρόνο (όπως οικογενειακά, οικονομικά, έλλειψη χρόνου), *θεσμικά*, που αναφέρονται στα εμπόδια που προέρχονται από τους φορείς που υλοποιούν τα επιμορφωτικά προγράμματα και τη λειτουργία τους (όπως προϋποθέσεις εισαγωγής, τόπος διεξαγωγής) και *προδιαθετικά*, που περιλαμβάνουν οποιαδήποτε αρνητική στάση των εκπαιδευόμενων, σχετικά με τη δυνατότητα παρακολούθησης και ολοκλήρωσης ενός προγράμματος ΔΒΜ, εξαιτίας χαμηλού μορφωτικού επιπέδου ή παλαιότερων αρνητικών εμπειριών (όπως φόβος αποτυχίας, έλλειψη αυτοπεποίθησης).

Για δεκαετίες, όπως παρατήρησαν οι Potamias & Simou (2012), η ΔΒΜ αποτελεί σημαντικό θέμα, δεδομένου ότι όλο και περισσότεροι ενήλικες παγκοσμίως, τείνουν να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης, είτε από προσωπική ανάγκη, προκειμένου να επεκτείνουν τους ορίζοντές τους είτε για βελτίωση των δεξιοτήτων τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες απαιτητικές συνθήκες στο εργασιακό τους περιβάλλον. Σε συμφωνία με τους παραπάνω μελετητές, οι Laal και Laal (2012), επιβεβαίωσαν ότι με την παγκοσμιοποίηση και την ανάπτυξη της ταχέως μεταβαλλόμενης οικονομίας της γνώσης, οι άνθρωποι πρέπει να αναβαθμίσουν τις δεξιότητές τους, καθ' όλη τη διάρκεια της ενήλικης ζωής τους, για να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στη σύγχρονη πραγματικότητα. Πολλοί από αυτούς τους ενήλικες στις προσπάθειες να συνεχίσουν τις εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες, αντιμετωπίζουν διάφορα εμπόδια, τα οποία μπορεί να περιλαμβάνουν οικονομικό, δημογραφικό, τεχνολογικό, κοινωνικό, περιβαλλοντικό και δημοκρατικό χαρακτήρα (Laal & Laal, 2012). Ορισμένα από αυτά κατά τους Clain (2016) και Orijji & Uzoagu (2019) είναι το άγχος, καθώς το άτομο μπαίνει σε νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ο φόβος της αποτυχίας, η προσαρμογή σε νέες μεθόδους διδασκαλίας, που μπορεί να φαίνονται ξένες για τους πιο μεγάλους ηλικιακά εκπαιδευόμενους. Επιπλέον,

οικογενειακές ευθύνες, προγράμματα που δεν καλύπτουν τις ανάγκες των συμμετεχόντων και ο τρόπος διεξαγωγής του προγράμματος.

Στη μελέτη των Rubenson & Desjardins (2009), διατυπώνεται η θέση πως παρόλο που τα κοινωνικά υποκείμενα διαθέτουν έναν βαθμό αυτονομίας και επιλογής, αναφορικά με τη δράση τους για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, ταυτόχρονα περιορίζονται από τις κοινωνικές δομές και τα συγκείμενα, αλλά και από ατομικά χαρακτηριστικά, που στην πραγματικότητα ελαττώνουν τις ευκαιρίες που τους παρουσιάζονται για συμμετοχή.

Σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής ενηλίκων σε προγράμματα επιμόρφωσης και ΔΒΜ, ο Καραλής (2013), εντόπισε ως βασικότερο εμπόδιο το κόστος (οκτώ στους δέκα ερωτώμενους επιλέγουν τον συγκεκριμένο παράγοντα), ενώ σε σχετικά υψηλά ποσοστά (περίπου από τους μισούς ερωτώμενους), συναντώνται κατά σειρά εμπόδια, που σχετίζονται με τον τρόπο που οργανώνονται τα προγράμματα, αλλά και την έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων. Σε επόμενη έρευνά του ο Καραλής (2016), ανέδειξε και πάλι το κόστος ως το κυριότερο εμπόδιο και επεσήμανε αύξηση του ποσοστού του εμποδίου της έλλειψης χρόνου, λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων.

Η μεταγενέστερη έρευνα του Καραλή (2020), εξήγαγε και πάλι το συμπέρασμα ότι το κόστος συμμετοχής είναι το κυρίαρχο εμπόδιο. Εκτός από το κόστος, στην ομάδα των συνηθέστερων και σημαντικότερων εμποδίων καταγράφονται, η έλλειψη πληροφόρησης/ελλιπής ενημέρωση, η έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών ή άλλων υποχρεώσεων, αλλά και λόγοι που σχετίζονται με την οργάνωση των σεμιναρίων, όπως οι ημέρες και ώρες υλοποίησης, η ποιότητα των σεμιναρίων, ο τόπος διεξαγωγής και η μεγάλη διάρκειά τους.

Στην έρευνα της ΕΣΥΕ (2007), αναφορικά με τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης, για όσους δήλωσαν ότι επιθυμούσαν να συμμετέχουν σε προγράμματα, βασικότερα θεωρούνται οι οικογενειακές υποχρεώσεις, η δυσκολία συνδυασμού της εκπαίδευσης με το ωράριο εργασίας και το κόστος της εκπαίδευσης.

Στην έρευνα του Υπουργείου Παιδείας (2011), ως βασικά εμπόδια για τη συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΜ, αναφέρονται κατά κύριο λόγο, η απόσταση του τόπου υλοποίησης, οι επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις, το γεγονός ότι τα προγράμματα δεν καλύπτουν τις ανάγκες τους και το γεγονός ότι δεν έχουν υποστήριξη από τον εργοδότη ή την οικογένεια.

### **3.7 Οφέλη Δια Βίου Μάθησης**

Σε αυτή την ενότητα εξετάζονται τα οφέλη που δύναται να αποκτηθούν από τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων σε προγράμματα επιμόρφωσης και ΔΒΜ, καθώς και έρευνες που τα αναδεικνύουν. Υπάρχει μια σειρά από οφέλη που συνδέονται με την έννοια της ΔΒΜ και μέσω της κατανόησης των οφελών, μπορούμε να τη χρησιμοποιήσουμε πραγματικά προς όφελός μας.

Οι βασικές λειτουργίες της ΔΒΜ επηρεάζουν τα άτομα και την κοινωνία γενικότερα. Σύμφωνα με τους Laal (2012); Orijji & Uzoagu (2019), στα κύρια οφέλη της ΔΒΜ σε μια εξελιγμένη τεχνολογικά κοινωνία, όπως η δική μας, είναι ότι με τη ΔΒΜ ο συμμετέχων: ανανεώνει συνεχώς τις γνώσεις και την ποιότητά τους, αναπτύσσει κριτική ικανότητα, αναπτύσσεται ηθικά, έχει ενεργό συμμετοχή στα κοινά, παρακινείται να προσφέρει διαρκώς στην κοινωνία. Επιπλέον, λαμβάνοντας μέρος σε προγράμματα ΔΒΜ, εντάσσει τις νέες τεχνολογίες στην κοινωνική ανάπτυξη, μέσω της κοινωνικής συμμετοχής, ενθαρρύνεται για προσωπική ανάπτυξη, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του και γίνεται ικανό να αντιμετωπίσει κάθε πρόκληση, μπορεί να κατανοήσει τον εαυτό του, να προσαρμοστεί



και να συμπορευτεί με τις αλλαγές κάθε τομέα της κοινωνίας, να δημιουργήσει σχέσεις, καθώς γνωρίζει νέους ανθρώπους. Αποκτά δεξιότητες, που θα του διευκολύνουν τη ζωή, όπως αυτή της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας. Επιπροσθέτως, η ΔΒΜ δεν αποκλείει κανέναν εκπαιδευόμενο λόγω ηλικίας και δίνει τη δυνατότητα ακόμη και σε ενήλικες, που για κάποιους λόγους διέκοψαν το σχολείο, να το συνεχίσουν σε άλλη περίοδο της ζωής τους, ώστε να μη διακόψουν την προσωπική τους ανάπτυξη.

Σύμφωνα με την άποψη των Kil, Motschilnig & Thöne-G (2013), οι δια βίου εκπαιδευόμενοι γίνονται πιο ανεξάρτητοι, έχουν τη δυνατότητα να διαχειρίζονται κάθε είδους αλλαγή, αποκτούν κριτική ικανότητα και μπορούν πλέον να συγχρονίζονται με νέα περιβάλλοντα, μεγίστης σημασίας γνωρίσματα που πρέπει να διαθέτουν τα άτομα στη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία.

Τα αποτελέσματα των ερευνών των Balatti, Black & Falk (2007) και Feinstein & Hammond (2004), σχετικά με τα οφέλη που αποκομίζουν οι συμμετέχοντες από τη συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΜ, έδειξαν πως δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους τέτοιων προγραμμάτων, να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες και παράλληλα να βελτιωθούν, αφενός σε προσωπικό και αφετέρου σε κοινωνικό επίπεδο, με αποτέλεσμα να γίνονται πιο λειτουργικοί ως μέλη της οικογένειας, της εργασίας και ευρύτερα της κοινωνίας. Πέραν αυτών, οι παραπάνω έρευνες, κατέδειξαν και τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων, γεγονός που οδηγεί σε προσωπική, οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη.

Ο Johnstone (2018) αναφέρει ότι οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθώντας προγράμματα ΔΒΜ, διευρύνουν τις κοινωνικές τους σχέσεις, καθώς συναναστρέφονται

άτομα με κοινά ενδιαφέροντα και κοινούς στόχους, αποκτούν καινούριες εμπειρίες, επομένως συμμετέχουν πιο ενεργά στα κοινωνικά δρώμενα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες μέσω της ΔΒΜ, πετυχαίνουν αύξηση του εισοδήματός τους, αποκτούν νέες δεξιότητες, ώστε να αναζητήσουν εργασία ή να βελτιώσουν την υπάρχουσα και έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών (Cedefop, 2020).

Συμπερασματικά, τα οφέλη που κερδίζουν οι εκπαιδευόμενοι από τη συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΜ, είναι η επαγγελματική ανάπτυξη και οι οικονομικές απολαβές, χάριν αυτής, η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και η βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Laal & Salamati, 2011). Επιπλέον, ο συμμετέχων δημιουργεί περιθώρια για την απόκτηση περισσότερων γνώσεων μέσω της συνεχούς εκπαίδευσης και ευκαιρίες για καλύτερη θέση σε επαγγελματικό επίπεδο, ενισχύει την αυτοεκτίμησή του και αυξάνει την κοινωνική ευημερία. Στην πραγματικότητα, δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να κατανοήσει τη ζωή σε κάθε έκφασή της και την κοινωνία γενικότερα (Oriji & Uzoagu, 2019).

### **3.8 Θεωρίες προσωπικής ανάπτυξης**

Όπως προαναφέρθηκε η ΔΒΜ σχετίζεται άμεσα με την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, οπότε είναι απαραίτητο στην παρούσα ενότητα να παρουσιαστούν θεωρίες που επικρατούν, αναφορικά με την προσωπική ανάπτυξη.

Μία θεωρία λοιπόν είναι αυτή του αυτοπροσδιορισμού ή της αυτοδιάθεσης (Self-Determination theory SDT), η οποία εξετάζει τα ανθρώπινα κίνητρα και την προσωπικότητα και επισημαίνει τη σημασία που έχει να βελτιώνεται το άτομο πνευματικά και ψυχικά, για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του (Deci & Ryan, 2004). Η παραπάνω θεωρία, μελετά την έμφυτη τάση

του ατόμου για αυτοβελτίωση και την αφομοίωση αυτής, ως στοιχείο της προσωπικότητάς του. Η θεωρία αυτοδιάθεσης εξετάζει επίσης περιστασιακούς παράγοντες που μπορούν να εμποδίσουν ή να υπονομεύσουν την αυτο-παρακίνηση, την κοινωνική συμπεριφορά και την προσωπική ευημερία.

Τα κίνητρα κάθε ατόμου για προσωπική ανάπτυξη, μπορεί να είναι εγγενή (εσωτερικά) και εξωγενή (Coccia, 2018). Το εγγενές κίνητρο υπάρχει στην ίδια την εργασία και δίνει προσωπική ικανοποίηση στα άτομα, όπως αυτονομία, αναγνώριση, εμπιστοσύνη και ενδυνάμωση (Benati & Coccia, 2018). Οι O'Reilly et al., (1991) έχουν διαπιστώσει ότι τα εσωτερικά κίνητρα μπορεί να είναι πιο σημαντικά για τη συναισθηματική δέσμευση και τη συμμετοχή στην εργασία μέσα στους οργανισμούς. Τα εξωτερικά κίνητρα μπορούν να επηρεαστούν από αμοιβές και πρόσθετα οφέλη, δώρα, ευκαιρίες προαγωγής ή ανέλιξης, κ.λπ. Η ανθρώπινη φύση έχει την έμφυτη τάση να αναζητά την καινοτομία και τις προκλήσεις, να επεκτείνει και να ασκεί τις ικανότητες, να εξερευνά και να μαθαίνει. Η θεωρία αυτοδιάθεσης ξεκινά με μια εξέταση των καθοριστικών παραγόντων του εγγενούς κινήτρου και της ανθρώπινης τάσης προς τη μάθηση και τη δημιουργικότητα που υποστηρίζουν τα κίνητρα, την απόδοση και την ευημερία στους οργανισμούς (Coccia, 2018).

Μια άλλη θεωρία κινήτρων είναι η ιεραρχία των αναγκών του Maslow. Σύμφωνα με τους Smith & Cronje (1992), ο τρόπος που εξηγείται η θεωρία του Maslow βασίζεται στο γεγονός ότι οι άνθρωποι θέλουν να αυξήσουν αυτό που θέλουν να επιτύχουν στη ζωή και οι ανάγκες τους ιεραρχούνται ανάλογα με τη σημασία τους (Saif et al., 2012). Με βάση τις βασικές φυσικές, βιολογικές, κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες των ανθρώπων, ο Maslow κατέληξε σε μια θεωρία πέντε σταδίων που τοποθετεί τις ανάγκες του ατόμου σε διαφορετικές κατηγορίες και δίνει προτεραιότητα στην επίτευξή τους. Οι κατηγορίες

αυτές, κατά φθίνουσα σειρά προτεραιότητας, είναι (Badubi, 2017): φυσιολογικές ανάγκες (τροφή, στέγη, ρούχα), ανάγκες ασφάλειας (φυσική προστασία), κοινωνικές ανάγκες (σύνδεση με άλλους), ανάγκες εκτίμησης (λήψη αναγνώρισης από άλλους), ανάγκες αυτοπραγμάτωσης (η επιθυμία για ολοκλήρωση).

Επίσης, υπάρχει και η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg, γνωστή και ως θεωρία Παρακίνησης-Υγιεινής (Motivator-Hygiene), που σήμερα δε χρησιμοποιείται πολύ, η οποία προέκυψε από μια μελέτη που διεξήχθη, μέσω συνεντεύξεων σε λογιστές και μηχανικούς, για να προσδιοριστεί τι κάνει ένα άτομο να αισθάνεται καλά ή άσχημα για τη δουλειά του (Saif et al., 2012). Ο Herzberg κατέγραψε πέντε χαρακτηριστικά της εργασίας που φέρνουν ικανοποίηση, η επίτευξη στόχων, η αναγνώριση προσφοράς, η φύση της δουλειάς, το επίπεδο υπευθυνότητας και προόδου. Στο άλλο άκρο του φάσματος, ο Herzberg προσδιόρισε τη θεσμική πολιτική, την προσέγγιση διαχείρισης, την επίβλεψη, τις αμοιβές, τις σχέσεις στην εργασία και τις συνθήκες εργασίας ως παράγοντες που μπορεί να αποθαρρύνουν τους εργαζομένους. Οι Golshan, Kaswuri, Agashahi and Ismail (2011) υποστηρίζουν ότι οι οργανισμοί εφαρμόζουν όλο και περισσότερο τη θεωρία του Herzberg για να δημιουργήσουν ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη και επαγγελματική αναγνώριση μεταξύ των εργαζομένων τους.

### **3.9 Δια Βίου Μάθηση και αυτοαντίληψη, αυτοαποτελεσματικότητα, αυτοπεποίθηση**

Στην τελευταία ενότητα κρίνεται χρήσιμο να συσχετιστεί η έννοια της ΔΒΜ με την αυτοαντίληψη, την αυτοαποτελεσματικότητα και την αυτοπεποίθηση, ώστε να καταστεί αντιληπτό ότι αυτές οι τρεις έννοιες περικλείονται στην ευρύτερη έννοια της ΔΒΜ.

Τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες, οι έρευνες για την έννοια της αυτοαντίληψης μετέτρεψαν την επικρατούσα γενική θεωρία, σε μία πιο λεπτομερή ερμηνεία της αυτοαντίληψης ως ικανότητας (Fryer, 2015). Οι Shavelson, Huber και Stanton (1976) πρότειναν ότι η αυτοαντίληψη ενός ατόμου αναπτύσσεται αναλογικά με τις εμπειρίες του περιβάλλοντος. Η εμπειρική έρευνα καθιέρωσε με μεγάλη ακρίβεια τον ρόλο και τη φύση της αυτοαντίληψης. Ενώ η αρχική έρευνα πρότεινε ότι η αυτο-αντίληψη ήταν μονοδιάστατη, σταθερά ευρήματα έχουν αποδείξει ότι ένα πολυδιάστατο μοντέλο εξηγεί καλύτερα την έννοια της αυτοαντίληψης (Fryer, 2015).

Στον εκπαιδευτικό χώρο, οι έρευνες εμφανίζουν την αυτοαντίληψη ως έναν σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης των μελλοντικών επιτυχιών. Στη μελέτη για τον τρόπο σύνδεσης μεταξύ της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και της επιτυχίας, διαπιστώθηκε ότι αυτά τα δύο έχουν μια αμοιβαία σχέση (Marsh & Martin, 2011). Επομένως, η αυτοαντίληψη και η επιτυχία αποτελούν βασικά στοιχεία τόσο προπαρασκευής, όσο και αποτελέσματος της μαθησιακής διαδικασίας. Η συσχετιστική έρευνα έχει δείξει ότι η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη σχετίζεται θετικά με τους απλούς μαθησιακούς στόχους, ενώ αρνητικά με τους πολυσύνθετους στόχους για μάθηση (Murayama & Elliot, 2009). Ενώ η αυτοαντίληψη είναι σημαντικός παράγοντας προπαρασκευής και αποτελέσματος σε εκπαιδευτικά πλαίσια, οι Köller, Baumert και Schnabel (2001) υπέθεσαν ότι η σημασία του προσωπικού ενδιαφέροντος των εκπαιδευόμενων αυξάνεται, καθώς οι εκπαιδευόμενοι μεταβαίνουν σε μαθησιακά περιβάλλοντα που είναι λιγότερο δομημένα.

Από την άλλη, η έννοια της αυτοπεποίθησης, υποδηλώνει την ικανότητα ενός ατόμου να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις καταστάσεις μόνο του, χωρίς να στηρίζεται σε άλλους (Kalita, 2021). Η θεωρία κοινωνικής μάθησης του Bandura (2010) θέτει τα κίνητρα, την ενίσχυση και την προηγούμενη εμπειρία ως βασικά συστατικά για την

προώθηση της αυτοπεποίθησης. Ο χώρος της εκπαίδευσης χρησιμοποιεί την αυτοπεποίθηση στη σφαίρα της ακαδημαϊκής επιτυχίας ή αποτυχίας. Η αυτοπεποίθηση αναπτύσσεται από την παιδική ηλικία. Η συσσώρευση διαπροσωπικών και ενδοπροσωπικών εμπειριών, καθορίζει την έννοια της αυτοπεποίθησης που προέρχεται από διάφορους παράγοντες, που πηγάζουν από την προσωπική εμπειρία (Al-Hebaish, 2012). Έτσι, η επιτυχία αυξάνει την αυτοπεποίθηση, ενώ η αποτυχία έχει το αντίθετο αποτέλεσμα. Ο δεύτερος παράγοντας που επηρεάζει την αυτοπεποίθηση είναι τα κοινωνικά μηνύματα που λαμβάνουμε από τους γύρω μας (κοινότητα, οικογένεια, σχολείο, συνάδελφοι), ενώ η έκθεση σε αρνητικά μηνύματα μειώνει την αυτοπεποίθηση.

Ο Dörnyei (2014) θεώρησε την έννοια της αυτοπεποίθησης στενά συνδεδεμένη με την αυτοεκτίμηση. Οι δύο έννοιες αντικατοπτρίζουν την αντίληψη των ικανοτήτων ενός ατόμου, η οποία οδηγεί στην έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας. Ο Bandura (2010) όρισε την αυτοαποτελεσματικότητα ως τις πεποιθήσεις κάποιου σχετικά με τις ικανότητές του να παράγουν καθορισμένα επίπεδα απόδοσης, που ασκούν επιρροή σε γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή του (σελ. 71). Επομένως, η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στην αντίληψη του ατόμου για την ικανότητα να εκτελέσει μια εργασία ή να συμμετάσχει σε μια δραστηριότητα (Zwart et al., 2020).

Η αυτοαποτελεσματικότητα επίσης, συνδέεται με αισθήματα εμπιστοσύνης στις ικανότητες κάποιου και μπορεί να σχετίζεται πολύ στενά με την περιέργεια να μάθει περισσότερα ή την επιθυμία να εμπλακεί σε εργασίες που θεωρούνται προκλήσεις, παρά σε εργασίες γενικού ενδιαφέροντος. Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι η πεποίθηση ενός ατόμου στην ικανότητά του να πετύχει. Οι άνθρωποι που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως αποτελεσματικό, αποδίδουν την επιτυχία στην προσωπική προσπάθεια, ενώ εκείνοι με χαμηλό επίπεδο αποτελεσματικότητας, την αποδίδουν σε εξωτερικούς παράγοντες. Τα

άτομα με υψηλό επίπεδο αποτελεσματικότητας αποδίδουν πιθανές αποτυχίες σε ανεπαρκή προσωπική προσπάθεια, ενώ εκείνοι που θεωρούν τους εαυτούς τους αναποτελεσματικούς αποδίδουν την αποτυχία στις χαμηλές ικανότητες και δεξιότητές τους (Malureanu et al., 2021).

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:

#### 4.1 Πλαίσιο της έρευνας - Στόχοι και Σκοποί

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη ΔΒΜ και την επίδρασή της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, αποτελούν σημαντικό παράγοντα στη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων και στη λειτουργία του εκπαιδευτικού στο επαγγελματικό περιβάλλον. Η υποστήριξη των επαγγελματιών εκπαιδευτικών για τη λήψη ορθών εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, καθίσταται σημαντική. Αρκετά προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού, ανέδειξαν μέσα από πρακτικές βιωματικής προσέγγισης και προγράμματα μάθησης στην εργασία, τη σπουδαιότητα της ΔΒΜ σε εμπειρίες που σχετίζονται με τη σταδιοδρομία και την εργασία. Παρόμοια, επεκτείνοντας τις ανωτέρω προσεγγίσεις, αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί ιδιαίτερα με τη διερεύνηση της σχέσης της εργασιακής εμπειρίας με την αυτοαποτελεσματικότητα λήψης απόφασης για ΔΒΜ, καταγράφοντας τη θετική επίδραση στην εργασία. Στην Ελλάδα ωστόσο, το θέμα έχει τύχει περιορισμένης προσοχής, εντασσόμενο στη γενικότερη έλλειψη ερευνών για τη ΔΒΜ. Πέραν αυτού, ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ελληνικής κοινωνίας, αφορά στη δομή της οικονομίας, η οποία δεν προσφέρει αρκετές ευκαιρίες για ΔΒΜ και στην επίδρασή της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων.

Στο πλαίσιο αυτό, κρίθηκε σκόπιμη η διεξαγωγή έρευνας εστιασμένης στην επίδραση της ΔΒΜ των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με εστίαση στους εκπαιδευτικούς του Νομού Ξάνθης. Αναφέρεται πως στον συγκεκριμένο Νομό υπάρχουν συνολικά 141 σχολεία (38 ελληνόγλωσσα Δημοτικά, 44 μειονοτικά Δημοτικά και 59



Νηπιαγωγεία) και πως δεν υπάρχουν μειονοτικά Νηπιαγωγεία. Τα ευρήματα της έρευνας θα αναδείξουν την αναγκαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και θα αποτελέσουν το έναυσμα για τη βελτίωση του σχεδιασμού των αντίστοιχων προγραμμάτων από τους αρμόδιους φορείς. Ειδικότερα, οι στόχοι της έρευνας ήταν οι εξής:

- Η διερεύνηση της επίδρασης των προγραμμάτων επιμόρφωσης και ΔΒΜ στην επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών.
- Η σύγκριση των επιπέδων συμμετοχής σε προγράμματα ΔΒΜ μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη απασχόλησης και επίπεδο ευθύνης στην εκπαιδευτική ιεραρχία.
- Η διατύπωση προτάσεων – παρεμβάσεων για το ρόλο της ΔΒΜ στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση του ρόλου της στο πλαίσιο της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

## **4.2 Μεθοδολογία**

### **4.2.1 Συμμετέχοντες**

Ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν 124 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε εκπαιδευτικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον Νομό της Ξάνθης (92 γυναίκες και 32 άνδρες). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα (92 εκπαιδευτικοί) εργάζονται σε ελληνόγλωσσο σχολείο και οι υπόλοιποι (32 εκπαιδευτικοί) σε μειονοτικό.

### **4.2.2 Μέσα Συλλογής Δεδομένων Δια Βίου Μάθησης**

Με βάση τη βιβλιογραφία δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο δημογραφικών και εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών της ΔΒΜ των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας

Εκπαίδευσης, το οποίο συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά από το Διαδίκτυο ([https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSex0W0BDUCJUro2tv7A7o7vNBw6Ss5CkMQIw\\_kSHFgsB95oQ/viewform?embedded=true](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSex0W0BDUCJUro2tv7A7o7vNBw6Ss5CkMQIw_kSHFgsB95oQ/viewform?embedded=true)). Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε βάσει των ερωτηματολογίων από τις έρευνες των: Καραλή (2020), ΟΕΠΕΚ (2007) και OECD (2014). Το αναλυτικό ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται στο Παράρτημα. Το ερωτηματολόγιο ήταν κατηγοριοποιημένο σε τρία τμήματα. Το πρώτο τμήμα (15 ερωτήσεις) αφορούσε σε ερωτήσεις εστιασμένες στα χαρακτηριστικά και την αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης και ΔΒΜ, στα οποία έλαβαν μέρος οι εκπαιδευτικοί της έρευνας (π.χ. τύπος επιμόρφωσης, αντικείμενο και φορέας των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ύπαρξη ή όχι μοριοδότησης των προγραμμάτων και ερωτήσεις αξιολόγησης των προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την αποδοτικότητά τους). Το δεύτερο τμήμα (11 ερωτήσεις) αφορούσε στα κίνητρα, τα οφέλη και τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης και ΔΒΜ, καθώς και την αξιοποίησή τους στο επαγγελματικό περιβάλλον των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Το τρίτο τμήμα (15 ερωτήσεις) αφορούσε στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν σε τυπικά ερωτήματα που αφορούσαν δημογραφικά (π.χ. φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, εκπαιδευτική μονάδα στην οποία απασχολούνται, μορφωτικό επίπεδο, κτλ) και επαγγελματικά (π.χ. εκπαιδευτική μονάδα εργασίας, τύπος σχολείου, σχέση εργασίας, κατοχή θέσης ευθύνης, κτλ), χαρακτηριστικά, τα οποία αποτέλεσαν τις ανεξάρτητες μεταβλητές στις αναλύσεις που θα περιγραφούν παρακάτω.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο διάστημα Ιανουαρίου – Μαΐου 2022. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν ανώνυμη, δεν καταγράφηκαν προσωπικά στοιχεία ταυτοποίησης των ερωτώμενων, δε συλλέχθηκαν προσωπικά δεδομένα και οι απαντήσεις χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, όπως επιβάλλει και

ο κώδικας ερευνητικής δεοντολογίας. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν 10-20 λεπτά.

## **4.3 Στατιστική Ανάλυση**

### **4.3.1 Περιγραφή των τύπων των δεδομένων**

Οι τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν καθορίζονται από τον τύπο και τον αριθμό των μεταβλητών-ερωτημάτων. Ειδικότερα, όσον αφορά τον τύπο των μεταβλητών στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν οι ποιοτικές, ενώ μόνο για την περίπτωση ομαδοποίησης ερωτημάτων, όπως θα αναφερθεί παρακάτω, χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά δεδομένα. Η κλίμακα μέτρησης κάθε ποιοτικής μεταβλητής διακρίνεται στην ονομαστική και τακτική κλίμακα. Με την ονομαστική κλίμακα γίνεται η ταξινόμηση των ατόμων μιας ομάδας σε κατηγορίες με βάση ορισμένα κριτήρια και η χρήση της στηρίζεται στον καθορισμό της ομοιότητας ή της διαφοράς των θεμάτων μιας ερώτησης και όχι στην ένταση ή στην απόσταση μεταξύ τους (Σιάρδος, 2000). Αντίθετα, η τακτική κλίμακα χρησιμοποιεί την ιεράρχηση των ατόμων με βάση τη σχετική υπεροχή ή την υστέρηση έναντι άλλων ως προς ένα ορισμένο κριτήριο. Στις κατηγορίες της κλίμακας αυτής μπορεί, επίσης, να αποδοθούν αριθμητικές τιμές, οι οποίες υποδηλώνουν τη σχετική θέση των ατόμων και όχι το απόλυτο μέγεθος της υπεροχής ή της υστέρησης μεταξύ τους.

Οι τύποι της βαθμονόμησης κάθε ερωτήματος ξεχωριστά παρουσιάζεται στον Πίνακα 1. Ειδικότερα, στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας, η ονομαστική κλίμακα χρησιμοποιήθηκε στα ερωτήματα που αφορούσαν το τρίτο τμήμα του ερωτηματολογίου και αφορούσαν σε προσωπικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων όπως το φύλο, ο τόπος μόνιμης κατοικίας, το επάγγελμα, το μορφωτικό επίπεδο, την οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο σπουδών και πτυχίου κ.α.. Επίσης, ονομαστικές μεταβλητές

χρησιμοποιήθηκαν σε ορισμένα από τα ερωτήματα του πρώτου τμήματος που αφορούσαν, για παράδειγμα, τον τίτλο που απέδιδαν τα εκάστοτε προγράμματα επιμόρφωσης και ΔΒΜ. Στο πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου, επίσης, συναντώνται και άλλοι τύποι μεταβλητών, όπως οι ονομαστικές, τακτικές, αριθμητικές και αναλογικές μεταβλητές (Πίνακας 1). Αντίθετα, στο δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου όλα τα ερωτήματα βασίστηκαν σε τακτικές μεταβλητές, με τη βαθμονόμηση των ερωτημάτων να βασίζεται σε κοινή και σταθερή μονάδα μέτρησης, η οποία ήταν πενταβάθμια κλίμακα Likert στα ερωτήματα του δεύτερου τμήματος του ερωτηματολογίου, Β1, Β2, και Β3 και τριβάθμια κλίμακα στα ερωτήματα Α8, Α9, Α11 και Α14 και του πρώτου τμήματος του ερωτηματολογίου (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1.** Τύποι των δεδομένων ανά ερώτηση του ερωτηματολογίου της έρευνας.

<b>Ερώτημα</b>	<b>Τύπος δεδομένων</b>
<i>A1. Ποιο(α) από τα παρακάτω επιμορφωτικά σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει και πόσα σε αριθμό;</i>	Ποσοτικές μεταβλητές
<i>A.2. Να αναφέρετε το αντικείμενο και τον φορέα των επιμορφωτικών προγραμμάτων της ερώτησης A1.</i>	Ονομαστική μεταβλητή
<i>A.3. Κατά τη λήξη του εκάστοτε προγράμματος επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης, που δηλώσατε στην ερώτηση A2, αναφέρατε κατά σειρά, αν λάβατε:</i>	Ονομαστική μεταβλητή
<i>A.4. Υπήρχε μοριοδότηση στο τέλος του εκάστοτε προγράμματος επιμόρφωσης (αν ναι, αναφέρατε το πρόγραμμα επιμόρφωσης και τον αριθμό μορίων);</i>	Ονομαστική μεταβλητή
<i>A.5. Δόθηκαν πιστωτικές μονάδες ECTS/ECVET στο τέλος του εκάστοτε προγράμματος επιμόρφωσης (αν ναι, αναφέρατε το πρόγραμμα επιμόρφωσης και τον αριθμό των πιστωτικών μονάδων);</i>	Ονομαστική μεταβλητή
<i>A.6. Πώς αξιολογείτε την ποιότητα του εκάστοτε προγράμματος επιμόρφωσης;</i>	Τακτική μεταβλητή (3 βάθμια κλίμακα)
<i>A.7. Περιεχόμενο προγραμμάτων επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης στα οποία έχετε επιμορφωθεί.</i>	Ονομαστική μεταβλητή
<i>A.8. Αξιολογήστε τον βαθμό συνεισφοράς της επιμόρφωσης στο να γίνετε καλύτερος/η εκπαιδευτικός.</i>	Τακτική μεταβλητή (3 βάθμια κλίμακα)
<i>A.9. Αξιολογήστε τον βαθμό συνεισφοράς της επιμόρφωσης στη βελτίωση των προοπτικών σας για επαγγελματική εξέλιξη.</i>	Τακτική μεταβλητή (3 βάθμια κλίμακα)
<i>A.10. Εκτός από την όποια συμβολή της στην επαγγελματική σας ζωή, θεωρείτε ότι η επιμόρφωση στην οποία συμμετείχατε μέχρι τώρα σας βοήθησε σε άλλους τομείς της ζωής σας; Αν ναι, ποιοι είναι αυτοί;</i>	Ονομαστική μεταβλητή
<i>A.11. Από την εμπειρία σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης, αξιολογήστε πόσο σημαντικό θεωρείτε το καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά, προκειμένου να επιλέξετε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης.</i>	Τακτικές μεταβλητές (3 βάθμια κλίμακα)
<i>A.12. Από πού αντήγαθε πληροφορίες για τα προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης που παρακολουθήσατε;</i>	Ονομαστική μεταβλητή
<i>A.13. Ποιο ποσοστό του ετήσιου εισοδήματός σας αφιερώνετε σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης</i>	Αναλογική μεταβλητή
<i>A.14. Σημασία της επιμόρφωσης.</i>	Τακτικές μεταβλητές (5 βάθμια κλίμακα)

A.15. Θα αποφασίζατε να παρακολουθήσετε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης, που σας είναι αδιάφορο, με αποκλειστικό στόχο;	Ονομαστική μεταβλητή
B.1. Πόσο σημαντικά θα ήταν τα παρακάτω κίνητρα για τη συμμετοχή σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης;	Τακτικές μεταβλητές (5 βαθμια κλίμακα)
B.2. Ποια οφέλη αποκομίσατε από τη συμμετοχή σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης και σε ποιον βαθμό;	Τακτικές μεταβλητές (5 βαθμια κλίμακα)
B.3. Ποια είναι τα εμπόδια που θα δυσκόλευαν τη συμμετοχή σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης;	Τακτικές μεταβλητές (5 βαθμια κλίμακα)
B.4. Παρακαλώ σημειώστε σε ποιον βαθμό αναγνωρίζονται και αξιοποιούνται στο επαγγελματικό σας περιβάλλον, οι γνώσεις που αποκτάτε από τη συμμετοχή σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης.	Τακτικές μεταβλητές (5 βαθμια κλίμακα)
B.5. Αναλάβετε κάποια θέση ευθύνης χάρη στη συμμετοχή σας σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;	Ονομαστική μεταβλητή
Γ.1. Φύλο.	Ονομαστική μεταβλητή
Γ.2. Ηλικία.	Αριθμητική μεταβλητή
Γ.3. Οικογενειακή κατάσταση.	Ονομαστική μεταβλητή
Γ.4. Έχετε παιδιά.	Ονομαστική μεταβλητή
Γ.5. Ποιο είναι το ανώτερο επίπεδο σπουδών που έχετε;	Ονομαστική μεταβλητή
Γ.6. Ποιά είναι η ειδίκευση του μεταπτυχιακού τίτλου (αν έχετε);	Ονομαστική μεταβλητή
Γ.7. Ποιος είναι ο τίτλος της διδακτορικής διατριβής (αν έχετε);	Ονομαστική μεταβλητή
Γ.9. Αν ολοκληρώσατε κάποιον κύκλο σπουδών στο εξωτερικό, ποιος ήταν αυτός ο κύκλος σπουδών;	Ονομαστική μεταβλητή
Γ.11. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση;	Αριθμητική μεταβλητή
Γ.12. Εκπαιδευτική μονάδα στην οποία απασχολείστε;	Ονομαστική μεταβλητή
Γ.13. Εργάζεστε σε σχολείο.	Ονομαστική μεταβλητή
Γ.14. Είστε εκπαιδευτικός ειδικότητας;	Ονομαστική μεταβλητή
Γ.16. Σχέση εργασίας.	Ονομαστική μεταβλητή
Γ.17. Κατέχετε κάποια θέση ευθύνης;	Ονομαστική μεταβλητή

Μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν καταγράφηκαν σε μια βάση δεδομένων του προγράμματος SPSS, η οποία περιελάμβανε σε ξεχωριστές στήλες κάθε ένα από τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου.

#### 4.3.2 Ανάλυση δεδομένων-Περιγραφικές αναλύσεις & Συσχετίσεις

Αρχικά εκτιμήθηκαν οι συχνότητες (%) των κατανομών των διαφόρων κατηγοριών όλων των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια και για τα ερωτήματα που περιλαμβάνουν πολυθεματικές ερωτήσεις (για λεπτομέρειες: Πίνακας 1 και ερωτηματολόγιο στο Παράρτημα, A8, A9, A11, A14, B1, B2, B3) εφαρμόστηκε η ανάλυση αξιοπιστίας και ο έλεγχος συσχετίσεων των τακτικών μεταβλητών των παραπάνω ερωτημάτων. Ειδικότερα, αυτά τα ερωτήματα βαθμονομήθηκαν σε κοινή και σταθερή μονάδα μέτρησης (πενταβάθμια και τριβάθμια κλίμακα) και εφαρμόστηκε ο έλεγχος

αξιοπιστίας (reliability test) των ερωτήσεων και η διερεύνηση της ύπαρξης συσχετίσεων (correlation) των τιμών μεταξύ ζευγών ομάδων των ερωτημάτων. Με τον όρο αξιοπιστία καθορίζεται η σταθερότητα των μετρήσεων. Συγκεκριμένα, η αξιοπιστία αναφέρεται στη συνέπεια απόκτησης ίδιων αποτελεσμάτων, δηλαδή στον ίδιο βαθμό διασποράς των τιμών μιας μεταβλητής σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις. Ως κριτήριο αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος του Cronbach (Cronbach, 1951). Τιμή του συντελεστή (Cronbach's alpha coefficient,  $\alpha$ ) μεγαλύτερη από 0,80 θεωρείται αρκετά ικανοποιητική, όμως θεωρούνται αποδεκτές και τιμές κατώτερες με όριο το 0,60 (Van Belle *et al.*, 2004).

Αντίθετα, μικρότερες τιμές ή αρνητικές τιμές εκφράζουν επιφυλάξεις ως προς την αξιοπιστία των συγκεκριμένων ερωτήσεων ή και την επιτυχή επιλογή αυτών.

Για τη διερεύνηση της ύπαρξης τυχόν συσχετίσεων, καθώς και για την ποσοτικοποίηση της έντασης των συσχετίσεων μεταξύ των διαφόρων ερωτήσεων του δεύτερου τμήματος του ερωτηματολογίου της έρευνας, έγινε ανάλυση συσχέτισης (correlation analysis) των τιμών τους. Για την ανάλυση αυτή χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος του Spearman. Η ένταση της συσχέτισης ποσοτικοποιείται με βάση τον ομώνυμο συντελεστή ( $\rho$ ) που είναι καθαρός αριθμός, χωρίς διαστάσεις και παίρνει τιμές από -1 έως +1. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι όταν οι τιμές δύο μεταβλητών μεταβάλλονται προς την ίδια (θετική συσχέτιση) ή αντίθετη (αρνητική συσχέτιση) κατεύθυνση, αυτό δε σημαίνει, κατά ανάγκη, ότι οι μεταβλητές αυτές καθορίζονται από τους ίδιους παράγοντες (Zar, 2010).

#### **4.3.3 Ανάλυση δεδομένων-Πολυμεταβλητές αναλύσεις**

Στις πολυθεματικές ερωτήσεις A8, A9 και A11 του ερωτηματολογίου, επίσης, πραγματοποιήθηκε η παραγοντική ανάλυση (Factor analysis), προκειμένου να ομαδοποιηθούν οι απαντήσεις που αφορούν στην αξιολόγηση των επιμορφωτικών

προγραμμάτων ΔΒΜ (Α.8: Αξιολογήστε τον βαθμό συνεισφοράς της επιμόρφωσης στο να γίνετε καλύτερος/η εκπαιδευτικός, Α.9: Αξιολογήστε τον βαθμό συνεισφοράς της επιμόρφωσης στη βελτίωση των προοπτικών σας για επαγγελματική εξέλιξη και Α.11: Από την εμπειρία σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και ΔΒΜ, αξιολογήστε πόσο σημαντικό θεωρείτε προκειμένου να επιλέξετε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης). Η παραγοντική ανάλυση αποτελεί μια μη παραμετρική μέθοδο ανάλυσης και ανήκει στην κατηγορία των πολυμεταβλητών αναλύσεων στις οποίες δεν προκαθορίζεται η εξαρτημένη μεταβλητή. Για τον πρώτο έλεγχο αρκεί να υπάρχει τουλάχιστον πέντε φορές μεγαλύτερο δείγμα από τον αριθμό των μεταβλητών που θα εξεταστούν (Dawson-Saunders & Trapp, 1994). Η τεχνική αυτή στοχεύει στην τοποθέτηση ενός μεγάλου αριθμού μεταβλητών σε ένα καρτεσιανό χώρο αξόνων (X, Y και Z), όπου οι αρχικές μεταβλητές μετασχηματίζονται σε έναν αριθμό ομάδων που δε συσχετίζονται μεταξύ τους και είναι διατεταγμένες σε άξονες με μειούμενη σειρά σημασίας. Αυτό επιτυγχάνεται προβάλλοντας στους άξονες X, Y και Z τις συντεταγμένες των μεταβλητών, έτσι ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη ερμηνεία της διακύμανσης των αρχικών μεταβλητών του μοντέλου (Kachigan, 1986). Ο πρώτος άξονας είναι αυτός που ερμηνεύει το μεγαλύτερο ποσοστό της διακύμανσης (της αρχικής πληροφορίας) του μοντέλου με τους υπόλοιπους άξονες να ακολουθούν με μειούμενη σειρά σημασίας.

#### **4.3.4 Ανάλυση δεδομένων-Λογιστική παλινδρόμηση**

Στις περιπτώσεις που η εξαρτημένη μεταβλητή ορίζεται από δύο τιμές (ΝΑΙ και ΟΧΙ), όπως τα ερωτήματα Α8 και Α15, δηλαδή μια μεταβλητή που στη γενική μορφή της υποδηλώνει την πραγματοποίηση ή μη ενός γεγονότος, η χρήση της γραμμικής παλινδρόμησης δεν είναι κατάλληλη για την εκτίμηση των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής από τις τιμές των ανεξάρτητων. Στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιείται η

λογιστική παλινδρόμηση, χρησιμοποιώντας την τιμή 1 για το ενδεχόμενο της «επιτυχίας», την πραγματοποίηση του γεγονότος, και την τιμή 0, για το ενδεχόμενο της «αποτυχίας». Όπως στη γραμμική παλινδρόμηση, έτσι και στη λογαριθμική, το μέτρο καλής προσαρμογής των δεδομένων είναι η μέγιστη τιμή της συνάρτησης πιθανοφάνειας. Όσο μεγαλύτερη είναι η τιμή της συνάρτησης πιθανοφάνειας, τόσο καλύτερη είναι και η προσαρμογή της εξίσωσης στα δειγματικά δεδομένα. Για να εκτιμηθεί ότι το γεγονός θα συμβεί σε μια παρατήρηση, πρέπει η εκτιμώμενη πιθανότητα πραγματοποίησης του γεγονότος για την παρατήρηση να είναι μεγαλύτερη ή ίση με το 0,50. Επίσης, για την αξιολόγηση της προσαρμογής της λογαριθμικής παλινδρόμησης, αντίστοιχα με τον συντελεστή προσδιορισμού  $R^2$  που χρησιμοποιείται στην κλασική γραμμική παλινδρόμηση, χρησιμοποιείται ο συντελεστής Nagelkerke.

Όλες οι αναλύσεις της παρούσας έρευνας έγιναν με το στατιστικό πακέτο SPSS 27.0 (SPSS, 2020).

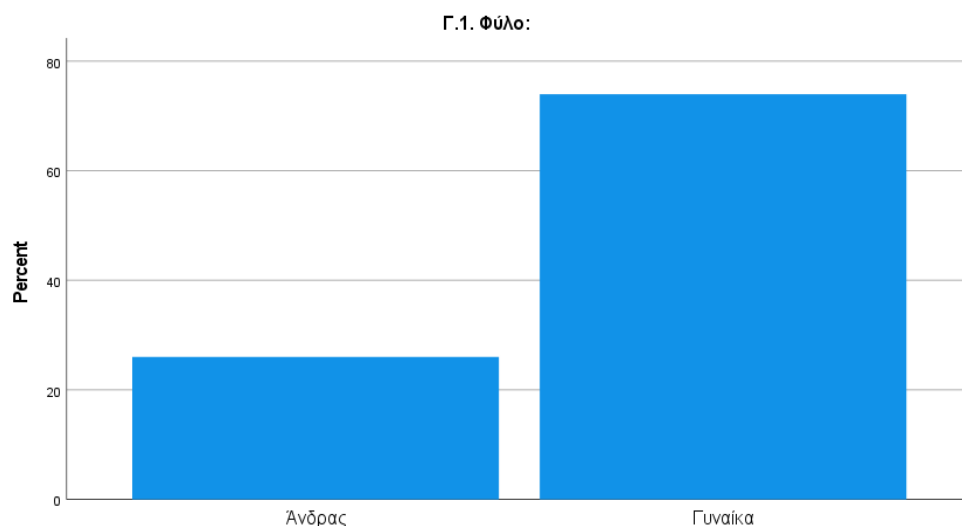
## **4.4 Αποτελέσματα**

### **4.4.1 Περιγραφική ανάλυση των δημογραφικών/προσωπικών στοιχείων**

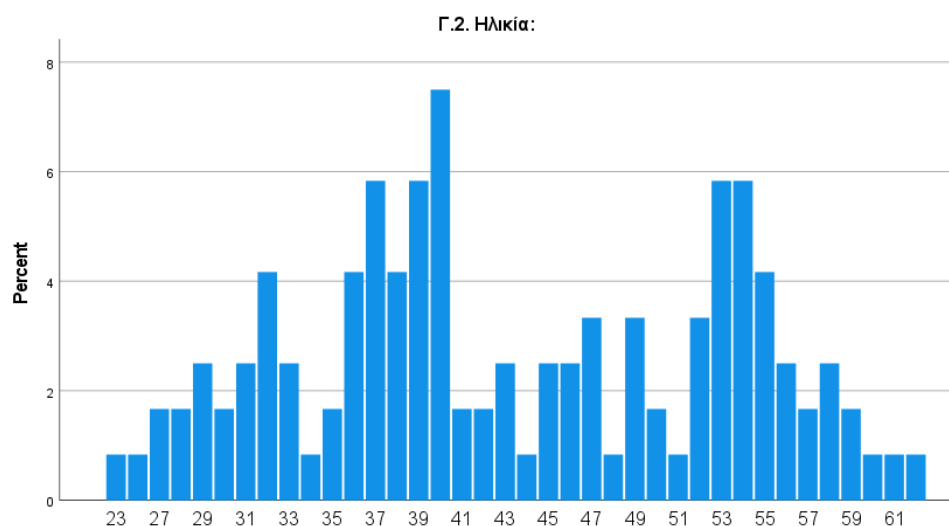
Συνολικά, συλλέχθηκαν 124 ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς του Νομού Ξάνθης, και στη συνέχεια έγινε εκτίμηση της σύνθεσης του δείγματος σε συνάρτηση με τα προσωπικά στοιχεία των ερωτηθέντων, που περιλαμβάνονται στο τρίτο τμήμα του ερωτηματολογίου, προκειμένου να υπάρχει μια εικόνα για τη σύνθεση του δείγματος της έρευνας.

Ειδικότερα, περίπου τα 3/4 των συμμετεχόντων αποτελούνταν από γυναίκες (74,0%) (Διάγραμμα 1), με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς να ανήκουν σε δύο ηλικιακές ομάδες, 36-40 ετών και 52-55 ετών (Διάγραμμα 2).





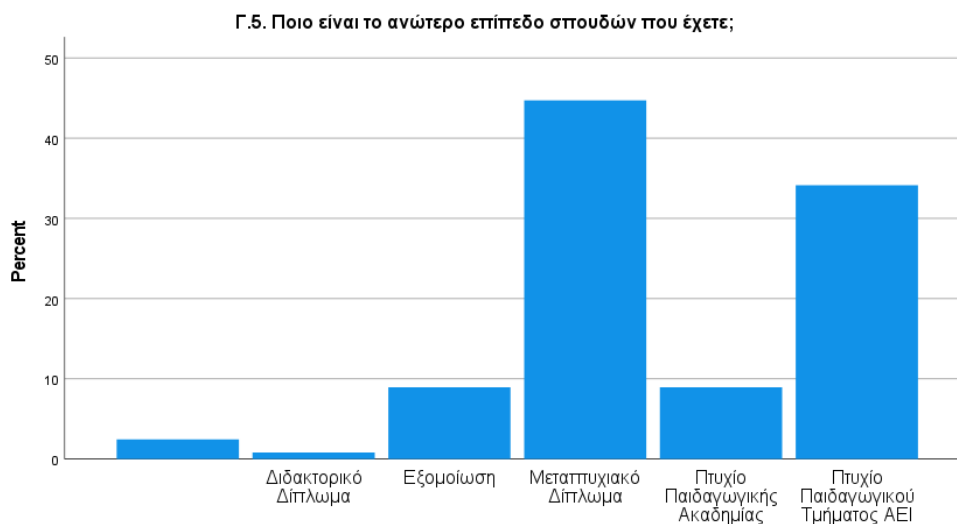
**Διάγραμμα 1.** Συχνότητα (%) αναλογίας φύλου των εκπαιδευτικών του Νομού Ξάνθης που συμμετείχαν στην έρευνα.



**Διάγραμμα 2.** Συχνότητα (%) ηλικιακής κατανομής των εκπαιδευτικών του Νομού Ξάνθης που συμμετείχαν στην έρευνα.

Το 70,7%, περίπου, ήταν έγγαμοι, ενώ σε ποσοστό 23,6% ήταν άγαμοι με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες να βρίσκονται σε διάσταση/χρηρεία. Από τους έγγαμους ή και σε διάσταση/χρηρεία συμμετέχοντες, τα 2/3 περίπου (67,5%) είχε παιδιά. Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (44,7%) κατείχε ως ανώτερο εκπαιδευτικό τίτλο, αυτό της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης και σε μικρότερο ποσοστό (34,1%) ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικού τμήματος ΑΕΙ (Διάγραμμα 3). Από αυτούς που κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο,

η κατεύθυνση της μεταπτυχιακής ειδίκευσης, περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ειδικοτήτων με το μεγαλύτερο ποσοστό να έχει ειδίκευση στην ειδική αγωγή και στη διοίκηση σχολικών μονάδων (Πίνακας 2).



**Διάγραμμα 3.** Συχνότητα (%) του ανώτερου επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών του Νομού Ξάνθης που συμμετείχαν στην έρευνα.

**Πίνακας 2.** Συχνότητα (%) εμφάνισης της ειδίκευσης του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών των εκπαιδευτικών του Νομού Ξάνθης που συμμετείχαν στην έρευνα.

Ειδίκευση μεταπτυχιακού τίτλου	%
Ειδική Αγωγή	15,4
Εκπαίδευση	12,0
Παιδαγωγική	9,6
Εκπαιδευτική Διοίκηση	8,9

Προχωρώντας σε μία ομαδοποίηση των επιστημονικών αντικειμένων, παρατηρείται μεταξύ των εκπαιδευτικών που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, το

μεγαλύτερο ποσοστό (15,4%) να εμφανίζει ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, ακολουθεί η ειδίκευση στην Εκπαίδευση (12%), η ειδίκευση στην Παιδαγωγική (9,6%) και το μικρότερο ποσοστό καταλαμβάνει η Εκπαιδευτική Διοίκηση (8,9%). Τα τελευταία χρόνια σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών, στρέφει το ενδιαφέρον στην εξειδίκευση της Ειδικής Αγωγής, αποσκοπώντας είτε στη μοριοδότηση, είτε στην απόκτηση νέας γνώσης, όσον αφορά μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

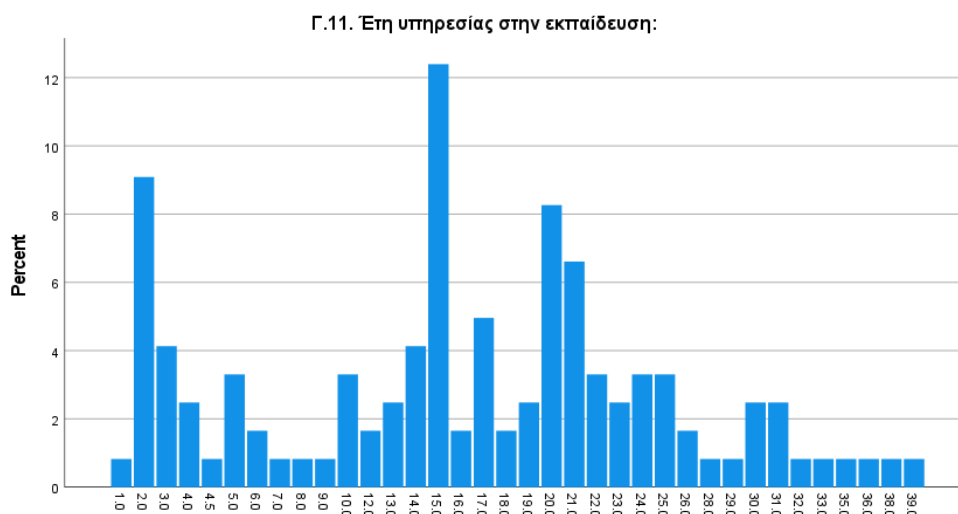
Ένα μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων (12,2%), κατείχε και δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ σε διάφορες επιστήμες (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3.** Αναφορά του δεύτερου πτυχίου των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών του Νομού Ξάνθης που συμμετείχαν στην έρευνα.

Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ
Βρεφονηπιοκομία
Δημοτικής Εκπαίδευσης, Γενικής Παιδείας
Διδασκαλείο
Διοίκηση
Ελληνικής Φιλολογίας
Ιστορίας Εθνολογίας ΔΠΘ
Κοινωνικής Εργασίας
Νηπιαγωγών
Οικονομικές Επιστήμες
Πολιτική Επιστήμη και Ιστορία

Πτυχίο Δραματικής σχολής
ΤΕΦΑΑ
Τεχνολόγος Γεωπόνος
Φιλολογίας

Επίσης, ένα μικρό μέρος των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (11,4%) είχε ολοκληρώσει έναν τουλάχιστον κύκλο σπουδών του στο εξωτερικό, σε μεταπτυχιακό (5,7% επί του συνόλου των συμμετεχόντων), προπτυχιακό (3,3%) και διδακτορικό (2,4%) επίπεδο. Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Διάγραμμα 4), το 1/3 εξ αυτών είχαν από 14 έως 21 έτη προϋπηρεσίας.



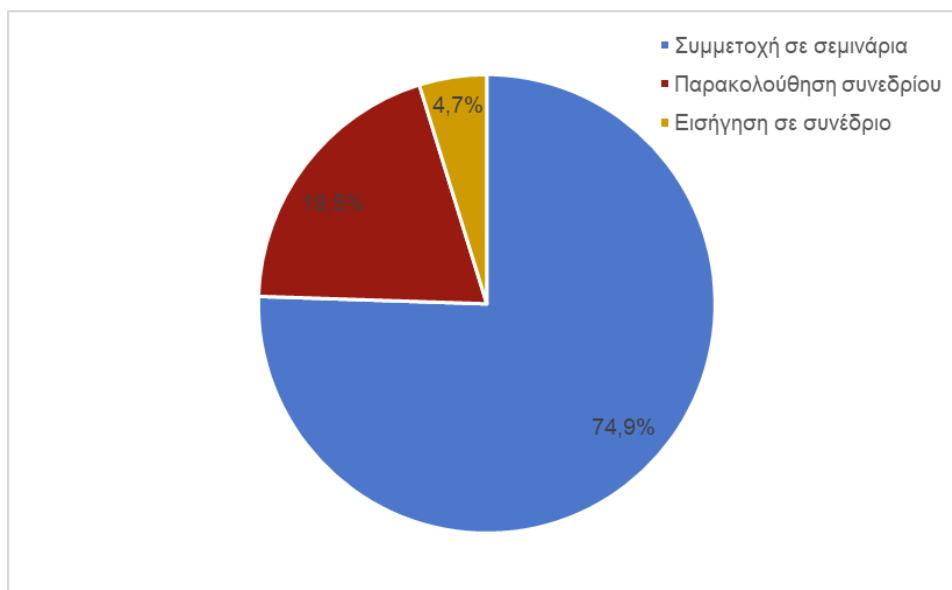
**Διάγραμμα 4.** Έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών του Νομού Ξάνθης.

Σχεδόν τα 2/3 των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (64,2%) απασχολούνται σε Δημοτικό και το μεγαλύτερο ποσοστό (73,2%) σε Ελληνόγλωσσο σχολείο. Περισσότερο από το 80% των συμμετεχόντων (82,9%) δεν ήταν εκπαιδευτικοί ειδικότητας, ενώ όσοι συμμετέχοντες είχαν ειδικότητα (17,1%), αυτή ήταν της Ειδικής Αγωγής (12,2%) και σε μικρότερο ποσοστό κάποιας άλλης ειδικότητας, όπως Νηπιαγωγός, Ξένης Γλώσσας, Πληροφορικής

και Φυσικής Αγωγής. Το 70,7% των συμμετεχόντων έχει μόνιμη σχέση εργασίας, με τους μισούς από τους ερωτηθέντες να μην κατέχουν κάποια θέση ευθύνης (53,7%), ενώ σε μικρότερο ποσοστό (13,8%) κατέχει θέση διευθυντή (29,3%) ή υποδιευθυντή (13,8%).

#### 4.4.2 Εμπειρία στην παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν εμπειρία από την παρακολούθηση εκπαιδευτικών σεμιναρίων (Διάγραμμα 5), με τη μεγαλύτερη πλειοψηφία (74,9%) να έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια είτε έως 50 ώρες είτε 100 ωρών είτε 50-100 ωρών. Σε μικρότερο ποσοστό (19,5%) φαίνεται να έχουν παρακολουθήσει συνέδρια, ενώ ένα μικρό ποσοστό (4,7%) συμμετείχε με εισήγηση σε συνέδριο (Διάγραμμα 5).



*Διάγραμμα 5. Συχνότητα προτίμησης εκπαιδευτικών σεμιναρίων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών του Νομού Ξάνθης.*

Αναλύοντας τον αριθμό των εκάστοτε επιμορφωτικών σεμιναρίων που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί του Νομού Ξάνθης, το μεγαλύτερο ποσοστό παρακολούθησε έως 2 επιμορφωτικά σεμινάρια ή συνέδρια, ανεξαρτήτως της διάρκειας παρακολούθησης (Πίνακας 4).

Αναφορικά με τον φορέα των επιμορφωτικών σεμιναρίων ή συνεδρίων, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ένα ευρύ φάσμα φορέων (Πίνακας Α1 στο Παράρτημα). Αναφορικά με την απονομή βεβαίωσης ή πιστοποίησης από τα προγράμματα επιμόρφωσης, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών έλαβε βεβαίωση σε ποσοστό μεγαλύτερο από το 59,6%, ανεξάρτητα από τον αριθμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης (Πίνακας 5).

**Πίνακας 4.** Συχνότητα (%) προτίμησης και αριθμός συμμετοχής επιμορφωτικών σεμιναρίων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών του Νομού Ξάνθης.

Επιμορφωτικά σεμινάρια διάρκειας 100 ωρών	%	Επιμορφωτικά σεμινάρια διάρκειας 50-100 ωρών	%
1	36,8	1	35,1
2	31,0	2	31,1
3	16,1	3	13,5
4	4,6	4	6,8
>5	11,5	>5	13,5
Επιμορφωτικά σεμινάρια διάρκειας 50 ωρών		Παρακολούθηση συνεδρίου	
1	17,4	1	21,2
2	27,2	2	25,8
3	10,9	3	15,2
4	3,3	4	9,1
>5	41,3	>5	28,8
Συμμετοχή με εισήγηση σε συνέδριο			
1	62,5		
2	31,3		
3	6,3		

**Πίνακας 5.** Συχνότητα (%) απόδοσης βεβαίωσης στο τέλος κάθε προγράμματος επιμόρφωσης από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς του Νομού Ξάνθης.

Δηλώσεις	%	Δηλώσεις	%	Δηλώσεις	%
<b>[1ο Πρόγραμμα]</b>		<b>[3ο Πρόγραμμα]</b>		<b>[5ο Πρόγραμμα]</b>	
<i>Βεβαίωση</i>	59,6	<i>Βεβαίωση</i>	78,8	<i>Βεβαίωση</i>	80,4
<i>Πιστοποίηση</i>	40,4	<i>Πιστοποίηση</i>	21,2	<i>Πιστοποίηση</i>	19,6
<b>[2ο Πρόγραμμα]</b>		<b>[4ο Πρόγραμμα]</b>			
<i>Βεβαίωση</i>	63,6	<i>Βεβαίωση</i>	86,0		
<i>Πιστοποίηση</i>	36,4	<i>Πιστοποίηση</i>	14,0		

Αναφορικά με τη μοριοδότηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έλαβε μοριοδότηση (70,7%), η οποία ήταν από 1 έως 3 μόρια. Αντίστοιχα, σε μικρότερο ποσοστό, περίπου 1 στους 5 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (19,5%) δόθηκαν πιστωτικές μονάδες ECTS/ECVET στο τέλος του εκάστοτε προγράμματος επιμόρφωσης, ενώ σε ποσοστό 45,5% δε δόθηκαν πιστωτικές μονάδες.

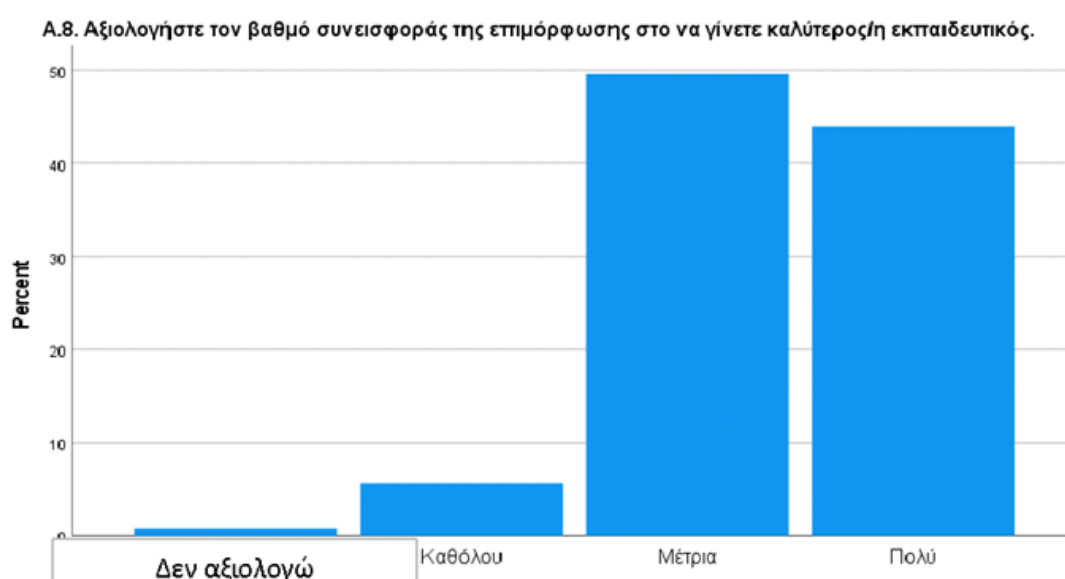
Το ερώτημα σχετικά με την αξιολόγηση της ποιότητας του εκάστοτε προγράμματος επιμόρφωσης ανάλογα με τον αριθμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς του Νομού Ξάνθης, το οποίο βασίστηκε σε τακτικές μεταβλητές, με τη βαθμονόμηση του ερωτήματος να βασίζεται σε κοινή και σταθερή μονάδα μέτρησης, η οποία ήταν τριβάθμια κλίμακα Likert, έδειξε ότι (Πίνακας 6), ανεξάρτητα από τον αριθμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης, σε κάθε περίπτωση, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αξιολόγησε ως καλή την ποιότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης.

**Πίνακας 6.** Συχνότητα (%) της κλίμακας αξιολόγησης της ποιότητας του εκάστοτε προγράμματος επιμόρφωσης, ανάλογα με τον αριθμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς του Νομού Ξάνθης.

Αξιολόγηση	%	Αξιολόγηση	%	Αξιολόγηση	%
<b>[1ο Πρόγραμμα]</b>		<b>[3ο Πρόγραμμα]</b>		<b>[5ο Πρόγραμμα]</b>	
Κακή	4,2	Κακή	4,4	Κακή	8,5
Καλή	66,4	Καλή	56,5	Καλή	55,3
Μέτρια	29,4	Μέτρια	39,1	Μέτρια	36,2
<b>[2ο Πρόγραμμα]</b>		<b>[4ο Πρόγραμμα]</b>			
Κακή	2,0	Κακή	5,8		
Καλή	69,4	Καλή	51,9		
Μέτρια	28,6	Μέτρια	42,3		

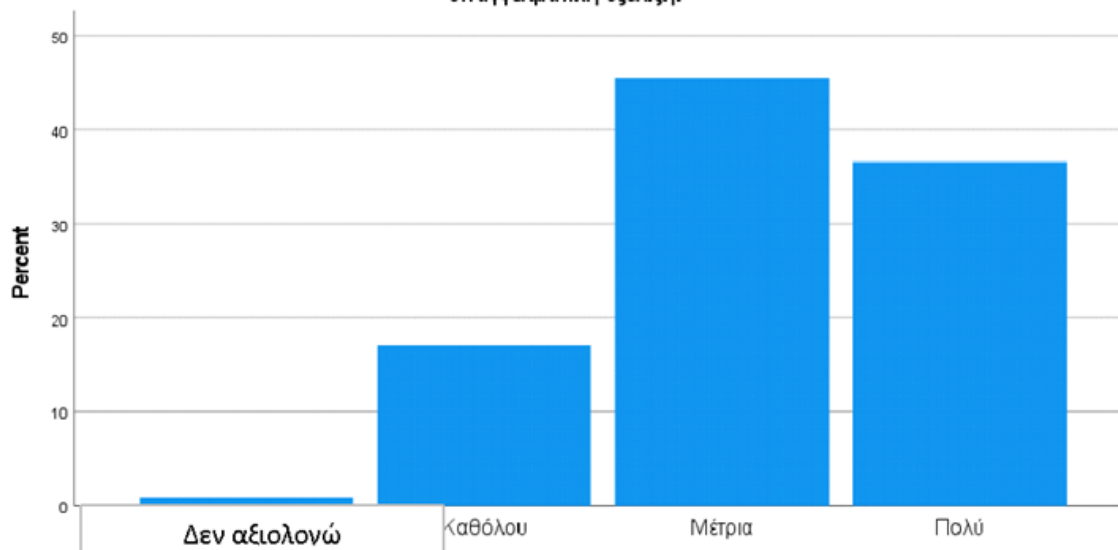
Όσον αφορά στο περιεχόμενο των προγραμμάτων επιμόρφωσης και ΔΒΜ στα οποία επιμορφώθηκαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί του Νομού Ξάνθης, αυτοί δήλωσαν ένα ευρύ φάσμα περιεχομένων με ιδιαίτερη βαρύτητα στην απόκτηση γνώσεων πάνω στη διαπολιτισμικότητα, στην ειδική αγωγή, στις νέες τεχνολογίες και στη διαχείριση της τάξης.

Αναφορικά με την αξιολόγηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών του βαθμού συνεισφοράς της επιμόρφωσης στο να γίνουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων δήλωσε ότι η συνεισφορά ήταν από μέτρια έως πολύ καλή (Διάγραμμα 6).





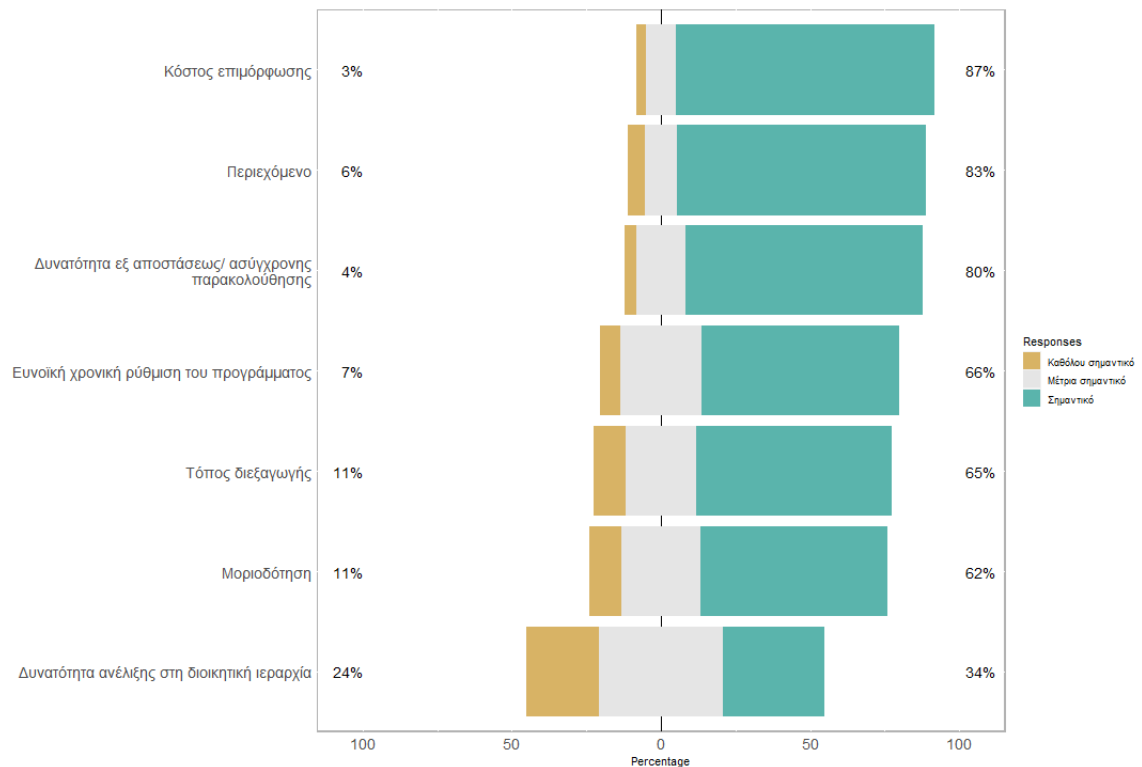
**A.9. Αξιολογήστε τον βαθμό συνεισφοράς της επιμόρφωσης στη βελτίωση των προοπτικών σας για επαγγελματική εξέλιξη.**



***Διάγραμμα 6.** Συχνότητα (%) της κλίμακας αξιολόγησης του βαθμού συνεισφοράς της επιμόρφωσης (πάνω) να γίνουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί και (κάτω) να βελτιώσουν τις προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί του Νομού Ξάνθης.*

Όσον αφορά τη διερεύνηση της αξιολόγησης των επιμορφωτικών σεμιναρίων σε άλλους τομείς της ζωής των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών του Νομού Ξάνθης, ένα μεγάλο ποσοστό (71,1%) δήλωσαν ότι ενισχύθηκαν σε ένα ευρύ φάσμα τομέων (Πίνακας Α2 στο Παράρτημα).

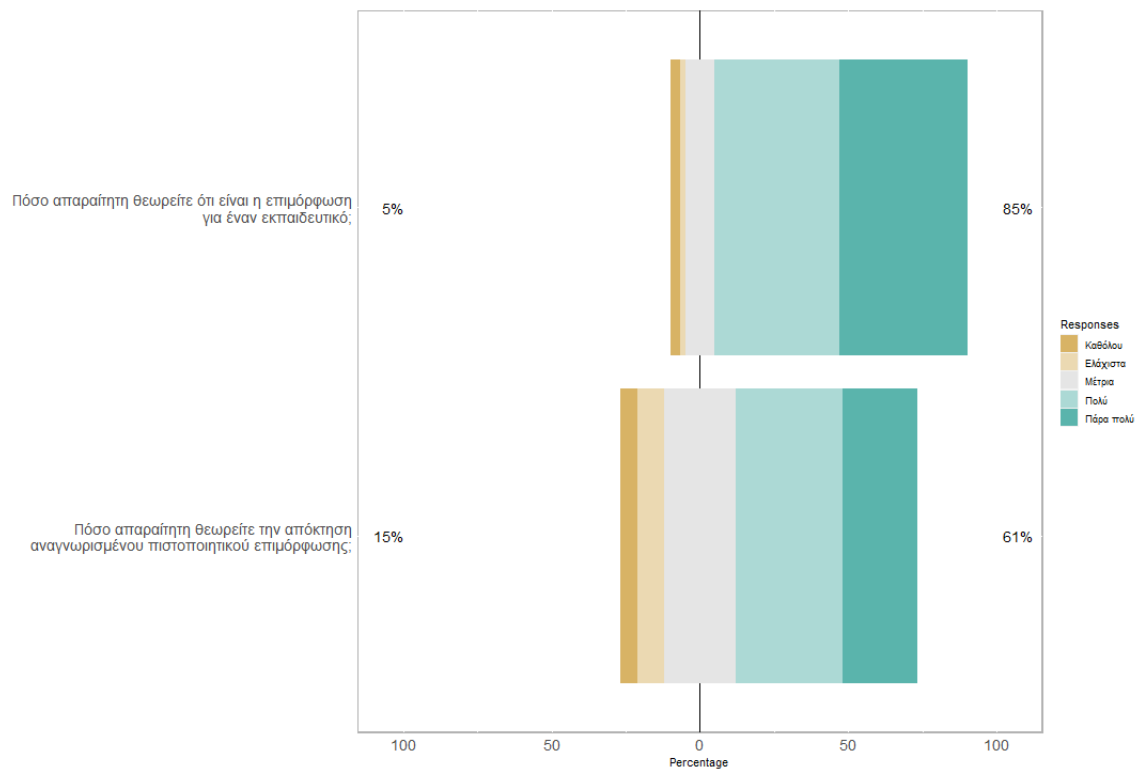
Η εμπειρία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σημαντικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης στην προσωπική και επαγγελματική σταδιοδρομία τους, έδειξε ότι (Διάγραμμα 7) η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αξιολογούσε ως σημαντικό για τη συμμετοχή σε πρόγραμμα επιμόρφωσης το κόστος επιμόρφωσης, το περιεχόμενο, τη δυνατότητα εξ' αποστάσεως, την ευνοϊκή χρονική ρύθμιση του προγράμματος, τον τόπο διεξαγωγής, τη μοριοδότηση και την εξέλιξη στη διοικητική ιεραρχία. Αντίθετα, ένα μικρό ποσοστό (μικρότερο από το 1/4 των συμμετεχόντων) τα παραπάνω τα αξιολογούσε ως καθόλου σημαντικό.



**Διάγραμμα 7.** Συχνότητα (%) της κλίμακας αξιολόγησης της συμβολής των προγραμμάτων επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς του Νομού Ξάνθης.

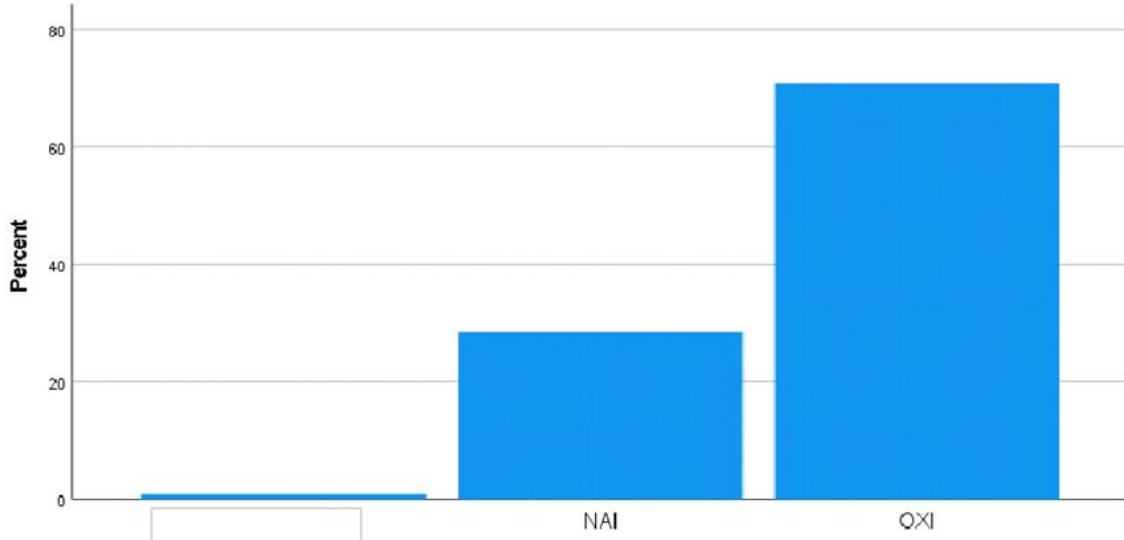
Περισσότερο από τα 4/5 των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν ότι άντλησαν πληροφορίες για τα προγράμματα επιμόρφωσης από το Διαδίκτυο (81,3%) σε διάφορες μορφές του, όπως από άλλους συναδέλφους, από τη σχολική μονάδα, από εξειδικευμένα περιοδικά, από την αλληλογραφία του σχολείου. Μικρότερο ποσοστό των συμμετεχόντων δήλωσε ότι άντλησε πληροφορίες από άλλους συναδέλφους (13,0%). Επίσης, σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της έρευνας (40,7%) δήλωσαν ότι αφιέρωσαν μέχρι το 10% του ετήσιου εισοδήματός τους σε προγράμματα επιμόρφωσης και ΔΒΜ και σε μικρότερο ποσοστό (7,3%) αφιέρωσαν το 15% του ετήσιου εισοδήματός τους. Επίσης, σχεδόν το 1/5 των συμμετεχόντων (20,3%) δήλωσε ότι αφιέρωσε από 20% έως 50% του ετήσιου εισοδήματος, σε προγράμματα επιμόρφωσης και ΔΒΜ. Ελάχιστο ποσοστό (<1%) συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δε διαθέτει το ετήσιο εισόδημά του σε προγράμματα επιμόρφωσης.

Αναφορικά με την αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης ως προς την παροχή αναγνωρισμένου πιστοποιητικού επιμόρφωσης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών του Νομού Ξάνθης, τα αξιολόγησε από πολύ έως πάρα πολύ θετικά (Διάγραμμα 8). Επίσης, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς του Νομού Ξάνθης, δήλωσαν ότι δε θα παρακολουθούσαν ένα αδιάφορο πρόγραμμα επιμόρφωσης και ΔΒΜ (Διάγραμμα 9). Διαφαίνεται λοιπόν πως μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών, επιλέγει και ολοκληρώνει τα εκάστοτε προγράμματα επιμόρφωσης συνειδητά, διότι το επιθυμεί και όχι επειδή το αντιλαμβάνεται ως υποχρέωση.

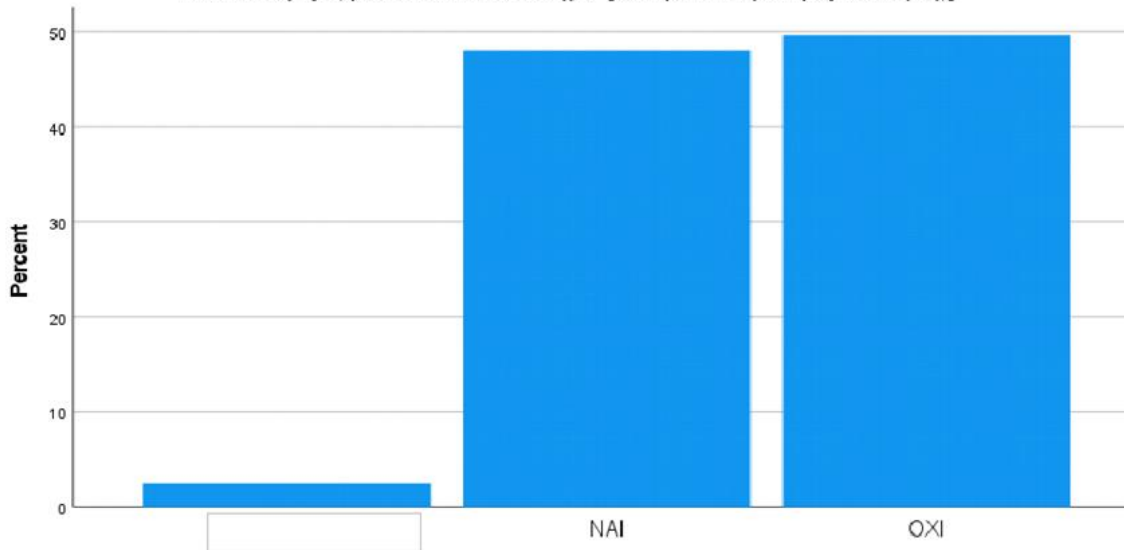


**Διάγραμμα 8.** Συχνότητα (%) της κλίμακας αξιολόγησης του πιστοποιητικού επιμόρφωσης αναφορικά με (επάνω) έναν εκπαιδευτικό και (κάτω) την απόκτηση αναγνωρισμένου πιστοποιητικού από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς του Νομού Ξάνθης.

A.15. Θα αποφασίζατε να παρακολουθήσετε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης, που σας είναι αδιάφορο, με αποκλειστικό στόχο: [A.15.α. να πάρετε ένα πιστοποιητικό;]



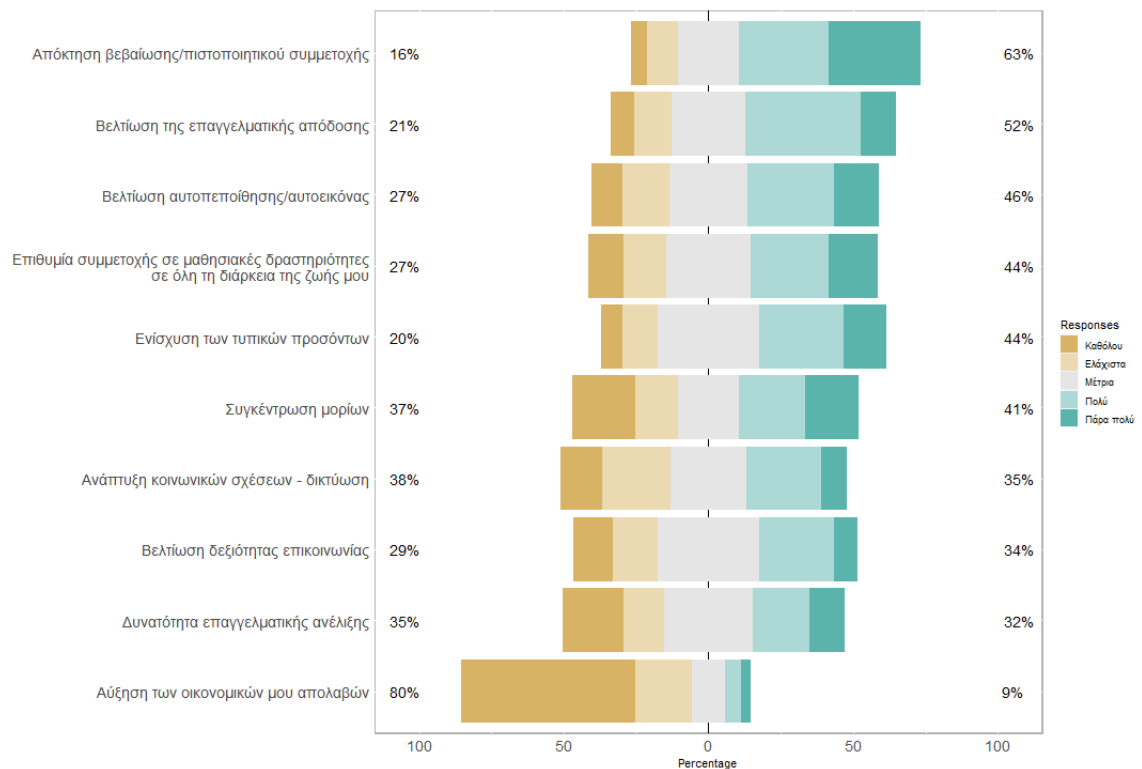
A.15. Θα αποφασίζατε να παρακολουθήσετε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης, που σας είναι αδιάφορο, με αποκλειστικό στόχο: [A.15.β. να πάρετε μοριοδότηση;]



**Διάγραμμα 9.** Συχνότητα (%) των απαντήσεων αναφορικά με την παρακολούθηση ενός αδιάφορου προγράμματος επιμόρφωσης με στόχο (επάνω) το πιστοποιητικό και (κάτω) τη μοριοδότηση) από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς του Νομού Ξάνθης.

#### 4.4.3 Αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης

Η αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης και ΔΒΜ αναφορικά με τη σημαντικότητά τους ως προς τα κίνητρα που αποδίδουν οι εκπαιδευόμενοι προκειμένου να επιλέξουν κάποιο πρόγραμμα, έδειξε ότι (Διάγραμμα 10) για όλα τα κίνητρα που διερευνήθηκαν στην παρούσα μελέτη, η σημασία που απέδωσαν οι εκπαιδευόμενοι ήταν από πολύ έως πάρα πολύ σημαντική σε ποσοστά από 49,6% (για την απόκτηση βεβαίωσης/πιστοποιητικού συμμετοχής και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων– δικτύωση) έως 80,5% (για τη βελτίωση της δεξιότητας επικοινωνίας) (Διάγραμμα 10).



**Διάγραμμα 10.** Συχνότητα (%) της κλίμακας αξιολόγησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης, αναφορικά με τη σημαντικότητά τους, ως προς τα κίνητρα που αποδίδουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί του Νομού Ξάνθης.

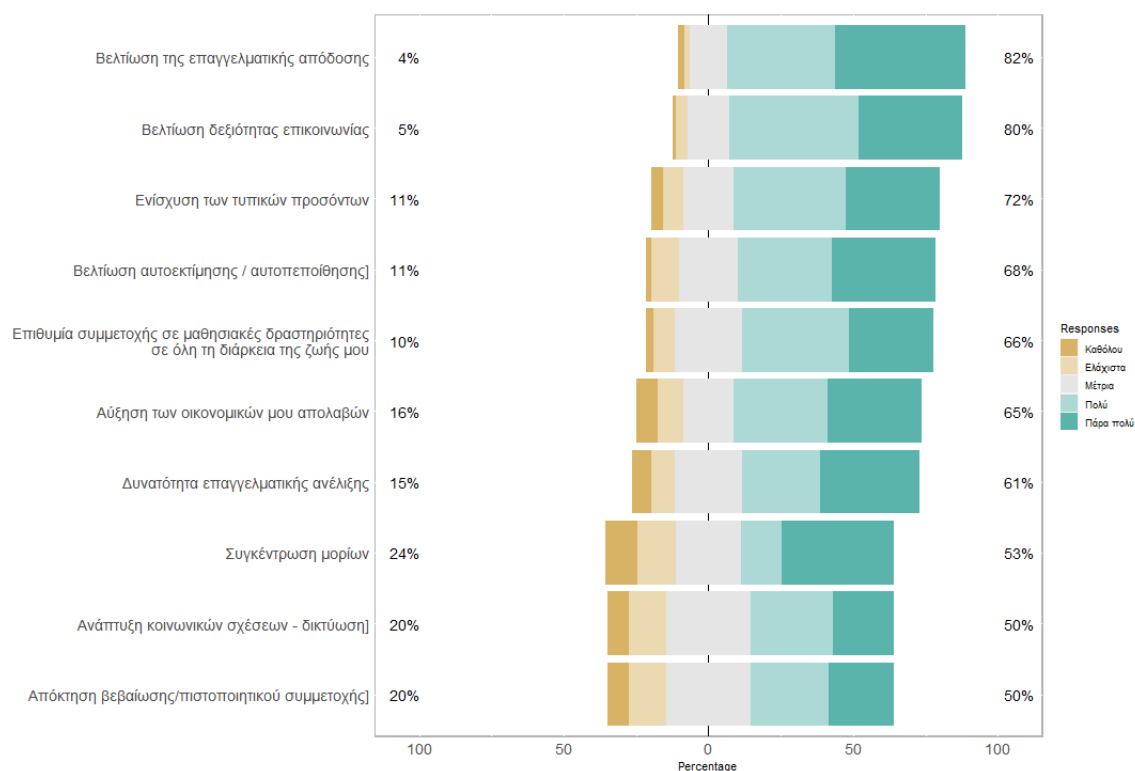
Συνεχίζοντας, προκειμένου να υπολογίσουμε τις συχνότητες και την επικρατούσα τιμή για την ερώτηση Γ1 αναφορικά με τη σημαντικότητα, ως προς τα κίνητρα που αποδίδουν οι συμμετέχοντες για την επιλογή κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος, καθώς σε ποιοτικές

τιμές δεν μπορούμε να υπολογίσουμε μέση τιμή, βρέθηκε ότι (Πίνακας 7) από τα κίνητρα που διερευνήθηκαν, πιο σημαντικά αναδείχθηκαν, η δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης, η βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης, η βελτίωση της εκτίμησης/αυτοπεποίθησης και η συγκέντρωση μορίων.

**Πίνακας 7.** Συχνότητα και επικρατούσα τιμή των κινήτρων που αποδίδουν στην επιλογή κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί του Νομού Ξάνθης.

	<b>B.1. Πόσο σημαντικά θα ήταν τα παρακάτω κίνητρα για τη συμμετοχή σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης;</b>					<b>Mode</b>
	<b>Frequencies</b>					
	<b>Καθόλου</b>	<b>Ελάχιστα</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>	
<i>α. Απόκτηση βεβαίωσης/πιστοποιητικού συμμετοχής</i>	9	16	36	33	28	<b>Μέτρια</b>
<i>β. Ενίσχυση των τυπικών προσόντων</i>	5	9	21	48	40	<b>Πολύ</b>
<i>γ. Βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας</i>	1	5	18	55	44	<b>Πολύ</b>
<i>δ. Δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης</i>	8	10	29	33	42	<b>Πάρα πολύ</b>
<i>ε. Βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης</i>	3	2	16	46	55	<b>Πάρα πολύ</b>
<i>στ. Επιθυμία συμμετοχής σε μαθησιακές δραστηριότητες σε όλη τη διάρκεια της ζωής μου</i>	3	9	29	45	36	<b>Πολύ</b>
<i>ζ. Βελτίωση αυτοεκτίμησης / αυτοπεποίθησης</i>	2	12	25	40	44	<b>Πάρα πολύ</b>
<i>η. Αύξηση των οικονομικών μου απολαβών</i>	9	11	21	40	40	<b>Πολύ<sup>a</sup></b>
<i>θ. Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων - δικτύωση</i>	9	16	36	35	26	<b>Μέτρια</b>
<i>ι. Συγκέντρωση μορίων</i>	14	16	28	17	48	<b>Πάρα πολύ</b>

Αντίθετα με τα παραπάνω, η αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης και ΔΒΜ, αναφορικά με τα οφέλη που αποκόμισαν οι εκπαιδευόμενοι από τη συμμετοχή τους σε αυτά έδειξε ότι (Διάγραμμα 11) για ορισμένα κριτήρια η σημασία που απέδωσαν το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευόμενων (79,7% και 35,0%), ήταν από καθόλου έως ελάχιστη (αύξηση των οικονομικών απολαβών και δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης). Αντίθετα σε ένα κριτήριο (βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας) η σημασία που απέδωσαν ήταν μέτρια (35,0%) και στα υπόλοιπα κριτήρια η σημασία που απέδωσε η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων, ήταν από πολύ έως πάρα πολύ σημαντική σε ποσοστά από 41,5% (για τη συγκέντρωση μορίων) έως 62,6% (για την απόκτηση βεβαίωσης/πιστοποιητικού συμμετοχής) (Διάγραμμα 11).



**Διάγραμμα 11.** Συχνότητα (%) της κλίμακας αξιολόγησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης, αναφορικά με τη σημαντικότητά τους, ως προς τα οφέλη που αποκομίζουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί του Νομού Ξάνθης.

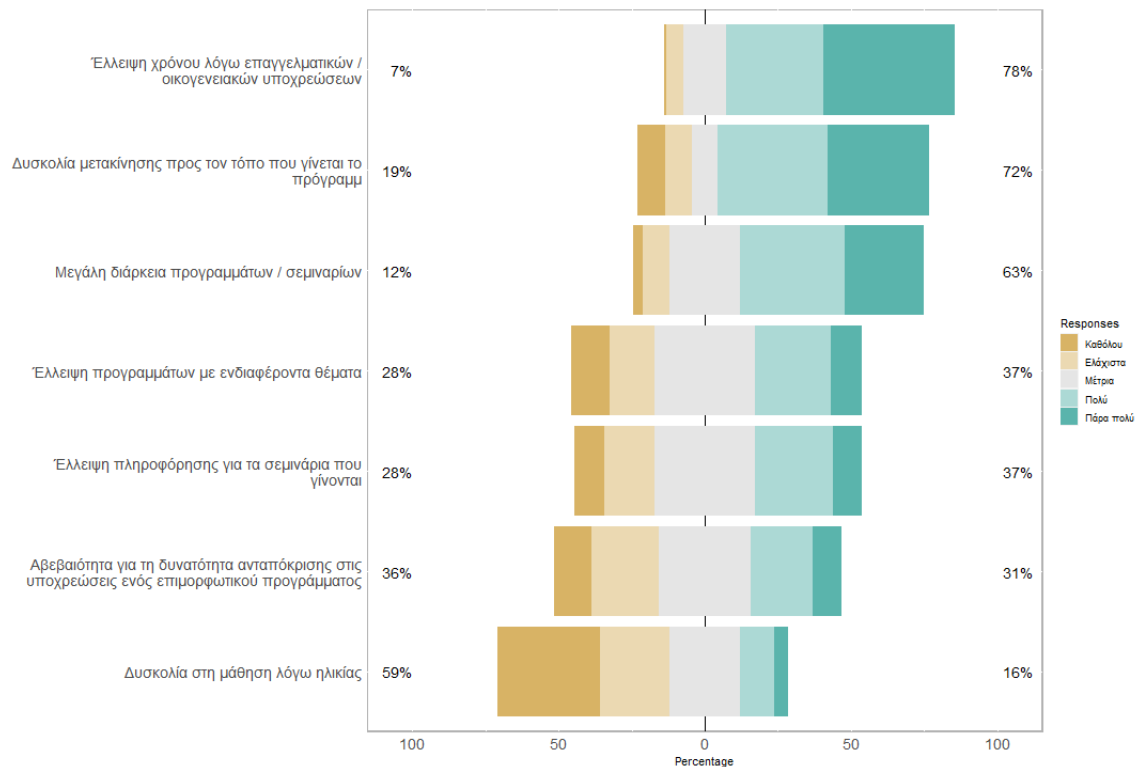
Υπολογίζοντας τις συχνότητες και την επικρατούσα τιμή για την ερώτηση Γ2, αναφορικά με τη σημαντικότητα, ως προς τα οφέλη, που αποκομίζουν οι συμμετέχοντες από την παρακολούθηση κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος, βρέθηκε ότι (Πίνακας 8) από τα οφέλη που διερευνήθηκαν, πιο σημαντικό αναδείχθηκε, η απόκτηση βεβαίωσης/πιστοποιητικού και ακολουθούν η βελτίωση αυτοπεποίθησης/αυτοεικόνας, η βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης και η συγκέντρωση μορίων.

**Πίνακας 8.** Συχνότητα και επικρατούσα τιμή των οφελών που αποκομίζουν από την παρακολούθηση κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί του Νομού Ξάνθης.

	<b>B.2. Ποια οφέλη αποκομίσατε από τη συμμετοχή σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης και σε ποιον βαθμό;</b>					
	<b>Frequencies</b>					<b>Mode</b>
	<b>Καθόλου</b>	<b>Ελάχιστα</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>	
<i>α. Αύξηση των οικονομικών μου απολαβών</i>	74	24	14	7	4	<b>Καθόλου</b>
<i>β. Βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας</i>	17	19	43	32	10	<b>Μέτρια</b>
<i>γ. Ενίσχυση των τυπικών προσόντων</i>	9	15	43	36	18	<b>Μέτρια</b>
<i>δ. Βελτίωση αυτοπεποίθησης/αυτοεικόνας</i>	13	20	33	37	19	<b>Πολύ</b>
<i>ε. Απόκτηση βεβαίωσης/πιστοποιητικού συμμετοχής</i>	7	13	26	38	39	<b>Πάρα πολύ</b>
<i>στ. Δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης</i>	26	17	38	24	15	<b>Μέτρια</b>
<i>ζ. Βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης</i>	10	16	31	49	15	<b>Πολύ</b>
<i>η. Επιθυμία συμμετοχής σε μαθησιακές δραστηριότητες σε όλη τη διάρκεια της ζωής μου</i>	15	18	36	33	21	<b>Μέτρια</b>
<i>θ. Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων - δικτύωση</i>	18	29	32	32	11	<b>Μέτρια<sup>a</sup></b>
<i>ι. Συγκέντρωση μοριών</i>	27	18	26	28	23	<b>Πολύ</b>

Η αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης και ΔΒΜ, αναφορικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διεξαγωγή των προγραμμάτων, έδειξε ότι για τις περισσότερες περιπτώσεις των εμποδίων που διερευνήθηκαν στην παρούσα μελέτη (Διάγραμμα 12), η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων τις αξιολόγησε από πολύ έως πάρα πολύ σημαντικές, σε ποσοστά από 36,6% (για την έλλειψη πληροφόρησης για τα σεμινάρια που γίνονται και για την έλλειψη προγραμμάτων με ενδιαφέροντα θέματα) έως 78,0% (για τη έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών / οικογενειακών υποχρεώσεων) (Διάγραμμα 12). Εξαιρέση στο παραπάνω πρότυπο αποτέλεσε το εμπόδιο της δυσκολίας στη μάθηση λόγω ηλικίας, για το οποίο η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων αξιολόγησε από καθόλου έως ελάχιστα σε ποσοστό 58,5% (Διάγραμμα 12).





**Διάγραμμα 12.** Συχνότητα (%) της κλίμακας αξιολόγησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης αναφορικά με τη σημαντικότητά τους, ως προς τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί του Νομού Ξάνθης.

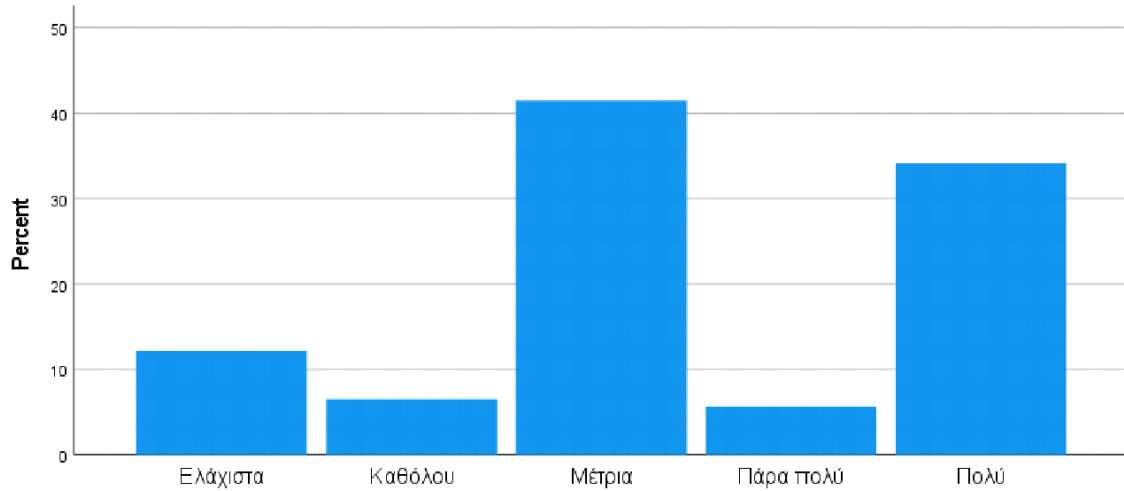
Υπολογίζοντας τις συχνότητες και την επικρατούσα τιμή για την ερώτηση Γ3, αναφορικά με τη σημαντικότητα, ως προς τα εμπόδια, που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες για την παρακολούθηση κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος, βρέθηκε ότι (Πίνακας 9) από τα εμπόδια που διερευνήθηκαν, πιο σημαντικό αναδείχθηκε, η έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών/οικογενειακών υποχρεώσεων.

**Πίνακας 9.** Συχνότητα και επικρατούσα τιμή των εμποδίων που αντιμετωπίζουν για την παρακολούθηση κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί του Νομού Ξάνθης.

	<b>B.3. Ποια είναι τα εμπόδια που θα δυσκόλευαν τη συμμετοχή σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης;</b>					<b>Mode</b>
	<b>Frequencies</b>					
	<b>Καθόλου</b>	<b>Ελάχιστα</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>	
<i>α. Δυσκολία μετακίνησης προς τον τόπο που γίνεται το πρόγραμμα</i>	12	11	11	46	43	<b>Πολύ</b>
<i>β. Μεγάλη διάρκεια προγραμμάτων / σεμιναρίων</i>	4	11	30	44	33	<b>Πολύ</b>
<i>γ. Έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών / οικογενειακών υποχρεώσεων</i>	1	7	18	41	55	<b>Πάρα πολύ</b>
<i>δ. Έλλειψη πληροφόρησης για τα σεμινάρια που γίνονται</i>	13	21	42	33	12	<b>Μέτρια</b>
<i>ε. Δυσκολία στη μάθηση λόγω ηλικίας</i>	43	29	30	14	6	<b>Καθόλου</b>
<i>στ. Έλλειψη προγραμμάτων με ενδιαφέροντα θέματα</i>	16	19	42	32	13	<b>Μέτρια</b>
<i>ζ. Αβεβαιότητα για τη δυνατότητα ανταπόκρισης στις υποχρεώσεις ενός επιμορφωτικού προγράμματος</i>	16	28	39	26	12	<b>Μέτρια</b>

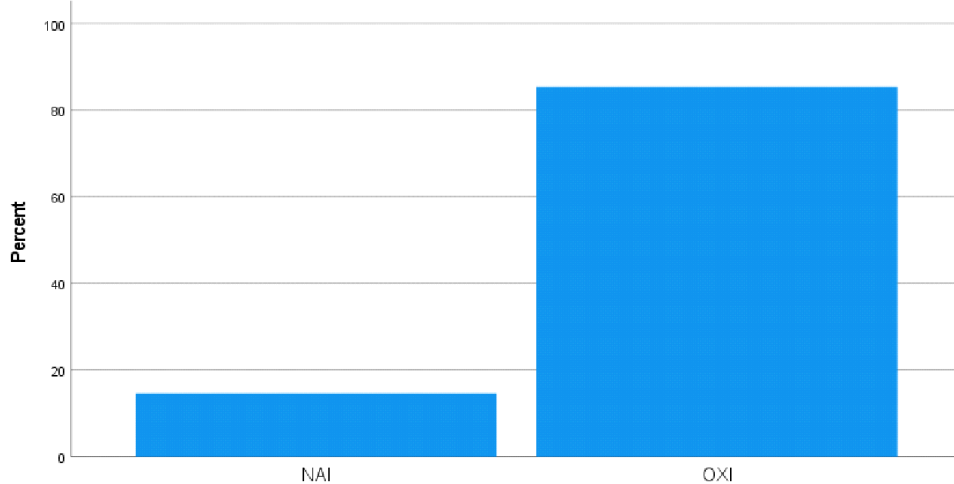
Αναφορικά με την αναγνώριση των προγραμμάτων επιμόρφωσης στη μελλοντική επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών, σχεδόν παρόμοιο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν ότι αυτό λαμβάνει χώρα είτε σε μέτριο βαθμό (41,5%) είτε από πολύ έως ή πάρα πολύ (39,8%) (Διάγραμμα 13). Περισσότερο από τα 4/5 των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (85,4%), δήλωσαν ότι δεν ανέλαβαν κάποια θέση ευθύνης λόγω της συμμετοχής τους σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης και ΔΒΜ (Διάγραμμα 14), ενώ από τη μειοψηφία (14,6%) που ανέλαβε κάποια θέση ευθύνης, αυτή αφορούσε ως επί το πλείστον διευθυντική θέση και σε μικρότερο ποσοστό θέση επικεφαλής σε κάποιο πρόγραμμα ή υποδιευθυντής (Διάγραμμα 15).

**B.4. Παρακαλώ σημειώστε σε ποιον βαθμό αναγνωρίζονται και αξιοποιούνται στο επαγγελματικό σας περιβάλλον, οι γνώσεις που αποκτάτε από τη συμμετοχή σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης.**

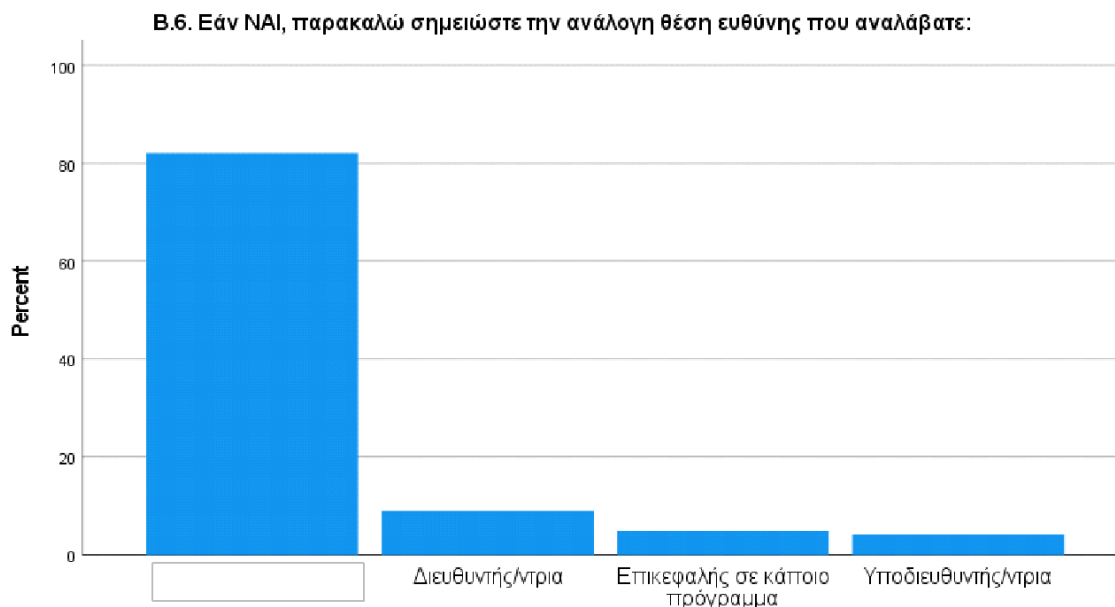


**Διάγραμμα 13.** Συχνότητα (%) του βαθμού αξιοποίησης στο επαγγελματικό περιβάλλον των προγραμμάτων επιμόρφωσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών του Νομού Ξάνθης.

**B.5. Αναλάβατε κάποια θέση ευθύνης χάρη στη συμμετοχή σας σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;**



**Διάγραμμα 14.** Συχνότητα (%) της ανάληψης θέσης ευθύνης λόγω της συμμετοχής σε πρόγραμμα επιμόρφωσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών του Νομού Ξάνθης.



**Διάγραμμα 15.** Συχνότητα (%) του τύπου θέσης ευθύνης που αποδόθηκε λόγω της συμμετοχής σε πρόγραμμα επιμόρφωσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών του Νομού Ξάνθης.

#### 4.4.4 Ανάλυση αξιοπιστίας των ερωτημάτων με κλίμακα αξιολόγησης

Η ανάλυση της αξιοπιστίας των πολυθεματικών ερωτημάτων του πρώτου τμήματος του ερωτηματολογίου (Πίνακας 10), έδειξε ότι η τιμή του συντελεστή Cronbach's εμφάνισε μια σχετικά καλή αξιοπιστία ( $\alpha > 0,622$ ), αν συνυπολογίσουμε και το σχετικά μεγάλο αριθμό δείγματος ( $N=124$ ), γεγονός που φανερώνει μια καλή ενδοσυνέπεια των απαντήσεων όλων των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα για τα συγκεκριμένα ερωτήματα, που αφορούσαν στην αξιολόγηση του βαθμού συνεισφοράς της επιμόρφωσης στην επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών, στη σημαντικότητα των κριτηρίων επιλογής ενός επιμορφωτικού προγράμματος και ΔΒΜ και στη σημασία των προγραμμάτων επιμόρφωσης.

**Πίνακας 10.** Ανάλυση αξιοπιστίας των πολυθεματικών ερωτήσεων του πρώτου τμήματος του ερωτηματολογίου.

Ερωτήματα	Cronbach's Alpha coefficient	Αριθμός ερωτημάτων
A.8. Αξιολογήστε τον βαθμό συνεισφοράς της επιμόρφωσης στο να γίνετε καλύτερος/η εκπαιδευτικός & A.9. Αξιολογήστε τον βαθμό συνεισφοράς της επιμόρφωσης στη βελτίωση των προοπτικών σας για επαγγελματική εξέλιξη.	0,695	2
A.11. Από την εμπειρία σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης, αξιολογήστε πόσο σημαντικό θεωρείτε το καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά, προκειμένου να επιλέξετε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης. [A.11.α. Δυνατότητα ανάλιξης στη διοικητική ιεραρχία], [A.11.β. Περιεχόμενο], [A.11.γ. Ευνοϊκή χρονική ρύθμιση του προγράμματος], [A.11.δ. Τόπος διεξαγωγής], [A.11.ε. Δυνατότητα εξ αποστάσεως/ ασύγχρονης παρακολούθησης], [A.11.στ. Κόστος επιμόρφωσης], [A.11.ζ. Μοριοδότηση]	0,622	7
A.14. Σημασία της επιμόρφωσης: [A.14.α. Πόσο απαραίτητη θεωρείτε ότι είναι η επιμόρφωση για έναν εκπαιδευτικό;], [A.14.β. Πόσο απαραίτητη θεωρείτε την απόκτηση αναγνωρισμένου πιστοποιητικού επιμόρφωσης;]	0,689	2

Στη συνέχεια έγινε η εκτίμηση της αξιοπιστίας των πολυθεματικών ερωτημάτων του δεύτερου τμήματος του ερωτηματολογίου (Πίνακας 11) και ειδικότερα για τα ερωτήματα των κινήτρων, των οφελών και των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα προγράμματα επιμόρφωσης. Ειδικότερα, η τιμή του συντελεστή Cronbach's ήταν ιδιαίτερα υψηλή ( $\alpha = 0,904$  και  $\alpha = 0,890$ ), για τα ερωτήματα που αφορούσαν τα κίνητρα και τα οφέλη από παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, γεγονός που φανερώνει μια ισχυρή ενδοσυνέπεια των απαντήσεων όλων των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα για τα συγκεκριμένα ερωτήματα. Αντίθετα, σχετικά καλή ήταν η αξιοπιστία που εκτιμήθηκε για τα ερωτήματα που ερευνούν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι κατά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων ( $\alpha = 0,698$ ) (Πίνακας 11).

**Πίνακας 11.** Ανάλυση αξιοπιστίας των πολυθεματικών ερωτήσεων του δεύτερου τμήματος του ερωτηματολογίου για τα ερωτήματα των κινήτρων, των οφελών και των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης.

Ερωτήματα	Cronbach's Alpha coefficient	Αριθμός ερωτημάτων
<i>B.1.Κίνητρα: Απόκτηση βεβαίωσης/πιστοποιητικού συμμετοχής], Ενίσχυση των τυπικών προσόντων, Βελτίωση δεξιάτητας επικοινωνίας, Δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης, Βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης, Επιθυμία συμμετοχής σε μαθησιακές δραστηριότητες σε όλη τη διάρκεια της ζωής μου, Βελτίωση αυτοεκτίμησης / αυτοπεποίθησης], Αύξηση των οικονομικών μου απολαβών, Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων - δικτύωση], Συγκέντρωση μορίων</i>	0,904	10
<i>B.2. Οφέλη: Αύξηση των οικονομικών μου απολαβών, Βελτίωση δεξιάτητας επικοινωνίας, Ενίσχυση των τυπικών προσόντων, Βελτίωση αυτοπεποίθησης/αυτοεικόνας, Απόκτηση βεβαίωσης/πιστοποιητικού συμμετοχής, Δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης, Βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης, Επιθυμία συμμετοχής σε μαθησιακές δραστηριότητες σε όλη τη διάρκεια της ζωής μου, Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων – δικτύωση, Συγκέντρωση μορίων</i>	0,890	10
<i>B.3. Εμπόδια: Δυσκολία μετακίνησης προς τον τόπο που γίνεται το πρόγραμμα, Μεγάλη διάρκεια προγραμμάτων / σεμιναρίων, Έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών / οικογενειακών υποχρεώσεων, Έλλειψη πληροφόρησης για τα σεμινάρια που γίνονται, Δυσκολία στη μάθηση λόγω ηλικίας, Έλλειψη προγραμμάτων με ενδιαφέροντα θέματα, Αβεβαιότητα για τη δυνατότητα ανταπόκρισης στις υποχρεώσεις ενός επιμορφωτικού προγράμματος</i>	0,698	7

#### 4.4.5 Συσχέτιση μεταβλητών

Η συσχέτιση των τιμών που απέδωσαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί του Νομού Ξάνθης, που αφορούσε σε ποιο (α) από τα παρακάτω έχετε παρακολουθήσει και πόσα σε αριθμό, σε σχέση με το φύλο (Πίνακας 12), έδειξε ότι σε όλα τα ζεύγη συσχετίσεων δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $P > 0,01$ ).

**Πίνακας 12.** Τιμές του συντελεστή συσχέτισης (Spearman's,  $\rho$ ) ανάμεσα σε κάθε ζεύγος παραγόντων του ερωτήματος A1.

		Correlations							
A.1. Ποιο(α) από τα παρακάτω έχετε παρακολουθήσει και πόσα σε αριθμό;		[Επιμορφωτικά σεμινάρια διάρκειας >100 ωρών]	A.1. [Επιμορφωτικά σεμινάρια διάρκειας 50-100 ωρών]	A.1. [Επιμορφωτικά σεμινάρια διάρκειας < 50 ωρών]	A.1. [Παρακολούθηση συνεδρίου]	A.1. [Συμμετοχή με εισήγηση σε συνέδριο]	A.1. [Κανένα]	Γ.1. [Φύλο]	
Spearman's rho	[Επιμορφωτικά σεμινάρια διάρκειας >100 ωρών]	Correlation Coefficient	1,000	,337**	-,010	,304**	,271*	.	-,019
		Sig. (2-tailed)	.	,002	,941	,009	,013	.	,847
		N	101	84	60	73	84	37	101
	A.1. [Επιμορφωτικά σεμινάρια διάρκειας 50-100 ωρών]	Correlation Coefficient	,337**	1,000	,529**	,154	,238*	.	,097
		Sig. (2-tailed)	,002	.	,000	,197	,031	.	,362
		N	84	91	59	72	82	35	91
	A.1. [Επιμορφωτικά σεμινάρια διάρκειας < 50 ωρών]	Correlation Coefficient	-,010	,529**	1,000	,141	,091	.	,166
		Sig. (2-tailed)	,941	,000	.	,315	,501	.	,174
		N	60	59	69	53	57	26	69
	A.1. [Παρακολούθηση συνεδρίου]	Correlation Coefficient	,304**	,154	,141	1,000	,300**	.	-,154
		Sig. (2-tailed)	,009	,197	,315	.	,010	.	,178
		N	73	72	53	78	73	33	78
	A.1. [Συμμετοχή με εισήγηση σε συνέδριο]	Correlation Coefficient	,271*	,238*	,091	,300**	1,000	.	,017
		Sig. (2-tailed)	,013	,031	,501	,010	.	.	,872
		N	84	82	57	73	92	39	92
	A.1. [Κανένα]	Correlation Coefficient	.	.	.	.	.	1,000	-,090
		Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.	.	,577
		N	37	35	26	33	39	41	41
	Γ.1. [Φύλο]	Correlation Coefficient	-,019	,097	,166	-,154	,017	-,090	1,000
		Sig. (2-tailed)	,847	,362	,174	,178	,872	,577	.
		N	101	91	69	78	92	41	123

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Η συσχέτιση των τιμών που απέδωσαν οι συμμετέχοντες στην τριβάθμια κλίμακα των ερωτημάτων A8 και A9, ήταν στατιστικά σημαντική (Πίνακας 13), υποδηλώνοντας τη θετικά ισχυρή σύνδεση των απαντήσεων ανάμεσα στα παραπάνω ερωτήματα. Η συσχέτιση των τιμών της πενταβάθμιας πολυθεματικής ερώτησης A14 που αφορούσε στη σημασία της επιμόρφωσης, τόσο όσον αφορά προσωπικά στον εκπαιδευτικό, όσο και στην απόκτηση αναγνωρισμένου πιστοποιητικού επιμόρφωσης, εμφάνισε θετικά ισχυρή σύνδεση των απαντήσεων ανάμεσα στα παραπάνω δύο ερωτήματα (Πίνακας 14).

Η συσχέτιση των τιμών της τριβάθμιας πολυθεματικής ερώτησης A11, που αφορά στην αξιολόγηση της σημαντικότητας των χαρακτηριστικών επιλογής ενός επιμορφωτικού προγράμματος και ΔΒΜ, για κάθε παράγοντα ξεχωριστά, έδειξε ότι (Πίνακας 15) οι περισσότερες συσχετίσεις (12 από τις 20 συνολικά), ήταν στατιστικά σημαντικές ( $P < 0,01$ ), με τις τιμές του συντελεστή Spearman's  $\rho$  να κυμαίνονται, για τις σημαντικές συσχετίσεις, από 0,190 έως 0,448 (Πίνακας 15).

**Πίνακας 13.** Τιμές του συντελεστή συσχέτισης (Spearman's,  $\rho$ ) ανάμεσα σε κάθε ζεύγος παραγόντων των ερωτημάτων A8 και A9.

Spearman's $\rho$	Αξιολογήστε τον βαθμό συνεισφοράς της επιμόρφωσης στο να γίνετε καλύτερος/η εκπαιδευτικός
Αξιολογήστε τον βαθμό συνεισφοράς της επιμόρφωσης στη βελτίωση των προοπτικών σας για επαγγελματική εξέλιξη	<b>0,535 (N=124, P&lt;0,001)</b>



**Πίνακας 14.** Τιμές του συντελεστή συσχέτισης (Spearman's,  $\rho$ ) ανάμεσα σε κάθε ζεύγος παραγόντων της πολυθεματικής ερώτησης A14.

Spearman's $\rho$	Πόσο απαραίτητη θεωρείτε την απόκτηση αναγνωρισμένου πιστοποιητικού επιμόρφωσης;
Πόσο απαραίτητη θεωρείτε ότι είναι η επιμόρφωση για έναν εκπαιδευτικό;	0,535 (N=124, P<0,001)

**Πίνακας 15.** Τιμές του συντελεστή συσχέτισης (Spearman's,  $\rho$ ) ανάμεσα σε κάθε ζεύγος παραγόντων της πολυθεματικής ερώτησης A11. Με έντονη γραφή υποδεικνύονται οι σημαντικές ( $P < 0,01$ ) συσχετίσεις.

A.11. Από την εμπειρία σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης, αξιολογήστε πόσο σημαντικό θεωρείτε το καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά, προκειμένου να επιλέξετε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης.		[A.11.α. Δυνατότητα ανέλιξης στη διοικητική ιεραρχία]	[A.11.β. Περιεχόμενο]	[A.11.γ. Ευνοϊκή χρονική ρύθμιση του προγράμματος]	[A.11.δ. Τύπος διεξαγωγής]	[A.11.ε. Δυνατότητα εξ αποστάσεως/ ασύγχρονης παρακολούθησης]	[A.11.στ. Κόστος επιμόρφωσης]
A.11. Από την εμπειρία σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης, αξιολογήστε πόσο σημαντικό θεωρείτε το καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά, προκειμένου να επιλέξετε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης. [A.11.β. Περιεχόμενο]	Correlation Coefficient	0.102					
	Sig. (2-tailed)	0.270					
	N	119					
[A.11.γ. Ευνοϊκή χρονική ρύθμιση του προγράμματος]	Correlation Coefficient	0.075	<b>0,448**</b>				
	Sig. (2-tailed)	0.416	0.000				
	N	120	120				
[A.11.δ. Τύπος διεξαγωγής]	Correlation Coefficient	0.043	<b>0,236**</b>	<b>0,468**</b>			
	Sig. (2-tailed)	0.641	0.009	0.000			
	N	120	120	121			
[A.11.ε. Δυνατότητα εξ αποστάσεως/ ασύγχρονης παρακολούθησης]	Correlation Coefficient	0.169	<b>0,278**</b>	<b>0,258**</b>	<b>0,295**</b>		
	Sig. (2-tailed)	0.065	0.002	0.004	0.001		
	N	120	120	121	121		
[A.11.στ. Κόστος επιμόρφωσης]	Correlation Coefficient	0.030	<b>0,238**</b>	<b>0,204*</b>	<b>0,344**</b>	0.168	
	Sig. (2-tailed)	0.745	0.009	0.026	0.000	0.067	
	N	119	119	120	120	120	

<b>[Α.11.ζ. Μοριοδότηση]</b>	Correlation Coefficient	<b>0,445**</b>	0.083	<b>0,226*</b>	0.131	<b>0,231*</b>	<b>0,190*</b>
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.370	0.013	0.155	0.011	0.038
	N	119	119	120	120	120	119
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).							
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).							

Η συσχέτιση των τιμών της πενταβάθμιας πολυθεματικής ερώτησης B1 που αφορούσε στην αξιολόγηση των κινήτρων για τη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης και ΔΒΜ (Πίνακας 16), έδειξε ότι όλα τα ζεύγη συσχετίσεων συσχετίζονταν θετικά και σημαντικά ( $P < 0,01$ ) μεταξύ τους με τις τιμές του συντελεστή Spearman's  $\rho$  να κυμαίνονται, για τις σημαντικές συσχετίσεις, από 0,285 έως 0,779 (Πίνακας 16).

Η συσχέτιση των τιμών της πενταβάθμιας πολυθεματικής ερώτησης B2 που αφορούσε στην αξιολόγηση των οφελών από τη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης και ΔΒΜ (Πίνακας 17), έδειξε ότι όλα τα ζεύγη συσχετίσεων συσχετίζονταν θετικά και σημαντικά ( $P < 0,01$ ) μεταξύ τους με τις τιμές του συντελεστή Spearman's  $\rho$  να κυμαίνονται, για τις σημαντικές συσχετίσεις, από 0,253 έως 0,630 (Πίνακας 17).

Η συσχέτιση των τιμών της πενταβάθμιας πολυθεματικής ερώτησης Γ3 που αφορούσε στην αξιολόγηση των εμποδίων που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης και ΔΒΜ (Πίνακας 18), έδειξε ότι οι περισσότερες συσχετίσεις (12 από τις 18 συνολικά), ήταν στατιστικά σημαντικές ( $P < 0,01$ ), με τις τιμές του συντελεστή Spearman's  $\rho$  να κυμαίνονται, για τις σημαντικές συσχετίσεις, από 0,217 έως 0,565 (Πίνακας 18).

**Πίνακας 16.** Τιμές του συντελεστή συσχέτισης (Spearman's,  $\rho$ ) ανάμεσα σε κάθε ζεύγος παραγόντων της πολυθεματικής ερώτησης B1. Με έντονη γραφή υποδεικνύονται οι σημαντικές ( $P < 0,01$ ) συσχετίσεις.

		[B.1.α. Απόκτηση βεβαίωσης/πιστοποιητικού συμμετοχής]	[B.1.β. Ενίσχυση των τυλικών προσόντων]	[B.1.γ. Βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας]	[B.1.δ. Δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης]	[B.1.ε. Βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης]	[B.1.στ. Επιθυμία συμμετοχής σε μαθησιακές δραστηριότητες σε όλη τη διάρκεια της ζωής μου]	[B.1.ζ. Βελτίωση αυτοεκτίμησης / αυτοπεποίθησης]	[B.1.η. Αύξηση των οικονομικών μου απολαβών]	[B.1.θ. Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων - δικτύωση]
[B.1.γ. Βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας]	Correlation Coefficient	0,378**	0,510**							
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000							
	N	122	123							
[B.1.δ. Δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης]	Correlation Coefficient	0,691**	0,557**	0,398**						
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000						
	N	121	122	122						
[B.1.ε. Βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης]	Correlation Coefficient	0,431**	0,606**	0,568**	0,524**					
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000					
	N	121	122	122	122					
[B.1.στ. Επιθυμία συμμετοχής σε μαθησιακές δραστηριότητες σε όλη τη διάρκεια της ζωής μου]	Correlation Coefficient	0,349**	0,431**	0,487**	0,389**	0,596**				
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000				
	N	121	122	122	122	122				
[B.1.ζ. Βελτίωση αυτοεκτίμησης / αυτοπεποίθησης]	Correlation Coefficient	0,345**	0,469**	0,594**	0,370**	0,726**	0,682**			
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000			
	N	122	123	123	122	122	122			
[B.1.η. Αύξηση των οικονομικών μου απολαβών]	Correlation Coefficient	0,395**	0,318**	<b>0,285**</b>	0,640**	0,453**	0,304**	0,322**		
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.002	0.000	0.000	0.001	0.000		
	N	120	121	121	121	121	121	121		
[B.1.θ. Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων - δικτύωση]	Correlation Coefficient	0,397**	0,370**	0,594**	0,514**	0,509**	0,559**	0,629**	0,483**	
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	
	N	121	122	122	122	122	122	122	121	
[B.1.ι. Συγκέντρωση μορίων]	Correlation Coefficient	0,732**	0,553**	0,190*	<b>0,779**</b>	0,444**	0,311**	0,344**	0,623**	0,434**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.035	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	122	123	123	122	122	122	123	121	122

**Πίνακας 17.** Τιμές του συντελεστή συσχέτισης (Spearman's,  $\rho$ ) ανάμεσα σε κάθε ζεύγος παραγόντων της πολυθεματικής ερώτησης B2. Με έντονη γραφή υποδεικνύονται οι σημαντικές ( $P < 0,01$ ) συσχετίσεις.

B.2. Ποια οφέλη αποκομίσατε από τη συμμετοχή σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης και σε ποιον βαθμό;		[B.2.α. Αύξηση των οικονομικών μου απολαβών]	[B.2.β. Βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας]	[B.2.γ. Ενίσχυση των τυπικών προσόντων]	[B.2.δ. Βελτίωση αυτοπεποίθησης/αυτοεικόνας]	[B.2.ε. Απόκτηση βεβαίωσης/πιστοποίησης/αυτοεπίτευξης]	[B.2.στ. Δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης]	[B.2.ζ. Βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης]	[B.2.η. Επιθυμία συμμετοχής σε μαθησιακές δραστηριότητες σε όλη τη διάρκεια της ζωής μου]	[B.2.θ. Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων - δικτύωση]
[B.2.β. Βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας]	Correlation Coefficient	0,325**								
	Sig. (2-tailed)	0.000								
	N	121								
[B.2.γ. Ενίσχυση των τυπικών προσόντων]	Correlation Coefficient	0,332**	0,537**							
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000							
	N	121	120							
[B.2.δ. Βελτίωση αυτοπεποίθησης/αυτοεικόνας]	Correlation Coefficient	0,244**	0,760**	0,615**						
	Sig. (2-tailed)	0.007	0.000	0.000						
	N	122	120	120						
[B.2.ε. Απόκτηση βεβαίωσης/πιστοποίησης/αυτοεπίτευξης]	Correlation Coefficient	<b>0.253</b>	0,194*	0,474**	0,339**					
	Sig. (2-tailed)	0.002	0.033	0.000	0.000					
	N	123	121	121	122					
[B.2.στ. Δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης]	Correlation Coefficient	0,520**	0,386**	0,557**	0,433**	0,378**				
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000				
	N	120	119	119	119	120				
[B.2.ζ. Βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης]	Correlation Coefficient	0,273**	0,526**	0,590**	0,555**	0,257**	0,507**			
	Sig. (2-tailed)	0.002	0.000	0.000	0.000	0.004	0.000			
	N	121	120	120	120	121	119			
[B.2.η. Επιθυμία συμμετοχής σε μαθησιακές δραστηριότητες σε όλη τη διάρκεια της ζωής μου]	Correlation Coefficient	0,253**	0,469**	0,510**	0,536**	0,340**	0,410**	0,502**		
	Sig. (2-tailed)	0.001	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		
	N	123	121	121	122	123	120	121		
[B.2.θ. Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων - δικτύωση]	Correlation Coefficient	0,338**	<b>0,630**</b>	0,431**	0,589**	0,220*	0,435**	0,470**	0,588**	
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.015	0.000	0.000	0.000	
	N	122	121	121	121	122	120	121	0122	
[B.2.ι. Συνγκέντρωση μορίων]	Correlation Coefficient	0,493**	0,337**	0,508**	0,425**	0,517**	0,708**	0,434**	0,375**	0,380**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	122	121	121	121	122	120	121	122	122

**Πίνακας 18.** Τιμές του συντελεστή συσχέτισης (Spearman's,  $\rho$ ) ανάμεσα σε κάθε ζεύγος παραγόντων της πολυθεματικής ερώτησης B3. Με έντονη γραφή υποδεικνύονται οι σημαντικές ( $P < 0,01$ ) συσχετίσεις.

B.3. Ποια είναι τα εμπόδια που θα δυσκόλευαν τη συμμετοχή σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και διαβίου μάθησης;		[B.3.α. Δυσκολία μετακινήσεως προς τον τόπο που γίνεται το πρόγραμμα]	[B.3.β. Μεγάλη διάρκεια προγραμμάτων / σεμιναρίων]	[B.3.γ. Έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών / οικογενειακών υποχρεώσεων]	[B.3.δ. Έλλειψη πληροφόρησης για τα σεμινάρια που γίνονται]	[B.3.ε. Δυσκολία στη μάθηση λόγω ηλικίας]	[B.3.στ. Έλλειψη προγραμμάτων με ενδιαφέροντα θέματα]
[B.3.β. Μεγάλη διάρκεια προγραμμάτων / σεμιναρίων]	Correlation Coefficient	<b>0,565**</b>					
	Sig. (2-tailed)	0.000					
	N	122					
[B.3.γ. Έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών / οικογενειακών υποχρεώσεων]	Correlation Coefficient	0,320**	0,402**				
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000				
	N	122	121				
[B.3.δ. Έλλειψη πληροφόρησης για τα σεμινάρια που γίνονται]	Correlation Coefficient	0,303**	<b>0,217**</b>	0,269**			
	Sig. (2-tailed)	0.001	0.006	0.003			
	N	121	121	120			
[B.3.ε. Δυσκολία στη μάθηση λόγω ηλικίας]	Correlation Coefficient	0.171	0,270**	0.003	0.073		
	Sig. (2-tailed)	0.060	0.003	0.971	0.428		
	N	122	122	121	121		
[B.3.στ. Έλλειψη προγραμμάτων με ενδιαφέροντα θέματα]	Correlation Coefficient	0,180*	0.067	0.010	0,220*	0,352**	
	Sig. (2-tailed)	0.047	0.462	0.910	0.015	0.000	
	N	122	122	121	121	122	
[B.3.ζ. Αβεβαιότητα για τη δυνατότητα ανταπόκρισης στις υποχρεώσεις ενός επιμορφωτικού προγράμματος]	Correlation Coefficient	0,179*	0,240**	0,315**	0,300**	0,473**	0,357**
	Sig. (2-tailed)	0.050	0.008	0.000	0.001	0.000	0.000
	N	121	121	120	120	121	121

Η συσχέτιση των τιμών της πενταβάθμιας πολυθεματικής ερώτησης Γ1 που αφορούσε στην αξιολόγηση των κινήτρων για τη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης και ΔΒΜ (Πίνακας 19), έδειξε ότι σε όλα τα ζεύγη συσχετίσεων μεταξύ των κινήτρων και του φύλου δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $P > 0,01$ ).

**Πίνακας 19.** Τιμές του συντελεστή συσχέτισης (Spearman's,  $\rho$ ) ανάμεσα σε κάθε ζεύγος παραγόντων της πολυθεματικής ερώτησης B1, μεταξύ των κινήτρων και του φύλου.

## Correlations

B.1. Πόσο σημαντικά θα ήταν τα παρακάτω κίνητρα, για τη συμμετοχή σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης;			[B.1.α	[B.1.β.	[B.1.γ.	[B.1.δ.	[B.1.ε.	[B.1.στ.Επιθυμία	[B.1.ζΒ	[B.1.ηΑ	[B.1.θΑ	[B.1.ι.	Γ.1.	
			Απόκτηση βεβαίωσης/πιστοποίησης/πιστοποιητικού συμμετοχής]	Ενίσχυση των τυπικών προσόντων]	Βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας]	Δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης]	Βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης]	Επιθυμία συμμετοχής σε μαθησιακές δραστηριότητες σε όλη τη διάρκεια της ζωής μου]	Βελτίωση αυτοεκτίμησης / αυτοπεποίθησης]	Αύξηση οικονομικών απολαβών]	Βελτίωση κοινωνικών σχέσεων - δικτύωση]	Συγκέντρωση μορίων]	Φόλο	
Spearman's rho	B.1.α. Απόκτηση βεβαίωσης/πιστοποιητικού συμμετοχής]	Correlation Coefficient	1,000	,668**	,378**	,691**	,431**	,349**	,345**	,395**	,397**	,732**	-,119	
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,191
		N	122	122	122	121	121	121	122	120	121	122	122	
	B.1.β. Ενίσχυση των τυπικών προσόντων]	Correlation Coefficient	,668**	1,000	,510**	,557**	,606**	,431**	,469**	,318**	,370**	,553**	-,119	
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,191
		N	122	123	123	122	122	122	123	121	122	123	123	
	B.1.γ. Βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας]	Correlation Coefficient	,378**	,510**	1,000	,398**	,568**	,487**	,594**	,285**	,594**	,190*	,077	
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,035	,397	
		N	122	123	123	122	122	122	123	121	122	123	123	
	B.1.δ. Δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης]	Correlation Coefficient	,691**	,557**	,398**	1,000	,524**	,389**	,370**	,640**	,514**	,779**	-,030	
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,743	
		N	121	122	122	122	122	122	122	121	122	122	122	
	B.1.ε. Βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης]	Correlation Coefficient	,431**	,606**	,568**	,524**	1,000	,596**	,726**	,453**	,509**	,444**	-,060	
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,512	
		N	121	122	122	122	122	122	122	121	122	122	122	
	B.1.στ. Επιθυμία συμμετοχής σε μαθησιακές δραστηριότητες σε όλη τη διάρκεια της ζωής μου]	Correlation Coefficient	,349**	,431**	,487**	,389**	,596**	1,000	,682**	,304**	,559**	,311**	-,017	
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,001	,000	,000	,849	
		N	121	122	122	122	122	122	122	121	122	122	122	

	<b>B.1.ζ.</b> <b>Βελτίωση</b> <b>αυτοεκτίμησης /</b> <b>αυτοπεποίθησης]</b>	Correlation Coefficient	,345**	,469**	,594**	,370**	,726**	,682**	1,000	,322**	,629**	,344**	- ,003	
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,974
		N	122	123	123	122	122	122	123	121	122	123	123	123
	<b>B.1.η.</b> <b>Αύξηση των</b> <b>οικονομικών</b> <b>μου</b> <b>απολαβών]</b>	Correlation Coefficient	,395**	,318**	,285**	,640**	,453**	,304**	,322**	1,000	,483**	,623**	- ,158	
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,002	,000	,000	,001	,000	.	,000	,000	,083	
		N	120	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121	
	<b>B.1.θ.</b> <b>Ανάπτυξη</b> <b>κοινωνικών</b> <b>σχέσεων -</b> <b>δικτύωση]</b>	Correlation Coefficient	,397**	,370**	,594**	,514**	,509**	,559**	,629**	,483**	1,000	,434**	- ,023	
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,797	
		N	121	122	122	122	122	122	122	121	122	122	122	
	<b>B.1.ι.</b> <b>Συγκέντρωση</b> <b>μορίων]</b>	Correlation Coefficient	,732**	,553**	,190*	,779**	,444**	,311**	,344**	,623**	,434**	1,000	- ,123	
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,035	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,177	
		N	122	123	123	122	122	122	123	121	122	123	123	
	<b>Γ.1. Φύλο</b>	Correlation Coefficient	-,119	-,119	,077	-,030	-,060	-,017	-,003	-,158	-,023	-,123	1,000	
		Sig. (2-tailed)	,191	,191	,397	,743	,512	,849	,974	,083	,797	,177	.	
		N	122	123	123	122	122	122	123	121	122	123	123	

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Η συσχέτιση των τιμών της πενταβάθμιας πολυθεματικής ερώτησης Γ2 που αφορούσε στην αξιολόγηση των οφελών από τη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης και ΔΒΜ (Πίνακας 20), έδειξε ότι σε όλα τα ζεύγη συσχετίσεων μεταξύ των οφελών και του φύλου δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $P > 0,01$ ) εκτός από τη συσχέτιση των τιμών Β.2.β. Βελτίωση δεξιότητας επικοινωνίας με το φύλο όπου συσχετιζόνταν θετικά και σημαντικά ( $P < 0,01$ ).

**Πίνακας 20.** Τιμές του συντελεστή συσχέτισης (Spearman's,  $\rho$ ) ανάμεσα σε κάθε ζεύγος παραγόντων της πολυθεματικής ερώτησης Β1, μεταξύ των οφελών και του φύλου.

## Correlations

Ποια οφέλη αποκομίσατε από τη συμμετοχή σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης;	[B.2.α. Αύξηση των οικονομικών μου απολαβών]	[B.2.β. Βελτίωση δεξιότητας επικοινωνίας]	[B.2.γ. Ενίσχυση των τυπικών προσόντων]	[B.2.δ. Βελτίωση αυτοπεποίθησης/ αυτοεικόνας]	[B.2.ε. Απόκτηση βεβαίωσης/πιστοποιητικού συμμετοχής]	[B.2.στ. Αυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης]	[B.2.ζ. Βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης]	[B.2.η. Επιθυμία συμμετοχής σε μαθησιακές δραστηριότητες σε όλη τη διάρκεια της ζωής μου]	[B.2.θ. Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων - δικτύωση]	[B.2.ι. Συγκέντρωση μορίων]	[Γ.1. Φύλο]		
Spearman's rho	[B.2.α. Αύξηση των οικονομικών μου απολαβών]	Correlation Coefficient	1,000	,325**	,332**	,244**	,153	,520**	,273**	,153	,338**	,493**	,162
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,007	,092	,000	,002	,091	,000	,000	,073
		N	123	121	121	122	123	120	121	123	122	122	123
	[B.2.β. Βελτίωση δεξιότητας επικοινωνίας]	Correlation Coefficient	,325**	1,000	,537**	,760**	,194*	,386**	,526**	,469**	,630**	,337**	,304**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000	,033	,000	,000	,000	,000	,000	,001
		N	121	121	120	120	121	119	120	121	121	121	121
	[B.2.γ. Ενίσχυση των τυπικών προσόντων]	Correlation Coefficient	,332**	,537**	1,000	,615**	,474**	,557**	,590**	,510**	,431**	,508**	,083
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,364
		N	121	120	121	120	121	119	120	121	121	121	121
	[B.2.δ. Βελτίωση αυτοπεποίθησης/αυτοεικόνας]	Correlation Coefficient	,244**	,760**	,615**	1,000	,339**	,433**	,555**	,536**	,589**	,425**	,221*
		Sig. (2-tailed)	,007	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,014
		N	122	120	120	122	122	119	120	122	121	121	122
	[B.2.ε. Απόκτηση βεβαίωσης/πιστοποιητικού συμμετοχής]	Correlation Coefficient	,153	,194*	,474**	,339**	1,000	,378**	,257**	,340**	,220*	,517**	,243**
		Sig. (2-tailed)	,092	,033	,000	,000	.	,000	,004	,000	,015	,000	,007
		N	123	121	121	122	123	120	121	123	122	122	123
	[B.2.στ. Αυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης]	Correlation Coefficient	,520**	,386**	,557**	,433**	,378**	1,000	,507**	,410**	,435**	,708**	,128
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,163
		N	120	119	119	119	120	120	119	120	120	120	120
	[B.2.ζ. Βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης]	Correlation Coefficient	,273**	,526**	,590**	,555**	,257**	,507**	1,000	,502**	,470**	,434**	,110
		Sig. (2-tailed)	,002	,000	,000	,000	,004	,000	.	,000	,000	,000	,228
		N	121	120	120	120	121	119	121	121	121	121	121
	[B.2.η. Επιθυμία συμμετοχής σε μαθησιακές δραστηριότητες σε όλη τη διάρκεια της ζωής μου]	Correlation Coefficient	,153	,469**	,510**	,536**	,340**	,410**	,502**	1,000	,588**	,375**	,130
		Sig. (2-tailed)	,091	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,153
		N	123	121	121	122	123	120	121	123	122	122	123
	[B.2.θ. Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων - δικτύωση]	Correlation Coefficient	,338**	,630**	,431**	,589**	,220*	,435**	,470**	,588**	1,000	,380**	,126
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,015	,000	,000	,000	.	,000	,168
		N	122	121	121	121	122	120	121	122	122	122	122
[B.2.ι. Συγκέντρωση μορίων]	Correlation Coefficient	,493**	,337**	,508**	,425**	,517**	,708**	,434**	,375**	,380**	1,000	-,030	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,745	
	N	122	121	121	121	122	120	121	122	122	122	122	
[Γ.1. Φύλο]	Correlation Coefficient	,162	,304**	,083	,221*	-,243**	,128	,110	,130	,126	-,030	1,000	



		Sig. (2-tailed)	,073	,001	,364	,014	,007	,163	,228	,153	,168	,745	.
		N	123	121	121	122	123	120	121	123	122	122	123

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Η συσχέτιση των τιμών της πενταβάθμιας πολυθεματικής ερώτησης Γ3 που αφορούσε στην αξιολόγηση των εμποδίων που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης και ΔΒΜ (Πίνακας 21), έδειξε ότι σε όλα τα ζεύγη συσχετίσεων μεταξύ των εμποδίων και του φύλου δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $P > 0,01$ ).

**Πίνακας 21.** Τιμές του συντελεστή συσχέτισης (Spearman's,  $\rho$ ) ανάμεσα σε κάθε ζεύγος παραγόντων της πολυθεματικής ερώτησης Β1, μεταξύ των εμποδίων και του φύλου.

			Correlations								Γ.1.
Β.3. Ποια είναι τα εμπόδια που θα δυσκόλευαν τη συμμετοχή σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης;			[Β.3.α. Δυσκολία μετακίνησης προς τον τόπο που γίνεται το πρόγραμμα]	[Β.3.β. Μεγάλη διάρκεια των / σεμιναρίων ]	[Β.3.γ. Έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών / οικογενειακών υποχρεώσεων]	[Β.3.δ. Έλλειψη πληροφόρησης για τα σεμινάρια που γίνονται]	[Β.3.ε. Δυσκολία στη μάθηση λόγω ηλικίας]	[Β.3.στ. Έλλειψη προγραμμάτων με ενδιαφέροντα θέματα]	[Β.3.ζ. Αβεβαιότητα για τη δυνατότητα ανταπόκρισης στις υποχρεώσεις ενός επιμορφωτικού προγράμματος]	Φύλο:	
Spearman's rho	[Β.3.α. Δυσκολία μετακίνησης προς τον τόπο που γίνεται το πρόγραμμα]	Correlation Coefficient	1,000	,565**	,320**	,303**	,171	,180*	,179*	,108	
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,001	,060	,047	,050	,235	
		N	123	122	122	121	122	122	121	123	
	[Β.3.β. Μεγάλη διάρκεια προγραμμάτων / σεμιναρίων]	Correlation Coefficient	,565**	1,000	,402**	,076	,270**	,067	,240**	,060	
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,406	,003	,462	,008	,512	
		N	122	122	121	121	122	122	121	122	
	[Β.3.γ. Έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών / οικογενειακών υποχρεώσεων]	Correlation Coefficient	,320**	,402**	1,000	,269**	,003	,010	,315**	-,061	
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,003	,971	,910	,000	,506	
		N	122	121	122	120	121	121	120	122	
	[Β.3.δ. Έλλειψη πληροφόρησης για τα σεμινάρια που γίνονται]	Correlation Coefficient	,303**	,076	,269**	1,000	,073	,220*	,300**	,005	
		Sig. (2-tailed)	,001	,406	,003	.	,428	,015	,001	,957	
		N	121	121	120	121	121	121	120	121	
	[Β.3.ε. Δυσκολία στη μάθηση λόγω ηλικίας]	Correlation Coefficient	,171	,270**	,003	,073	1,000	,352**	,473**	,158	
		Sig. (2-tailed)	,060	,003	,971	,428	.	,000	,000	,082	
		N	122	122	121	121	122	122	121	122	
	[Β.3.στ. Έλλειψη προγραμμάτων με ενδιαφέροντα θέματα]	Correlation Coefficient	,180*	,067	,010	,220*	,352**	1,000	,357**	,016	
		Sig. (2-tailed)	,047	,462	,910	,015	,000	.	,000	,862	
		N	122	122	121	121	122	122	121	122	
	[Β.3.ζ. Αβεβαιότητα για τη δυνατότητα ανταπόκρισης στις	Correlation Coefficient	,179*	,240**	,315**	,300**	,473**	,357**	1,000	-,097	
		Sig. (2-tailed)	,050	,008	,000	,001	,000	,000	.	,292	

	υποχρεώσεις ενός επιμορφωτικού προγράμματος]	N	121	121	120	120	121	121	121	121
	[Γ.1. Φύλο]	Correlation Coefficient	,108	,060	-,061	,005	,158	,016	-,097	1,000
		Sig. (2-tailed)	,235	,512	,506	,957	,082	,862	,292	.
		N	123	122	122	121	122	122	121	123

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

#### 4.4.6 Παραγοντική ανάλυση

Η παραγοντική ανάλυση εφαρμόστηκε στις πολυθεματικές ερωτήσεις A8, A9 και A11 του ερωτηματολογίου, προκειμένου να ομαδοποιηθούν οι απαντήσεις που αφορούν στην αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων ΔΒΜ. Ο πρώτος έλεγχος για την ύπαρξη ικανού αριθμού δείγματος, τουλάχιστον πέντε φορές μεγαλύτερο δείγμα από τον αριθμό των μεταβλητών που θα εξεταστούν, κρίθηκε με επιτυχία, λόγω του μεγάλου αριθμού δείγματος της παρούσας έρευνας (N=124). Η εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης εμφάνισε ένα καρτεσιανό σύστημα αξόνων στο οποίο ο πρώτος άξονας ερμηνεύει το 28,56% της διακύμανσης του μοντέλου, ενώ οι υπόλοιποι δύο σημαντικοί άξονες ερμηνεύουν πολύ μικρότερα ποσοστά, 18,62% και 13,03% της αρχικής διακύμανσης της πληροφορίας (Πίνακας 22). Συνεπώς, το επίπεδο που ορίζουν οι τρεις άξονες ερμηνεύουν το 60,21% της συνολικής αρχικής διακύμανσης.

Με βάση τις τιμές βαρύτητας για κάθε ερώτημα φαίνεται ότι ο πρώτος άξονας, που ερμηνεύει το μεγαλύτερο ποσοστό της αρχικής διακύμανσης των τριών πολυθεματικών ερωτημάτων, εκφράζεται κυρίως από τα ερωτήματα [A.11.β. Περιεχόμενο], [A.11.γ. Ευνοϊκή χρονική ρύθμιση του προγράμματος], [A.11.δ. Τόπος διεξαγωγής], [A.11.ε. Δυνατότητα εξ αποστάσεως/ ασύγχρονης παρακολούθησης] και [A.11.στ. Κόστος επιμόρφωσης]. Ο δεύτερος άξονας, αντίστοιχα, εκφράζεται από τα ερωτήματα A.8 (Αξιολογήστε τον βαθμό συνεισφοράς της επιμόρφωσης στο να γίνετε καλύτερος/η εκπαιδευτικός) και A.9 (Αξιολογήστε τον βαθμό συνεισφοράς της επιμόρφωσης στη

βελτίωση των προοπτικών σας για επαγγελματική εξέλιξη). Ο τρίτος άξονας εκφράζεται από τα ερωτήματα [A.11.ζ. Μοριοδότηση] και [A.11.α. Δυνατότητα ανέλιξης στη διοικητική ιεραρχία] (Πίνακας 22).

**Πίνακας 22.** Τιμές βαρύτητας (factor loadings) της παραγοντικής ανάλυσης των τιμών των ερωτήσεων A8, A9 και A11, που αξιολογούν τα επιμορφωτικά προγράμματα δια βίου μάθησης. Με έντονη γραφή παριστάνονται οι τιμές βαρύτητας που ερμηνεύονται σε σημαντικό βαθμό από τους εκάστοτε άξονες.

Ερωτήματα	1 <sup>ος</sup> άξονας	2 <sup>ος</sup> άξονας	3 <sup>ος</sup> άξονας
A.8. Αξιολογήστε τον βαθμό συνεισφοράς της επιμόρφωσης στο να γίνετε καλύτερος/η εκπαιδευτικός.	0,089	<b>0,852</b>	0,033
A.9. Αξιολογήστε τον βαθμό συνεισφοράς της επιμόρφωσης στη βελτίωση των προοπτικών σας για επαγγελματική εξέλιξη.	-0,064	<b>0,754</b>	0,368
A.11. Από την εμπειρία σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης, αξιολογήστε πόσο σημαντικό θεωρείτε το καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά, προκειμένου να επιλέξετε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης. [A.11.α. Δυνατότητα ανέλιξης στη διοικητική ιεραρχία]	-0,038	0,366	<b>0,753</b>
A.11. Από την εμπειρία σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης, αξιολογήστε πόσο σημαντικό θεωρείτε το καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά, προκειμένου να επιλέξετε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης. [A.11.β. Περιεχόμενο]	<b>0,567</b>	0,495	-0,149
A.11. Από την εμπειρία σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης, αξιολογήστε πόσο σημαντικό θεωρείτε το καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά, προκειμένου να επιλέξετε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης. [A.11.γ. Ευνοϊκή χρονική ρύθμιση του προγράμματος]	<b>0,710</b>	0,249	0,032
A.11. Από την εμπειρία σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης, αξιολογήστε πόσο σημαντικό θεωρείτε το καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά, προκειμένου να επιλέξετε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης. [A.11.δ. Τόπος διεξαγωγής]	<b>0,747</b>	-0,115	-0,008
A.11. Από την εμπειρία σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης, αξιολογήστε πόσο σημαντικό θεωρείτε το καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά, προκειμένου να επιλέξετε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης. [A.11.ε. Δυνατότητα εξ αποστάσεως/ ασύγχρονης παρακολούθησης]	<b>0,450</b>	0,085	0,313
A.11. Από την εμπειρία σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης, αξιολογήστε πόσο σημαντικό θεωρείτε το καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά, προκειμένου να επιλέξετε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης. [A.11.στ. Κόστος επιμόρφωσης]	<b>0,661</b>	-0,057	0,108
A.11. Από την εμπειρία σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης, αξιολογήστε πόσο σημαντικό θεωρείτε το καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά, προκειμένου να επιλέξετε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης. [A.11.ζ. Μοριοδότηση]	0,171	-0,051	<b>0,868</b>
% Συνολική Διασπορά	28,563	18,617	13,207
Ιδιοτιμές	2,571	1,676	1,172

#### 4.4.7 Λογιστική παλινδρόμηση

Εφαρμόστηκε λογιστική παλινδρόμηση για κάθε μια από τις εξαρτημένες μεταβλητές των ερωτημάτων A.8 (Αξιολογήστε τον βαθμό συνεισφοράς της επιμόρφωσης στο να γίνετε καλύτερος/η εκπαιδευτικός) και A.15 (Θα αποφασίζατε να παρακολουθήσετε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης και ΔΒΜ, που σας είναι αδιάφορο, με αποκλειστικό στόχο: A.15.α. να πάρετε ένα πιστοποιητικό ή να πάρετε μοριοδότηση). Ως ανεξάρτητες μεταβλητές για την ανάλυση αυτή χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτήματα του τρίτου τμήματος του ερωτηματολογίου και ειδικότερα τα ερωτήματα του φύλου, της ηλικίας των ερωτηθέντων, της οικογενειακής κατάστασης, των ετών εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και της σχέσης εργασίας που είχαν οι ερωτηθέντες με τη σχολική μονάδα όπου εργάζονταν.

Η εφαρμογή της λογιστικής παλινδρόμησης σε κάθε μια από τις παραπάνω εξαρτημένες μεταβλητές, ανέδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, μόνο για την περίπτωση του ερωτήματος της παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων για την απόκτηση πιστοποιητικού. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα έδειξαν με την είσοδο όλων των ανεξάρτητων μεταβλητών μαζί ως μπλοκ (Πίνακας 23α) η αξιολόγηση της προσαρμογής της εξίσωσης στα δειγματικά δεδομένα ήταν σημαντική ( $P < 0,05$ ) με τις τιμές της συνάρτησης πιθανοφάνειας να είναι μεγάλη (18,537) και την πιθανότητα να προκύψει μια τόσο μεγάλη τιμή για την κατανομή  $\chi^2$  με 8 βαθμούς ελευθερίας να είναι  $P < 0,05$ . Συνεπώς, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές που παρέμειναν στο τελικό μοντέλο, συμβάλλουν στατιστικά σημαντικά στην πρόγνωση των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής (A15β). Στον πίνακα 23β δίνεται η τιμή της συνάρτησης λογαριθμο-πιθανοφάνειας για το τελικό μοντέλο μαζί με τον συντελεστή προσδιορισμού Nagelkerke (0,209), όπου συνάγεται το συμπέρασμα ότι το 20,9% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής ερμηνεύεται από τις ανεξάρτητες μεταβλητές του μοντέλου. Ο επόμενος

πίνακας (Πίνακας 23γ) είναι ο πίνακας ταξινόμησης του τελικού μοντέλου, σύμφωνα με τον οποίο οι εκτιμώμενες από το τελικό μοντέλο τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής συμφωνούν στο 72% του συνόλου των παρατηρήσεων. Ο πίνακας 23δ παρέχει τους συντελεστές του τελικού μοντέλου μαζί με τους αντίστοιχους ελέγχους και τα διαστήματα εμπιστοσύνης τους. Ειδικότερα, οι ανεξάρτητες μεταβλητές με σημαντική επίδραση στις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής (επιλογή επιμορφωτικού προγράμματος για την απόκτηση πιστοποιητικού) είναι το φύλο και ο τύπος του σχολείου (μειονοτικό/ελληνικό). Σύμφωνα με τις τιμές της εξίσωσης του τελικού μοντέλου, οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν κατά 76% μεγαλύτερη πιθανότητα να επιλέξουν επιμορφωτικό πρόγραμμα για την απόκτηση πιστοποιητικού. Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ελληνικό σχολείο έχουν κατά 80% μεγαλύτερη πιθανότητα να επιλέξουν επιμορφωτικό πρόγραμμα για την απόκτηση πιστοποιητικού. Οι υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές που παρέμειναν στο τελικό μοντέλο δεν είχαν σημαντική επίδραση στις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής.

**Πίνακας 23.** Αποτελέσματα της λογιστικής παλινδρόμησης για το ερώτημα A15β.

<b>(α) προσαρμογή μοντέλου</b>	Chi-square	df	Sig.			
Step	18.537	8	0.018			
Block	18.537	8	0.018			
Model	18.537	8	0.018			
<b>(β) Ερμηνεία μοντέλου</b>						
-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square				
121,324 <sup>a</sup>	0.145	0.209				
		Predicted				
<b>(γ) αξιολόγηση μοντέλου</b>	Classification Table	A.15.		Percentage Correct		
Observed		1	2			
A.15. Θα αποφασίζατε να παρακολουθήσετε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης	1	77	8	90.6		

και δια βίου μάθησης με αποκλειστικό στόχο να πάρετε ένα πιστοποιητικό;	2	25	8	24.2		
Overall Percentage				<b>72.0</b>		
<b>(δ) εξίσωση μοντέλου</b>	<b>B</b>	<b>S.E.</b>	<b>Wald</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>	<b>Exp(B)</b>
Γ.1. Φύλο:(1)	<b>0.568</b>	0.705	0.649	1	0.420	<b>1.764</b>
Γ.2. Ηλικία:	-0.040	0.053	0.567	1	0.452	0.961
Γ.3. Οικογενειακή κατάσταση: (1)	-0.281	0.537	0.274	1	0.601	0.755
Γ.11. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση:	-0.063	0.067	0.906	1	0.341	0.939
Γ.13. Εργάζεστε σε σχολείο: (1)	<b>0.589</b>	0.610	0.934	1	0.334	<b>1.803</b>
Γ.16. Σχέση εργασίας:(2)	-0.139	0.749	0.034	1	0.853	0.870
Constant	1.308	1.858	0.496	1	0.481	3.700

## 4.5 Συζήτηση

### 4.5.1 Συμπεράσματα αποτελεσμάτων

Συμπερασματικά, η ανάλυση του ερωτηματολογίου, ανέδειξε ορισμένα χρήσιμα πρότυπα, αναφορικά με την αξιολόγηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης και ΔΒΜ. Ειδικότερα, οι εκπαιδευόμενοι έκριναν τον βαθμό συνεισφοράς της επιμόρφωσης στο να γίνουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί από μέτρια έως πολύ καλή. Το πλαίσιο των προσωπικών και επαγγελματικών σημείων στα οποία επιβεβαίωσαν την πρόοδό τους οι εκπαιδευτικοί, αφορούσε ένα ευρύ φάσμα τομέων. Εξάγεται επομένως το συμπέρασμα, πως η πλειονότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, είναι άρτια οργανωμένη και στοχευμένη. Παράλληλα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, αξιολόγησε ως σημαντικό, κάθε ένα από τα περιεχόμενα των προγραμμάτων επιμόρφωσης, που αφορούσαν στο κόστος επιμόρφωσης, το περιεχόμενο, τη δυνατότητα εξ αποστάσεως, την ευνοϊκή χρονική ρύθμιση του προγράμματος, τον τόπο διεξαγωγής, τη μοριοδότηση και την εξέλιξη στη διοικητική ιεραρχία.

Σημαντικό στοιχείο για την επιλογή ενός επιμορφωτικού προγράμματος ΔΒΜ, φαίνεται από τη μοντελοποίηση των δεδομένων, να αποτελεί και ο τύπος του σχολείου, όπου οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε ελληνικά σχολεία είχαν κατά 80% μεγαλύτερη πιθανότητα, να επιλέξουν επιμορφωτικό πρόγραμμα για την απόκτηση πιστοποιητικού, από ότι οι συνάδελφοί τους από ένα μειονοτικό σχολείο.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσε ότι άντλησε πληροφορίες για τα προγράμματα επιμόρφωσης από το Διαδίκτυο. Το συγκεκριμένο στοιχείο, καθιστά τις νέες τεχνολογίες απαραίτητο εργαλείο των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς ο όγκος των δεδομένων που μπορεί να ληφθεί από το Διαδίκτυο, σε συνάρτηση με τον απαιτούμενο

χρόνο εκτέλεσης των εργασιών, είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποκτηθεί με πιο παραδοσιακές τεχνικές. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο έρευνας, για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για ελαχιστοποίηση του κόστους και του φόρτου εργασίας.

Τα σημαντικά στοιχεία των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ομαδοποιήθηκαν με την παραγοντική ανάλυση και ανέδειξαν ότι σημαντική βαρύτητα έχουν τα κριτήρια του περιεχομένου των προγραμμάτων, η χρονική διάρκειά του, ο τόπος διεξαγωγής, η δυνατότητα εξ αποστάσεως/ασύγχρονης παρακολούθησης και το κόστος επιμόρφωσης. Ιδιαίτερα τα δύο τελευταία κριτήρια, είναι ζωτικής σημασίας στη σύγχρονη κοινωνία με τις εξάρσεις πανδημιών και σοβαρών οικονομικών διακυμάνσεων.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων, αφιερώνει μεγάλο μέρος του ετήσιου εισοδήματος, σε προγράμματα επιμόρφωσης και ΔΒΜ, γεγονός το οποίο προϋποθέτει οικονομική άνεση, όσων κάνουν αυτή την επιλογή, ώστε να καλύπτονται τα υπόλοιπα έξοδα διαβίωσης. Μία επιπλέον εκδοχή θα μπορούσε να είναι η επένδυση για βελτίωση και επαγγελματική εξέλιξη.

Σημαντικό στοιχείο των αποτελεσμάτων της έρευνας, αποτελεί το γεγονός ότι για όλα τα κίνητρα που διερευνήθηκαν στην παρούσα μελέτη, οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν από πολύ έως πάρα πολύ μεγάλη βαρύτητα, με ιδιαίτερη εστίαση στη βελτίωση της δεξιότητας επικοινωνίας. Οι επικρατέστερες απαντήσεις ως προς τα κίνητρα που αποδίδουν οι συμμετέχοντες για την επιλογή κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος, ήταν η δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης, η βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης, η βελτίωση της εκτίμησης/αυτοπεποίθησης και η συγκέντρωση μορίων. Στην εποχή μας οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δίνουν προτεραιότητα στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, προκειμένου να προσαρμοστούν και να συμβαδίσουν με τις εξελίξεις που υφίσταται ο χώρος τους. Αναπτύσσουν και αποκτούν νέες δεξιότητες, αναζητούν νέες μεθόδους διδασκαλίας και



ανανεώνουν τα προσόντα τους. Τα ευρήματα ως προς τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για ΔΒΜ, δείχνουν να συμφωνούν με το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας που μελετήθηκε. Όπως αναφέρθηκε και στην έρευνα TALIS (2013), Καραλής (2013, 2016, 2020), οι εκπαιδευτικοί που έχουν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, έχουν πιο ξεκάθαρες αντιλήψεις για τις μεθόδους διδασκαλίας, βελτιώνουν την αυτοπεποίθηση και την επαγγελματική τους απόδοση, λαμβάνουν αναγνώριση στο εργασιακό τους περιβάλλον και νιώθουν πιο αποτελεσματικοί. Γενικότερα, παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα, ώστε να βελτιωθούν ολιστικά και να αποτελέσουν το κατάλληλο πρότυπο για τους μαθητές τους. Από τα δεδομένα της έρευνας, που έδειξαν πως μεγάλο ποσοστό ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα πως η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, ίσως αποσκοπεί στην ιεραρχική ανέλιξη. Σε μικρότερο ποσοστό, όσον αφορά τους αναπληρωτές, στη συγκέντρωση μορίων, που θα τους οδηγήσει σε μία μόνιμη θέση εργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τα οφέλη που αποκόμισαν οι εκπαιδευόμενοι από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ΔΒΜ, η έρευνα έδειξε ότι για ορισμένα κριτήρια, όπως αύξηση των οικονομικών απολαβών και δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης, η σημασία που απέδωσε το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευόμενων ήταν από καθόλου έως ελάχιστη. Το γεγονός αυτό πιθανόν να αντανακλά την ετεροχρονισμένη αποδοτικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων ή/και την απουσία ενσωμάτωσης της ΔΒΜ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όσον αφορά τις διοικητικές διεργασίες. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όπου αρκετά μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων, δήλωσαν ότι δεν ανέλαβαν κάποια θέση ευθύνης λόγω της συμμετοχής τους σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης και ΔΒΜ.

Οι συμμετέχοντες, ως προς τα οφέλη, που αποκομίζουν από την παρακολούθηση κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος, ανέδειξαν ως σημαντικότερο, την απόκτηση

βεβαίωσης/πιστοποιητικού και ακολουθούν η βελτίωση αυτοπεποίθησης/αυτοεικόνας, η βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης και η συγκέντρωση μορίων. Η βιβλιογραφία είναι ελλιπής σχετικά με τα οφέλη που αποκομίζουν συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί Α/θμιας εκπαίδευσης, από τη συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΜ, ωστόσο σημαντικότερα παρουσιάζονται τα οφέλη που αφορούν στην επαγγελματική ανέλιξη, στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, στην κοινωνική δικτύωση, στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης. Το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα το σημαντικότερο όφελος των συμμετεχόντων σε προγράμματα επιμόρφωσης, αναδείχθηκε η απόκτηση βεβαίωσης/πιστοποιητικού και κατόπιν η συγκέντρωση μορίων, ενδεχομένως να οφείλεται στη στροφή του κλάδου των εκπαιδευτικών προς τη συγκέντρωση, όσο το δυνατόν περισσότερων αναγνωρισμένων τίτλων σπουδών, για να μοριοδοτηθούν και να επιτύχουν τον μόνιμο διορισμό.

Όσον αφορά τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες για την παρακολούθηση προγραμμάτων ΔΒΜ, η πλειοψηφία αξιολόγησε τις περισσότερες περιπτώσεις των εμποδίων που αντιμετώπισαν κατά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων από πολύ έως πάρα πολύ σημαντικές. Το μεγαλύτερο ποσοστό ανέφερε ως σημαντικότερο εμπόδιο την έλλειψη χρόνου, λόγω επαγγελματικών/οικογενειακών υποχρεώσεων, σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας της ΕΣΥΕ (2007) και του Υπουργείου Παιδείας (2011). Το σημαντικό ποσοστό επιλογής του συγκεκριμένου εμποδίου, ίσως αποδίδεται στο βεβαρυμένο πρόγραμμα των εργαζόμενων γονέων της εποχής που διανύουμε, με εκτενή ωράρια εργασίας και ταυτόχρονα φροντίδας των νηπίων. Πιθανόν, αυτά τα εμπόδια να μπορούσαν να αποφευχθούν κατά τους Rubenson & Desjardins (2009, σ.203), αν το κράτος δημιουργούσε εκείνες τις προϋποθέσεις που θα το επέτρεπαν, για παράδειγμα να μεριμνά για την ύπαρξη υπηρεσιών φροντίδας των νηπίων, ώστε αυτά να μην αποτελούν εμπόδιο για τους γονείς, προκειμένου να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα.

Εξαιρέση στο παραπάνω πρότυπο αποτέλεσε το εμπόδιο της δυσκολίας στη μάθηση λόγω ηλικίας, για το οποίο η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων αξιολόγησε από καθόλου έως ελάχιστα, γεγονός που ενισχύει το θεσμό της ΔΒΜ ανεξάρτητα από την ηλικία των ενδιαφερόμενων. Η μοντελοποίηση συγκεκριμένων ερωτημάτων με την ταυτόχρονη σύνδεσή τους με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων, ανέδειξε έναν φυλετικό διαχωρισμό ως προς την επιλογή των επιμορφωτικών προγραμμάτων, με τους άνδρες εκπαιδευτικούς να έχουν κατά 76% μεγαλύτερη πιθανότητα να επιλέξουν επιμορφωτικό πρόγραμμα για την απόκτηση πιστοποιητικού.

Επιπρόσθετα, αξιοσημείωτο χαρακτηρίζεται και το συμπέρασμα που διεξήχθη από τη συσχέτιση του φύλου με τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί και δε βρέθηκε να υπάρχει. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός πως στην παρακολούθηση ή μη ενός προγράμματος ΔΒΜ, το φύλο δε διαδραματίζει κάποιον ρόλο. Ομοίως, βρέθηκε πως το φύλο δεν επηρεάζει ούτε τα κίνητρα, τα οφέλη και τα εμπόδια που συναντά ο εκπαιδευόμενος, ως προς τη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης. Σε αυτό το σημείο, επισημαίνεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, αποτελείται από γυναίκες, επαληθεύεται άλλωστε και στην παρούσα εργασία, καθώς τα 3/4 του δείγματος ήταν γυναίκες. Ενδεχομένως, αυτή η πλειοψηφία να επηρεάζει και την απουσία της συσχέτισης.

Αρκετά συχνή σε έναν εργασιακό χώρο είναι και η διαδικασία της επίλυσης προβλημάτων και εφαρμογής εναλλακτικών λύσεων. Προβλήματα που μπορεί να σχετίζονται άμεσα με τη φύση της δουλειάς, προβλήματα που μπορεί να απορρέουν από τις εργασιακές σχέσεις, καθώς και προβλήματα που αφορούν στην εναρμόνιση της επαγγελματικής με την προσωπική ζωή, αναζητούν άμεσα από τα άτομα μία λύση. Έτσι, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης και ΔΒΜ, τους ωθεί στο να εξασκήσουν τις δεξιότητές τους στην επίλυση προβλημάτων, στην εξερεύνηση εναλλακτικών λύσεων, καθώς και στην εφαρμογή και αξιολόγησή τους. Εμπλεκόμενοι

συχνότερα στις παραπάνω διαδικασίες, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αποκτούν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να επιλύουν προβλήματα από ότι άτομα που δεν έχουν παρόμοιες εμπειρίες. Η ένταξη στον εργασιακό χώρο της εκπαίδευσης επίσης, δίνει στους συμμετέχοντες σε προγράμματα επιμόρφωσης και ΔΒΜ, τη δυνατότητα άμεσης επαφής με την πραγματικότητα της αγοράς εργασίας, θέτοντας πλέον σε περισσότερο ρεαλιστική βάση τον σχεδιασμό για το επαγγελματικό τους μέλλον.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης και ΔΒΜ, συνεισφέρουν θετικά στη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Η ένταξη του ατόμου σε έναν εργασιακό χώρο, οδηγεί σε διεύρυνση του κοινωνικού του περιγύρου, σε αύξηση των πηγών πληροφόρησης, καθώς και σε περισσότερες ευκαιρίες άσκησης δεξιοτήτων αναζήτησης και εντοπισμού πληροφοριών. Μπορεί η αναζήτηση πληροφοριών να αφορά σε θέματα που άπτονται της συγκεκριμένης εργασίας που επιτελεί το άτομο, ωστόσο η διαδικασία εντοπισμού και επιλογής πληροφοριών, είναι κοινή και για τη λήψη μιας επαγγελματικής απόφασης. Έτσι, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί λαμβάνοντας περισσότερη πληροφόρηση και έχοντας περισσότερες ευκαιρίες να εμπλακούν στην αναζήτηση πληροφοριών, αποκτούν ισχυρότερη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους, να αποκτήσουν τις πληροφορίες που τους χρειάζονται, για να καταλήξουν σε μία απόφαση.

Πολύτιμη επίσης είναι και η γνώση που αποκομίζουν οι συμμετέχοντες σε προγράμματα επιμόρφωσης και ΔΒΜ για τον εαυτό τους, καθώς δοκιμάζοντας στην πράξη τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους και ελέγχοντας εμπειρικά πλέον τα ενδιαφέροντά τους, αποκτούν το πλεονέκτημα μιας περισσότερο ρεαλιστικής αυτοαξιολόγησης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να νιώθουν περισσότερη σιγουριά στην ικανότητά τους να αξιολογούν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους, τις γνώσεις τους και αυτό που τελικά μπορούν να πετύχουν. Η δυνατότητα απόκτησης πληροφοριών που οδηγεί σε αύξηση της αυτογνωσίας

και οι ευκαιρίες δομικής των δεξιοτήτων, αποτελούν ουσιαστικά πηγές ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας στην εργασία (Bandura, 1997).

Τα ευρήματα αυτά είναι σε συμφωνία με αντίστοιχα προηγούμενων ερευνών, οι οποίες στηρίζουν την ύπαρξη ισχυρότερης λήψης επαγγελματικής απόφασης μεταξύ ατόμων που έχουν βιώσει θετικά επιτεύγματα, κατόπιν εμπλοκής τους σε προγράμματα επιμόρφωσης και ΔΒΜ, σχετικών με την εργασία (Giannakos, 1995). Επιπροσθέτως, οι εργασιακές εμπειρίες μπορούν να αποτελέσουν έναν σημαντικό παράγοντα στην ανάπτυξη της αποτελεσματικότητας λήψης επαγγελματικής απόφασης των ατόμων (Lubbers *et al.*, 2005). Σημειώνεται επίσης ότι η ύπαρξη ενός δικτύου σχέσεων που αναπτύσσεται μέσα στην εργασία, όπου τα άτομα μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα και στόχους, έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας λήψης απόφασης (Quimby & O’Bri, 2004). Κοινή παρατήρηση ακόμη των ερευνών που υποστηρίζουν τη θετική επίδραση της εργασίας παράλληλα με τις σπουδές, είναι ότι η απασχόληση συνεισφέρει στην καλύτερη κοινωνικοποίηση του νέου, ενισχύει τη διαμόρφωση μιας ανεξάρτητης και αυτοστηριζόμενης προσωπικότητας και μπει τους νέους στο πνεύμα της εργασίας (Gounias & Vitsilakis-Soroniatis, 2005). Σε κάθε περίπτωση τέλος, υποστηρίζεται ότι η εμπλοκή με τον κόσμο της εργασίας, προσφέρει στα άτομα γνώση των πραγματικών συνθηκών, η οποία διευκολύνει τις επιλογές τους (Χαροκοπάκη, 2006).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η ανάλυση της αξιοπιστίας των πολυθεματικών ερωτημάτων του πρώτου τμήματος του ερωτηματολογίου, έδειξε ότι η τιμή του συντελεστή Cronbach’s, εμφάνισε μια σχετικά καλή αξιοπιστία, γεγονός που φανερώνει μια καλή ενδοσυνέπεια των απαντήσεων, όλων των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα, για τα συγκεκριμένα ερωτήματα. Παρόλα αυτά, με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η αξιοπιστία της κλίμακας εμφανίζεται χαμηλότερη. Συγκεκριμένα, έχει αναφερθεί αξιοπιστία ίση με 0,94 (Chung, 2002), ενώ στην έρευνα γενίκευσης αξιοπιστίας των Nilsson *et al.*

(2002), σε 41 δημοσιευμένα άρθρα και 7 διατριβές στα οποία είχε χρησιμοποιηθεί η κλίμακα, βρέθηκε να κυμαίνεται από 0,92 έως 0,97. Αντίστοιχα, αν και η αξιοπιστία των παραγόντων της κλίμακας στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ικανοποιητική, καθώς υπερβαίνει το όριο μη ικανοποιητικής αξιοπιστίας ( $\alpha = 0,60$ ). Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία των ερωτημάτων A11, A14, A8 και B3 κυμάνθηκε από 0,622 έως 0,698, μικρότερη από την καταγεγραμμένη αξιοπιστία από 0,73 έως 0,83 του Chung (2002), καθώς και από 0,69 έως 0,83 των Nilsson *et al.* (2002). Συνεπώς, παρότι η αξιοπιστία της συνολικής κλίμακας και των παραγόντων βρέθηκε σε ικανοποιητικό επίπεδο για τη διενέργεια των στατιστικών αναλύσεων και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, κρίνεται σκόπιμη μία λεπτομερής ανάλυση και στάθμιση των ερωτημάτων της κλίμακας, ως προς την ανταπόκρισή τους ευρύτερα στην ελληνική πραγματικότητα. Θα μπορούσε ίσως να ειπωθεί ότι κάποιες διατυπώσεις ερωτημάτων δεν προσιδιάζουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι, κυρίως για τους παράγοντες της επιλογής στόχου και του σχεδιασμού για το μέλλον, που εμφάνισαν τις χαμηλότερες τιμές.

#### **4.5.2 Πρωτοτυπία, Περιορισμοί και Κριτική της Έρευνας**

Όπως αναφέρθηκε και στο εισαγωγικό μέρος της εργασίας, η παρούσα μελέτη χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό πρωτοτυπίας, διότι εξέτασε τις αντιλήψεις και τις στάσεις εκπαιδευτικών για τη ΔΒΜ, από δύο τύπους σχολείων, ελληνόγλωσσα και μειονοτικά, που βρίσκονται αποκλειστικά σε τρεις νομούς σε όλη την Ελλάδα, ένας εκ των οποίων είναι και αυτός της Ξάνθης.

Παρά την ικανοποιητική στατιστική συμπεριφορά των δεδομένων της έρευνας (π.χ. αποδεκτές τιμές αξιοπιστίας), παρουσιάζονται διάφοροι περιορισμοί ως προς τη γενίκευση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Εκτός όμως από τους περιορισμούς που δημιουργούνται από τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της κλίμακας, παρατίθεται κριτική και για θέματα που

άπτονται της δειγματοληψίας, καθώς και των εννοιών που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα. Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι τιμές της αξιοπιστίας των πολυθεματικών ερωτημάτων που άπτονται της αποδοτικότητας των επιμορφωτικών σεμιναρίων και ΔΒΜ, εμφανίζονται ικανοποιητικές και αυτό είναι χρήσιμο να ληφθεί υπόψη, στην περίπτωση που θέλουμε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με αυτά παρόμοιων ερευνών.

Αξίζει, επίσης να σημειωθεί, ότι καθώς το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς του Νομού της Ξάνθης, τα αποτελέσματά της, πιθανώς, να μην είναι άμεσα γενικεύσιμα και συγκρίσιμα με αυτά από άλλες περιοχές της Ελλάδας, καθώς εκπαιδευτικοί μειονοτικών σχολείων που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα, εργάζονται και στον Νομό Ροδόπης και στον Νομό Έβρου. Πέρα όμως από τη συγκεκριμένη μελέτη, υπάρχει εγγενής αδυναμία γενίκευσης σε άλλους πληθυσμούς, όπως είναι τα άτομα με επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς οι ερωτήσεις που έχουν περιληφθεί στην κλίμακα αφορούν κυρίως εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

#### **4.5.3 Προτάσεις**

Το δείγμα που συμμετείχε στη συγκεκριμένη έρευνα, όπως προαναφέρθηκε περιλάμβανε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αποκλειστικά του Νομού Ξάνθης. Χαρακτηριστικό του Νομού, αποτελεί η ύπαρξη μειονοτικών σχολείων, τα οποία συναντώνται επίσης στη Ροδόπη και στον Έβρο. Χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης λοιπόν, οι στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη ΔΒΜ και των άλλων δύο Νομών, που μαζί με αυτόν της Ξάνθης, είναι οι μοναδικοί σε όλη την Ελλάδα, που διαθέτουν σχολεία μειονοτικής εκπαίδευσης. Τα ευρήματα που θα προκύψουν, θα συμβάλουν στην αξιοπιστία της παρούσας έρευνας, θα συνδράμουν στη βελτίωση, τόσο της διεξαγωγής της διδασκαλίας, όσο και του περιβάλλοντος των συγκεκριμένων σχολείων και πιθανόν να

αποτελέσουν την αφορμή για τη δημιουργία σύγχρονων, ανανεωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Επιπροσθέτως, σημαντικό στοιχείο που είναι χρήσιμο να ληφθεί υπόψη σε μελλοντικές, παρόμοιες, έρευνες αποτελεί το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων αξιολόγησε τις περισσότερες περιπτώσεις των εμποδίων που αντιμετώπισαν κατά την παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων από πολύ έως πάρα πολύ σημαντικές. Ενδεχομένως η επιπλέον ανάλυση και έρευνα αυτού του αποτελέσματος, να οδηγήσει στη μείωση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης και ΔΒΜ.

Τα ευρήματα λοιπόν της παρούσας εργασίας, δύναται να αποτελέσουν την αφορμή για μία πιο ενδελεχή μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με απώτερο σκοπό τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση προγραμμάτων, που θα ανταποκρίνονται στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.



## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adebiyi, M.A., & Oladele, O. (2005). Public education expenditure and defence spending in Nigeria: an empirical investigation.  
<https://pdfs.semanticscholar.org/5318/cc535ef631c04a26b5ae8e62def713d837bd.pdf>
- Agarwal, B., & Mittal, N. (2014). Text classification using machine learning methods-a survey. *In Proceedings of the Second International Conference on Soft Computing for Problem Solving (SocProS 2012)*, December 28-30, 2012 (pp. 701-709). Springer, New Delhi. [https://doi.org/10.1007/978-81-322-16025\\_75](https://doi.org/10.1007/978-81-322-16025_75)
- Al-Hebaish, S.M. (2012). The correlation between general self-confidence and academic achievement in the oral presentation course. *Theory Pract. Lang. Stud*, 2, 60–65.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Badubi, R.M. (2017). Theories of Motivation and Their Application in Organizations: A Risk Analysis. *International Journal of Management Science and Business Administration*, 3, 44-51.
- Balatti, J., Black, S., & Falk, I. (2007). Teaching for social capital outcomes: The case of adult literacy and numeracy courses in VET. *Australian Journal of Adult Learning*, 47, 2, 245-264.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: University Press.
- Bandura, A. (2010). *Self-Efficacy*. In *The Corsini Encyclopedia of Psychology*; Weiner, I.B., Craighead, W.E., Eds.; John Wiley & Sons: Hoboken, NJ, USA, 1–3.
- Becker, Gary, S. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (3rd ed.). Chicago: University of Chicago Press. ISBN 978-0-226-04120-9.
- Beltrán-Llavador, J. (2015). “Educacion a lo Largo de la Vida” [Education Throughout Life]. *Sinéctica*, (45), 1-11.
- Benati, I., & Coccia, M. (2018). Rewards in bureaucracy and politics. Global encyclopedia of public administration, public policy, and governance –section

bureaucracy (edited by Ali Farazmand). Chapter No.3417-1. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3130013>

Burt, R., Karen, C., & Lin, N. (2001). *Social capital theory and research*. New York: Aldine de Gruyter.

Cedefop. (2020). *Οι Ευρωπαίοι αναγνωρίζουν την αξία της εκπαίδευση ενηλίκων και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Thessaloniki: Cedefop.

Chung, Y. (2002). Career Decision-Making Self-Efficacy and Career Commitment: Gender and Ethnic Differences Among College Students. *Journal of Career Development*, 28, 4, pp. 277-284.

Clain, A. (2016). Overcoming Barriers in Lifelong Learning: Moving Towards ET2020 Goals. *Revista Românească pentru Educatie Multidimensională*, 8(1), 51-66. <http://dx.doi.org/10.18662/rrem/2016.0801.04>

Coccia, M. (2018). Motivation and Theory of Self-Determination: Some Management Implications in Organizations. *Journal of Economics Bibliography*, 5(4), 223-230.

Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.

Cross, J. (2004). Adult learning: Removing barriers, not creating them. Paper presented at the APEC symposium on Lifelong Learning, Taipei. <https://ala.asn.au/public/docs/report/2004-07-apec.pdf>

Dawson-Saunders, B & Trapp, R. (1994). *Basic and Clinical Biostatistics*. USA:Prentice-Hall International Inc.

Dearden, L., Howard, R., & Van Reenen, J. (2006). The Impact of Training on Productivity and Wages: Evidence from British Panel Data. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* 68 (4), 397–421.

Depaepe, M., Herman, F., Surmont, M., et al. (2008). *About pedagogization: From the perspective of the history of education*. In: Smeyers, P. and Depaepe, M. (eds) *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*. Educational Research. Dordrecht: Springer Netherlands, 13–30.

- Dörnyei, Z. (2014). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*; New York, NY, USA: Routledge.
- Dosunmu, A. G., & Adeyemo, K. S. (2018). Lifelong learning, human capital development and the career advancement of women in the telecommunications industry in South Africa. *Industry and Higher Education*, 32(3), 192–199. <https://doi.org/10.1177/0950422218765501>
- Dragona, T. (2013). Bilingual Education in Thrace. Conference of Cultural and Educational Association of Western Thrace (PEKEM) on Bilingualism in minority education and development of linguistics competencies. Komotini. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/326781596\\_Bilingual\\_Education\\_in\\_Thrace](https://www.researchgate.net/publication/326781596_Bilingual_Education_in_Thrace)
- Dragona, T., & Frangoudaki, A. (2006). Educating the Muslim minority in Western Thrace. *Islam and Christian–Muslim Relations*, 17, 21-41. <https://doi.org/10.1080/09596410500399268>
- Duță, N., & Rafailă, E. (2014). Importance of the Lifelong Learning for Professional Development of University Teachers – Needs and Practical Implications. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 801–806. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.358>
- Ekşi, H., Özgenel, M., & Metlilo, E. (2020). The effect of motivation of success of university students on personal-professional competence: Mediation role of lifelong learning tendency. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9, 583-593.
- European Commission, (2001). COMMUNICATION FROM THE COMMISSION. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. COM. 678 final. Brussels. Available at: [Microsoft Word - en 678-5.doc \(europa.eu\)](#)
- Faas, D., & Palaiologou, N. (2012). How “Intercultural” is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42, 563-584. <https://doi.org/10.1080/03057925.2012.658276>

- Feinstein, L., & Hammond, C. (2004). The Contribution of Adult Learning to Health and Social Capital. *Oxford Review of Education*, 30, 199-221. <https://doi.org/10.1080/0305498042000215520>
- Fendler, L. (2018). Educationalization. In: Smeyers P. (ed.) *International Handbook of Philosophy of Education*. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer International Publishing, 1169–1183.
- Freeman, D. (1989). Teacher training development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, 23(1), 27-45.
- Fryer, L. K. (2015). Predicting self-concept, interest and achievement for first year students: The seeds of lifelong learning. *Learning and Individual Differences*, 38, 107–114. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.007>
- Gallagher, L. (2007). Continuing education in nursing: A concept analysis. *Nurse Education Today*, 27(5), 466–473. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2006.08.007>
- Giannakos, I. (1995). The Relation of Sex Role Identity to Career Decision-Making Self-Efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 131-143.
- Giarini, O., Malita, M. (2005). *The Double Helix of Learning and Work*. Bucharest: Comunicare Publishing House.
- Golshan, N. M., Kaswuri, A.H., Agashahi, B., Amin, M., & Ismail, W.K.W. (2011). Effects of Motivational Factors on Job Satisfaction: An Empirical Study on Malaysian geny administrative and Diplomatic Officers. *3rd International Conference on Advanced Management Science IPEDR*, 19.
- Gouvias, D. & Vitsilakis-Soroniatis, C. (2005). Student employment and parental influences on educational and occupational aspirations of Greek adolescents. *Journal of Education and Work*, 18, 421-449.
- Hardle, W. & Simar, L. (2003). *Applied multivariate statistical analysis* (5<sup>th</sup> Edition). Berlin: Springer.
- Haug, B. S., & Mork, S. M. (2021). Taking 21st century skills from vision to classroom: What teachers highlight as supportive professional development in the light of new

- demands from educational reforms. *Teaching and Teacher Education*, 100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103286>
- Holford, J., Riddell, S., Weedon, E., et al. (2008). *Patterns of Lifelong Learning: Policy & Practice in an Expanding Europe*. Wien, Berlin: LIT Verlag.
- Hursen, C. (2016). A scale of lifelong learning attitudes of teachers: *The development of LLLAS Cypriot Journal of Educational Science*. 11(1), 21-36.
- Hüseyinoğlu, A. (2013). Minority education in Western Thrace under the “modern European minority policy” of Kostas Karamanlis (2004-2009). *Journal of Balkan Research Institute*, 2, 51-72.
- Ilmakunnas, P., & Mika, M. (2016). How Does the Age Structure of Worker Flows Affect Firm Performance? *Journal of Productivity Analysis*, 46 (1), 43– 62.
- Jarvis P., (2006), ‘Beyond the Learning Society: Globalisation and the Moral Imperative for Reflective Social Change’, *International Journal of Lifelong Education*, 25(3): 201-211.
- Ionela, A. M. (2012). The Role of Lifelong Learning in the Growth of Employment and Labour Efficiency. The Case of Romania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4399–4403. <https://doi:10.1016/J.SBSPRO.2012.06.262>
- Izenman, A. J. (2013). Linear discriminant analysis. In *Modern multivariate statistical techniques*(pp. 237-280). Springer New York. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-78189-1\\_8](https://doi.org/10.1007/978-0-387-78189-1_8)
- Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kachigan, S. K. (1986). *Statistical Analysis: An Interdisciplinary Introduction to Univariate & Multivariate Methods*. USA: Radius Press.
- Kalita, G. (2021). Analyzing the Level of Self Confidence of the Postgraduate Students in Relation to Certain Variables. *Psychol. Educ. J.*, 58, 1381–1383.
- Karagianni, E. (2014). Teacher development and coll@bor@tion. *Research Papers in Language Teaching and Learning* 5(1), 87-109.

- Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kil, M., Motschilnig, R., & Thöne-G, B. (2013). *What Can Adult Education Accomplish? The Benefits of Adult Learning – The Approach, Measurement and Prospects*. Retrieved from die-bonn.de: <https://www.die-bonn.de/doks/2013-benefits-en-01.pdf>
- Kim, J., & Park, C. (2020). Education, Skill Training, and Lifelong Learning in the Era of Technological Revolution. *ADB Economics Working Paper Series*, No. 606. <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/559616/ewp-606education-skill-training.pdf>
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge Adult Education Company.
- Köller, O., Baumert, J., & Schnabel, K. (2001). Does interest matter? The relationship between academic interest and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32, 448–470. <https://doi.org/10.2307/749801>
- Konings, J., & Stijn, V. (2015). The Impact of Training on Productivity and Wages: Firm-Level Evidence. *Review of Economics and Statistics*, 97 (2), 485–97.
- Laal, M. (2012). Benefits of Lifelong Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4268–4272. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.239>
- Laal, M., Laal, A., & Aliramaei, A. (2014). Continuing Education; Lifelong Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4052–4056. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.889>
- Laal, M., & Salamati, P. (2012). Lifelong learning; why do we need it? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 399–403. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.073>
- Labaree, D.F. (2008). The winning ways of a losing strategy: Educationalizing social problems in the United States. *Educational Theory*, 58(4), 447–460.
- Lovasz, A., & Mariann, R. (2013). Vintage Effects, Aging and Productivity. *Labour Economics*, 22, 47–60.
- Lubbers, R., Loughlin, C. & Zweig, D. (2005). Young Workers' job self-efficacy and affect: Pathways to health and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 199-214.

- Luciak, M. (2006). Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states. *Intercultural Education*, 17, 73-80. <https://doi.org/10.1080/14675980500502370>
- Malureanu, A., Panisoara, G., & Lazar, I. (2021). The Relationship between Self-Confidence, Self-Efficacy, Grit, Usefulness, and Ease of Use of eLearning Platforms in Corporate Training during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 13, 6633. <https://doi.org/10.3390/su13126633>
- Mantouvalou, K. (2009). Equal recognition, consolidation or familiarization? The language rights debate in the context of the minority of Western Thrace in Greece. *Ethnicities*, 9, 477–506. <https://doi.org/10.1177/1468796809345435>
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>
- Mašić, A., Polz, E., & Bećirović, S. (2020). The Relationship Between Learning Styles and GPA, School Level and Gender. *European Researcher*, 11(1), 51-60. <http://dx.doi.org/10.13187/er.2020.1.51>
- Mincer, J.A. (1974). *Schooling, Experience, and Earnings*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 432-447. <https://doi.org/10.1037/a0014221>
- Nilsson, J., Schmidt, C. & Meek, W. (2002). Reliability Generalization: An examination of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 647-658.
- Nwuche, C.A., & Awa, H.O., (2009). Career planning and development: the realities in Nigerian organizations. *International Journal Business Behaviour Science Research* 1(1), 74–90.
- OECD, (2001a). *Environmentally Related Taxation in OECD Countries: Issues and Strategies*. Paris: OECD.

- O'Reilly, C., Chatman, J., & Caldwell, D. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*, 34(3), 487-516. <http://dx.doi.org/10.2307/256404>
- Omar, M. N., Ismail, S. N., & Kasim, A. L. (2019). The influence of mobile technology adoption among secondary school teachers using the UTAUT2 model. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 8(4), 3827–3831.
- Oriji, A., & Uzoagu, I., (2019). Lifelong learning in a technology-driven society: The needs, the benefits, and the challenges. *European Journal of Education Studies*, 6(9). <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3595250>
- Paraskevopoulou, A. (2002). *Regional policy and minorities in the EU: The case of Western Thrace*. PhD thesis, London School of Economics and Political Science. <https://etheses.lse.ac.uk/2108/1/U613340.pdf>
- Polz, E. (2020). Being a Teacher - A Lifelong Learning Process. *Open Online Journal for Research and Education*. [https://www.researchgate.net/publication/345252929\\_Being\\_a\\_Teacher\\_-\\_A\\_Lifelong\\_Learning\\_Process](https://www.researchgate.net/publication/345252929_Being_a_Teacher_-_A_Lifelong_Learning_Process)
- Quimbi, J. & O'Bri, K. (2004). Predictors of student and career decision-making self-efficacy among nontraditional college women. *The Career Development Quarterly*, 54, 321 - 338.
- Rasmussen, P. (2014). Adult learning policy in the European Commission. In: Milana M and Holford J (eds). *Adult Education Policy and the European Union: Theoretical and Methodological Perspectives*. Rotterdam: *Sense Publishers*, 17–34.
- Rasmussen, P. (2014). Lifelong learning policy in two national contexts. *International Journal of Lifelong Education*., 33(3), 326–342.
- Rubenson, K., & Desjardins, R. (2009). The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education: A Bounded Agency Model. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 187–207. <https://doi.org/10.1177/0741713609331548>
- Saar, E., Odd Bjørn, U., & John, H. (2013). *Lifelong Learning in Europe: National Patterns and Challenges*. Cheltenham: Edward Elgar.



- Saif, K. F., Nawaz, A., Jan, A. & Khan, M. I. (2012). Synthesizing the theories of job-satisfaction across the cultural/attitudinal dimensions. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(9), 1382-1396.
- Sanjay, G. (2016). A Comparative Study on Face Recognition using Subspace Analysis. In International Conference on Computer Science and Technology Allies in Research-March (p. 82).
- Schultz, Theodore W. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review.*, 51 (1), 1–17.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective*. Boston: Pearson Education.
- Sharma, SC. (2004). *Management Systems*. New Delhi, India: Khana.
- Shavelson, R. J., Huber, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research in Higher Education*, 46, 407– 441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Sinanovic, J., & Bećirović, S. (2016). The Determinants of Lifelong Learning. *European Researcher*, 103(2), 107-118. <http://dx.doi.org/10.13187/er.2016.103.107>
- Smith, P. J., & Cronje, G. J. (1992). *Management principles*. A Contemporary South African edition. Kenwyn: Juta & ltd.
- Solomon, T. (2009). Impact of training on employees' job performance in organizations. *International Journal of Labour Organisational Psychology.*, 3(1/2), 173–178.
- SPSS (2020). *SPSS BASE 27.0: Applications Guide*. Chicago: Stat Inc.
- Story, P. A., Hart, J. W., Stasson, M. F., & Mahoney, J. M. (2009). Using two factor theory of achievement motivation to examine performance-based and self-regulatory processes, *Personality and Individual Differences*, 46(4), 391395.
- Sulaiman, J., & Ismail, S. N. (2020). Teacher Competence and 21st Century Skills in Transformation Schools 2025 (TS25). *Universal Journal of Educational Research.*, 8, 3536-3544.
- Suryadi, A., Budimansyah, D., Solehuddin, M., Shantini, Y., & Yunus, D. (2020). Microcredit Provision, Lifelong Learning, and Productivity of Poor Women in

Indonesian Villages. *Adult Education Quarterly*.  
<https://doi.org/10.1177/0741713620918525>

Unesco (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow (The Faure Report)*. Paris, UNESCO.

United Nations, (2010). *Minority Rights: International Standards and Guidance for Implementation*. New York and Geneva, UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER.

[1045585\\_HR\\_PUB10\\_10\\_3\\_SIGNA.pdf \(ohchr.org\)](https://www.ohchr.org/Documents/HR_Publications/1045585_HR_PUB10_10_3_SIGNA.pdf)

Valiente, O., Capsada-Munsech, Q., & G. de Otero, J. P. (2020). Educationalization of youth unemployment through lifelong learning policies in Europe. *European Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1177/1474904120908751>

Van Belle, G., Fisher, L.D., Heagerty, P.J. & Lumley, T., (2004). *Biostatistics. A Methodology for the Health Sciences*. Canada: John Wiley & Sons eds.

Van Laar, E., Van Deursen, A. J. A. M., Van Dijk, J. A. G. M., & De Haan, J. (2017). *The relation between 21st-century skills and digital skills: a systematic literature review*. *Computers in Human Behavior*, 72, 577-588.  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>

Velez-Rendon, G. (2002). Second Language Teacher Education: A Review of the Literature. *Foreign Language Annals.*, 35(4), 457-467.

Watson, L. (2013). *Lifelong Learning in Australia*. Department of Education, Science and Training. Australian Government.

Whalley, A. (2011). Education and labor market risk: Understanding the role of data cleaning. *Economics of Education Review.*, 30, 528-545.

Yagmur, K. (2019). The concept of minority/minorities in the European national and supranational EU discourse. *Multilingua*, 38(2), 213–229.  
<https://dx.doi.org/10.1515/multi-2018-0063>

Zachos, D. T. (2020). Minority Education in Greece: Thrace Muslim Teachers' Approaches and Views. *Preschool and Primary Education.*, 8(2), 144–157.  
<https://doi.org/10.12681/ppej.21897>

Zar, J.H. (2010). *Biostatistical analysis*. 5<sup>th</sup> end. New Jersey: Prentice Hall.

Zwart, D. P., Noroozi, O., Van Luit, J. E., Goei, S. L., & Nieuwenhuis, A. (2020). Effects of Digital Learning Materials on nursing students' mathematics learning, self-efficacy, and task value in vocational education. *Nurse Educ. Pract.*, *44*, 102755.

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (2002). Η Δια Βίου Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια μελέτη περίπτωσης του προγράμματος “Αναβάθμισης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης”. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2(10), 37-39.
- Γούλας, Χ. (2006). Ο ρόλος και ο βαθμός συμμετοχής των ενηλίκων καταρτιζομένων στη διαδικασία κατάρτισής τους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 7, 3-11.
- Ζωντήρος, Δ. (2006). *Τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε προγράμματα που προσφέρονται από Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών* (διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- ΕΣΥΕ (1983). *Στατιστική Επετηρίς της Ελλάδος*. Αθήνα: ΕΣΥΕ.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ, ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, ΕΣΠΑ 2007-2013.
- Καραλής, Θ. (2016). *Η συμμετοχή των ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση. Εμπόδια και κίνητρα συμμετοχής (2011-2016)*. ΕΣΠΑ 2014-2020, Αθήνα.
- Καραλής, Θ. (2020). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση (2011-2019). Σύνοψη της μελέτης ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ*. Αθήνα.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση ενηλίκων α'. Γενικά εισαγωγικά θέματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Λιγνός, Δ. (2006). Σκέψεις και Διαπιστώσεις για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. *Virtual School*, 3(3), 1-9. Available from: <http://virtualschool.web.auth.gr/3.3/Praxis/LignosTrainingEducators.html> Accessed: 15 Ιουνίου 2016.
- Παναγιωτοπούλου, Κ., & Μπροκαλάκη, Η. (2012). Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κίνητρα Νοσηλευτών. *Νοσηλευτική.*, 51(4), 386–395.
- Σιάρδος, Γ. (2000). *Μέθοδοι Πολυμεταβλητής ανάλυσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΖΗΤΗ.

- Χάδου, Ν. (2016). Δια Βίου Μάθηση-Εκπαίδευση-Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών, προσανατολισμένη στην Αγορά Εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 1*, 163-172.
- Χαροκοπάκη, Α. (2006). Ανάπτυξη κομβικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων των νέων για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Προκλήσεις και νέες πρακτικές. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού «Ο θεσμός Συμβουλευτική-Προσανατολισμός και ο ρόλος του στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας»*. Αθήνα, 2-3/12/2006.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Δαρδανός.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

- Johnstone, C. (2018). international dvv. Ανάκτηση από [dvv-international.de:  
https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/section-1-playing-a-role/section-1-playing-a-role/how-to-develop-resilient-people-in-stronger-communities](https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/section-1-playing-a-role/section-1-playing-a-role/how-to-develop-resilient-people-in-stronger-communities)
- Mishel, L. (2011). *Education is Not the Cure for High Unemployment or for Income Inequality*. EPI Briefing Paper 286, Economic Policy Institute, Retrieved from: [www.epi.org](http://www.epi.org)
- OECD (2014). TALIS 201, Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Palmer, T. (2015). *Fifteen characteristics of a 21st-century teacher*, Edutopia (Online), Retrieved from: <https://www.edutopia.org>

## ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, (2021). Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σχετικά με την ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών για ένα Ευρωπαϊκό θεματολόγιο δεξιοτήτων για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα. EuroParl. Ανακτήθηκε από: [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/B-9-2021-0108\\_EL.html?fbclid=IwAR3Gpvsdzku-lfLtggcd\\_8u14YrUpmSa9s326uG6MO1ogv-5DLw3DgiMX38](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/B-9-2021-0108_EL.html?fbclid=IwAR3Gpvsdzku-lfLtggcd_8u14YrUpmSa9s326uG6MO1ogv-5DLw3DgiMX38)
- ΟΕΠΕΚ, (2007). Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. 2ο Επιχειρησιακό πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης. Ανακτήθηκε από: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3303/981.pdf>
- Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης Θρησκευμάτων & Public Issue (2011). *Έρευνα κοινής γνώμης επί ζητημάτων διά βίου μάθησης: βασικά συμπεράσματα*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ & Public Issue. Ανακτήθηκε από: [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2011/diagrammatikh\\_paroysiash\\_1102\\_10.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2011/diagrammatikh_paroysiash_1102_10.pdf)

## NOMΟΘΕΣΙΑ

**Νόμος 1566:** ΦΕΚ Α'167/30.9.1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

**Νόμος 2986/2002:** Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

**Νόμος υπ' αριθ. 3879 ΦΕΚ Α 163/21.9.2010:** Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές διατάξεις.

**Νόμος υπ' αριθμ. 4763 ΦΕΚ Α 254/21.12.2020:** Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης, ενσωμάτωση στην ελληνική νομοθεσία της Οδηγίας (ΕΕ) 2018/958 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 28ης Ιουνίου 2018 σχετικά με τον έλεγχο αναλογικότητας πριν από τη θέσπιση νέας νομοθετικής κατοχύρωσης των επαγγελματών (ΕΕ L 173), κύρωση της Συμφωνίας μεταξύ της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας και της Κυβέρνησης της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας για το Ελληνογερμανικό Ίδρυμα Νεολαίας και άλλες διατάξεις.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ**  
**ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης (Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική**  
**Διοίκηση και Ηγεσία)**

*Αγαπητές και αγαπητοί συνάδελφοι,*

*Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί το εργαλείο της έρευνας που πραγματοποιώ στο πλαίσιο της εκπόνησης της Διπλωματικής μου Εργασίας, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για την ολοκλήρωση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης (Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία) στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ξάνθης σχετικά με τη δια βίου μάθηση και την επίδρασή της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.*

*Θεωρώ ότι τα ευρήματα της έρευνας θα αναδείξουν την αναγκαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και θα αποτελέσουν το έναυσμα για τη βελτίωση του σχεδιασμού των αντίστοιχων προγραμμάτων από τους αρμόδιους φορείς. Η συμμετοχή σας λοιπόν είναι πολύτιμη!*

*Σημειώνεται ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη, δεν καταγράφονται προσωπικά στοιχεία ταυτοποίησης των ερωτώμενων, δεν θα συλλεχθούν προσωπικά τους δεδομένα και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, όπως επιβάλλει και ο κώδικας ερευνητικής δεοντολογίας. Δεν υπάρχουν λανθασμένες απαντήσεις, οπότε σας παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια. Η μέση διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου υπολογίζεται στα **15 λεπτά**.*

*Ελπίζω στη συνεργασία σας και σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων!*

*Στεργιανή Αλβανίδου (Εκπαιδευτικός)*  
[alvanidou.1985@gmail.com](mailto:alvanidou.1985@gmail.com)

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### Α. ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

**Α.1. Ποιο(α) από τα παρακάτω έχετε παρακολουθήσει και πόσα σε αριθμό;**

Κατηγορία	Απαντήσεις
Επιμορφωτικά σεμινάρια διάρκειας > 100 ωρών	
Επιμορφωτικά σεμινάρια διάρκειας 50-100 ωρών	
Επιμορφωτικά σεμινάρια διάρκειας < 50 ωρών	
Παρακολούθηση συνεδρίου	
Συμμετοχή με εισήγηση σε συνέδριο	

**Α.2. Αναφέρατε το αντικείμενο και τον φορέα της επιμόρφωσης**

.....

**Α.3. Αναφέρατε αν υπήρχε μοριοδότηση στο τέλος του σεμιναρίου (Ναι/Όχι). Αν Ναι παρακαλώ αναφέρατε και τον αριθμό των μορίων**

ΝΑΙ	Μόρια:
ΟΧΙ	

**Α.4. Αναφέρατε αν υπήρχαν ECTS/ECVET στο τέλος του σεμιναρίου (Ναι/Όχι). Αν Ναι παρακαλώ αναφέρατε και τον αριθμό αυτών.**

ΝΑΙ	Αριθμός:
ΟΧΙ	

**Α.5. Πώς αξιολογείτε την επιμόρφωση;**

Κακή	Μέτρια	Καλή

**Α.6. Περιεχόμενο προγραμμάτων επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης στα οποία έχετε επιμορφωθεί:**

α. Διδακτικές προσεγγίσεις σε μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος	
β. Διαχείριση της τάξης	
γ. Διοίκηση στην εκπαίδευση	
δ. Ειδική Αγωγή	
ε. Ψυχολογία	

στ. Νέες τεχνολογίες	
ζ. Διαπολιτισμικότητα	
η. Φύλο	
θ. Άλλο (ποιο;) .....	

**A.7. Κατά τη λήξη του προγράμματος επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης λάβατε:**

Βεβαίωση	
Πιστοποίηση	

**A.8 Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση στην οποία συμμετείχατε μέχρι τώρα σας βοήθησε να γίνετε καλύτερος/η εκπαιδευτικός;**

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	

**A.9 Εάν ΝΑΙ, τότε αξιολογήστε το βαθμό συνεισφοράς της επιμόρφωσης σε αυτό:**

Καθόλου	Μέτρια	Πάρα πολύ

**A.10 Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση στην οποία συμμετείχατε μέχρι τώρα βελτίωσε τις προοπτικές σας για επαγγελματική εξέλιξη;**

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	

**A.10α Εάν ΝΑΙ, τότε αξιολογήστε το βαθμό συνεισφοράς της επιμόρφωσης σε αυτό:**

Καθόλου	Μέτρια	Πάρα πολύ

**A.11. Εκτός από την όποια συμβολή της στην επαγγελματική σας ζωή, θεωρείτε ότι η επιμόρφωση στην οποία συμμετείχατε μέχρι τώρα σας βοήθησε σε άλλους τομείς της ζωής σας;**

ΝΑΙ (αναφέρετε τομέα/τομείς)	
ΟΧΙ	

**A.12. Από την εμπειρία σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης, αξιολογήστε πόσο σημαντικό θεωρείτε το καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά, προκειμένου να επιλέξετε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης:**

Χαρακτηριστικό	Σημαντικό	Μέτρια σημαντικό	Καθόλου σημαντικό
α. Δυνατότητα ανέλιξης στη διοικητική ιεραρχία			
β. Περιεχόμενο			
γ. Επάρκεια χρόνου			
δ. Τόπος διεξαγωγής			
ε. Κίνητρα για παρακολούθηση			
στ. Κόστος επιμόρφωσης			
ε. Μοριοδότηση			

**A.13. Από πού αντλήσατε πληροφορίες για τα προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης που παρακολουθήσατε;**

α. Διαδίκτυο (Ιντερνετ)	
β. Εξειδικευμένα περιοδικά	
γ. Από άλλους συναδέλφους	
δ. Άλλο (Ποιο;)	

**A.14. Πόσο ποσοστό του ετήσιου εισοδήματός σας αφιερώνετε σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης;**

10%	20%	30%	40%	50% και άνω

**B. ΑΝΑΓΚΕΣ ΠΟΥ ΚΑΛΥΠΤΕΙ Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ**

**B.1 Πόσο απαραίτητη θεωρείτε ότι είναι η επιμόρφωση για έναν εκπαιδευτικό:**

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

**B.2 Πόσο απαραίτητη θεωρείτε την απόκτηση αναγνωρισμένου πιστοποιητικού επιμόρφωσης:**

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

**B.3. Θα αποφασίζατε να παρακολουθήσετε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης που σας είναι αδιάφορο με στόχο να πάρετε ένα πιστοποιητικό;**

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	

**Γ. ΚΙΝΗΤΡΑ, ΟΦΕΛΗ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ**

**Γ.1 Ποια είναι τα κίνητρα της συμμετοχής σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης; (Παρακαλώ σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω δηλώσεις στην κλίμακα 1 έως 5).**

Δηλώσεις	Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
α. Απόκτηση βεβαίωσης/πιστοποιητικού συμμετοχής					
β. Ενίσχυση των τυπικών προσόντων					
γ. Βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας					
δ. Δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης					
ε. Βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης					

στ. Επιθυμία συμμετοχής σε μαθησιακές δραστηριότητες σε όλη τη διάρκεια της ζωής μου					
ζ. Βελτίωση αυτοεκτίμησης / αυτοπεποίθησης					
η. Αύξηση των οικονομικών μου απολαβών					
θ. Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων - δικτύωση					
ι. Συγκέντρωση μορίων					

**Γ.2 Ποια οφέλη αποκομίσατε από τη συμμετοχή σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης; (Παρακαλώ σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω δηλώσεις στην κλίμακα 1 έως 5).**

Δηλώσεις	Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
α. Αύξηση των οικονομικών μου απολαβών					
β. Βελτίωση δεξιότητας επικοινωνίας					
γ. Ενίσχυση των τυπικών προσόντων					
δ. Βελτίωση αυτοπεποίθησης/αυτοεικόνας					
ε. Απόκτηση βεβαίωσης/πιστοποιητικού συμμετοχής					
στ. Δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης					
ζ. Βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης					
η. Επιθυμία συμμετοχής σε μαθησιακές δραστηριότητες σε όλη τη διάρκεια της ζωής μου					
θ. Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων - δικτύωση					
ι. Συγκέντρωση μορίων					

**Γ.3. Ποια είναι τα εμπόδια που θα δυσκόλευαν τη συμμετοχή σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης; (Παρακαλώ σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω δηλώσεις στην κλίμακα 1 έως 5).**

Δηλώσεις	Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
α. Κόστος συμμετοχής					
β. Δυσκολία μετακίνησης προς τον τόπο που γίνεται το πρόγραμμα					
γ. Μεγάλη διάρκεια προγραμμάτων / σεμιναρίων					

δ. Έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών / οικογενειακών υποχρεώσεων					
ε. Έλλειψη πληροφόρησης για τα σεμινάρια που γίνονται					
στ. Δυσκολία στη μάθηση λόγω ηλικίας					
ζ. Έλλειψη προγραμμάτων με ενδιαφέροντα θέματα					
η. Αβεβαιότητα για τη δυνατότητα ανταπόκρισης στις υποχρεώσεις ενός επιμορφωτικού προγράμματος					

**Γ.4. Παρακαλώ σημειώστε σε ποιον βαθμό αναγνωρίζονται και αξιοποιούνται στο επαγγελματικό σας περιβάλλον, οι γνώσεις που αποκτάτε από τη συμμετοχή σας σε προγράμματα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης;**

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

**Γ.5. Παρακολούθησατε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης, το οποίο συνετέλεσε στην ανάληψη κάποιας θέσης ευθύνης;**

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	

**Γ.6. Εάν ΝΑΙ, ποιο πρόγραμμα ήταν αυτό;**

.....  
.....  
.....

**Γ.7. Εάν ΝΑΙ, παρακαλώ σημειώστε την ανάλογη θέση ευθύνης:**

Διευθυντής / ντρια	
Υποδιευθυντής/ ντρια	
Επικεφαλής σε κάποιο πρόγραμμα	
Άλλο (ποιο;)	

**Δ. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ** (απαντήστε με X)**Δ.1. Φύλο:**

Άνδρας	
Γυναίκα	

**Δ.2. Ηλικία:**

25-34 ετών	35-49 ετών	50-64 ετών	Άνω των 65 ετών

**Δ.3. Οικογενειακή κατάσταση:**

Έγγαμος/η, Σύμφωνο συμβίωσης	Άγαμος/η	Διαζευγμένος/η ή σε διάσταση, Χήρος/α

**Δ.4. Έχετε παιδιά;**

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	

**Δ.5. Σπουδές:**

Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	
Εξομοίωση	
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος ΑΕΙ	
Δεύτερο πτυχίο από ΑΕΙ	Επιστημονικό πεδίο:..... ..... .....
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	Επιστημονικό πεδίο:..... ..... .....
Διδακτορικό Δίπλωμα	Επιστημονικό πεδίο:..... ..... .....



**Δ.6. Ολοκληρώσατε σπουδές στο εξωτερικό;**

ΝΑΙ	
ΟΧΙ	

**Δ.7. Εάν ΝΑΙ, ποιο επίπεδο; (υπογραμμίστε ανάλογα)**

Προπτυχιακές σπουδές / Μεταπτυχιακές σπουδές / Διδακτορικές σπουδές

**Δ.8. Σε ποια χώρα; .....**

**Δ.9. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση (σημειώστε με αριθμό):**

**Δ.10. Εκπαιδευτική μονάδα στην οποία απασχολείστε:**

Δημοτικό	Νηπιαγωγείο

**Δ.11. Εργάζεστε σε σχολείο:**

Ελληνόγλωσσο	Μειονοτικό

**Δ.12. Είστε εκπαιδευτικός ειδικότητας:**

ΝΑΙ	ΟΧΙ

**Δ.13. Εάν ΝΑΙ, συμπληρώστε παρακάτω την ειδικότητά σας:**

Ξένης Γλώσσας	
Πληροφορικής	
Φυσικής Αγωγής	
Εικαστικών	
Ειδικής Αγωγής	
Μουσικής	

Θεατρικής Αγωγής	
------------------	--

**Δ.14. Σχέση εργασίας:**

Μόνιμος/η	Αναπληρωτής/τρια

**Δ.15. Κατέχετε κάποια θέση ευθύνης:**

Διευθυντής/ντρια	Υποδιευθυντής/ντρια	ΟΧΙ

**Παρακάτω έχετε τη δυνατότητα να καταγράψετε τυχόν σχόλια και παρατηρήσεις σας για θέματα που αφορούν την επιμόρφωση και τη δια βίου μάθηση και δεν συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο. Μπορείτε επίσης να διατυπώσετε τις προτάσεις σας.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Πίνακας Α1, Παράρτημα. Φορείς στους οποίους παρακολούθησαν επιμορφωτικά σεμινάρια ή συνέδρια οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί του Νομού Ξάνθης.

<p>--ΥΠΕΠΘ "εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων" σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Εφαρμογής Νέων παιδαγωγικών Τεχνικών και Διδακτικής Μεθοδολογίας. --ΥΠΕΠΘ "Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και επικοινωνιών" του Επιχειρησιακού Προγράμματος "Κοινωνία της Πληροφορίας" --Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης α)"Διγλωσσία και Εκπαίδευση: Κοινωνιογλωσσολογικές Προσεγγίσεις" β)" Η διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης γλώσσας"</p>
<p>"Πληροφορική III: Εισαγωγή σε Υπολογιστικά Φύλλα - Παρουσιάσεις - Βάσεις Δεδομένων", Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων "Ταχύρρυθμη επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση", Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής "Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στις Δεξιότητες μέσω Εργαστηρίων", Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής "Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο", ΚΕΠ Ν. ΞΑΝΘΗΣ, ΟΚΑΝΑ "Άτομα με αναπηρία: Μία διαφορετική οπτική", Κ.Ε.Κ.Υ.Κ.Α.ΜΕ.Α. ΞΑΝΘΗΣ</p>
<p>1. Ταχύρρυθμη Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως Εκπαίδευση-Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου 2.Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στις Δεξιότητες μέσω Εργαστηρίων- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής</p>
<p>1.Πιστοποίηση στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία, στο πλαίσιο των Πράξεων «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση Δια Βίου Μάθηση» του ΕΣΠΑ (2007-2013).(96 Ωρών) 2.Επιμόρφωση, στο πλαίσιο του προγράμματος για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, των Επιμορφωτικών – Εκπαιδευτικών Σεμιναρίων συνολικής διάρκειας 50 ωρών με τίτλο «Δυσλεξία» και «Σύνδρομο DOWN» (Φορέας: Ιερά Μητρόπολη Ξάνθης και Περιθεωρίου / Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. Ν. Ξάνθης/ Σύνδεσμος Θεολόγων Ξάνθης 3.Συμμετοχή στο πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης 50 ωρών των Πράξεων «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού» των Αξόνων Προτεραιότητας 1, 2 και 3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» (ΕΣΠΑ 2007-2013) 4.«Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στις Δεξιότητες μέσω Εργαστηρίων», το οποίο πραγματοποιήθηκε εξ αποστάσεως, συνολικής διάρκειας τριανταέξι (36) ωρών. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της Πράξης «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στις Δεξιότητες μέσω Εργαστηρίων» με κωδικό ΟΠΣ (ΜΙΣ) 5092064, η οποία συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Ε.Π «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2014-2020». 5.Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης του Προγράμματος «Συνεργασία εκπαιδευτικών –οικογένειας» (25 ωρών) Φορέας: ΥΠΙΑΘ - Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης). 6.Επιμορφωτικό πρόγραμμα «Εισαγωγή στην Πληροφορική» διάρκειας 30 ωρών ( Φορέας: ΥΠΕΠΘ-ΠΕΚ Καβάλας) 7.Επιμορφωτικά σεμινάρια στο πλαίσιο της Δράσης 4 «Επιμορφωτική Στήριξη Εκπαιδευτικών» του Προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στις Περιφέρειες Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης» με τις εξής θεματικές ενότητες:«Διαφοροποίηση της διδασκαλίας», «Πρακτικές γραμματισμού στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά», «Γραμματισμός: Διαχείριση παιδικού βιβλίου», « Γραμματισμός μέσα από την περιβαλλοντική εκπαίδευση», « Αποδοχή της διαφορετικότητας του «Άλλου», «Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στη σχολική τάξη» (Φορέας: ΑΠΘ) 8.Βιωματικό σεμινάριο «Πρόληψη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση - Δεξιότητες για παιδιά του Δημοτικού» ( Φορέας: Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Ξάνθης «ΕΚΦΡΑΣΗ», Δ/ση Π.Ε. Ν. Ξάνθης, / Γραφείο Σχ. Δραστηριοτήτων). 9.Συνέδριο «Καινοτόμες πρακτικές στην εκπαίδευση των παιδιών της μειονότητας στη Θράκη» (5/10/2012 έως 7/10/2012 Φορέας: ΕΚΠΑ και ΑΠΘ). 10.Συνέδριο «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά: Το παρόν μιας διάρκειας» (21/09/2012 έως 23 /09/2012 Φορέας: ΑΠΘ). 11.Η Πανελλήνιο Συνέδριο Γλώσσας και Πολιτισμού –Παγγλώσσια(04/04/2003 έως 05/04/2003 Φορέας :Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης-Τομέας Γλώσσας και Πολιτισμού).</p>
<p>Α και Β Επίπεδο ΤΠΕ</p>
<p>Αγγλικά στο νηπιαγωγείο , αειφορία</p>
<p>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</p>
<p>Από το ΙΕΠ Β1 επίπεδο ΤΠΕ, από το χαμόγελο του παιδιού σχετικά με τις εξαφανίσεις παιδιών και από το ΙΕΠ για τα εργαστήρια δεξιοτήτων</p>

Διαπολιτισμικότητα, δεξιότητες και αγγλικά στο νηπιαγωγείο- ΙΕΠ , ΠΑΜΑΚ
Διαπολιτισμική Αγωγή- Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Διαπολιτισμική εκπ/ση, περιβαλλοντική εκπ/ση, διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα, μαθησιακές δυσκολίες- δυσλεξία, αυτισμός
Διαπολιτισμική εκπαίδευση
Διαπολιτισμική εκπαίδευση , ειδική αγωγή και εκπαιδευτικές ανάγκες
Διαπολιτισμική εκπαίδευση, ειδική αγωγή, εκπαίδευση ενηλίκων, παιδικό βιβλίο
Διάφορα από Πανεπιστήμια
Διαφοροποιημένη διαδικασία/ Επίδραση της τεχνολογίας στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.
Διοίκηση Σχολικών Μονάδων/Πανεπιστήμιο Αιγαίου & Σεξουαλική Αγωγή/Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
ΔΟΕ, ΚΠΕ, ΥΠΕΠΘ,
Έγινε πριν χρόνια
Ειδική αγωγή
Ειδική αγωγή διαπολιτισμική εκπαίδευση
Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση - Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Εργαστήριο δεξιοτήτων - ΙΕΠ
Ειδική αγωγή Πανεπιστήμιο Αιγαίου Διαπολιτισμική εκπαίδευση ΕΚΠΑ ΕΠΠΑΙΚ ΑΣΠΑΙΤΕ Εργαστήρια Δεξιοτήτων ΙΕΠ Κ.Α.
Ειδική αγωγή στο ΠΑΜΑΚ & Οργάνωση & Διοίκηση της εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Πατρών
Ειδικής αγωγής-ΕΚΠΑ, σεμινάρια σε στρατηγικές διδασκαλίας στα μαθηματικά -ΔΠΘ, ψυχολογία -ΔΠΘ
ΕΚΠΑ
ΕΚΠΑ - Διαπολιτισμική εκπαίδευση
Εκπαίδευση Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιολόγηση και εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική πράξη Α κ Β επίπεδο ΕΣΠΑ, Εργαστήρια δεξιοτήτων ΙΕΠ, Εισαγωγή αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο ΙΕΠ
Επιμόρφωση Η/Υ Β1
Επιμόρφωση σε θέματα εκπαιδευτικά
Επιμόρφωση στα εργαστήρια δεξιοτήτων (ΙΕΠ)/ Επιμόρφωση στη σύγχρονη και ασύγχρονη ή εξ αποστάσεως εκπαίδευση
Επιμόρφωση στους Η/Υ επίπεδο Α΄ και Β1 , Επιμόρφωση στα εργαστήρια δεξιοτήτων
Επιμόρφωση ΤΠΕ
Θέματα Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας
ΙΕΠ - Πανεπιστήμιο Αιγαίου
ΙΕΠ εργαστήρια δεξιοτήτων
ΙΕΠ, ΑΠΘ, Π.Ε. Ξάνθης, Μουσικό Κολλέγιο Θεσσαλονίκης
ΙΕΠ, Ενδοσχολικά
ΙΕΠ, ΚΕΔΙΒ,
ΙΕΠ, ΚΕΣΥ, ΥΠΕΠΘ
Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο - περιβάλλον και εκπαίδευση
ΚΔΒΜ, Κολέγιο Ανατόλια, Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Golearn (άνω των 100 ωρών)
ΚΕΔΙΒΙΜ
ΚΕΔΥ " Γυμνάσιο έρχομαι" και χρήση τεχνολογιών
Κέντρα δια βίου μάθησης πανεπιστημίου Αιγαίου και πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, συνέδρια σε πανεπιστήμια της Ελλάδας, εισήγηση σε πανελλήνια συνέδρια ερασιτεχνικής αστρονομίας.
Κεσπεμ (Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών), ΙΕΠ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, xenios zeus, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ΠΕΚ, κ.α.

Κινητές συσκευές και χρήση τους στην εκπαίδευση-etwinning ΙΕΠ-εργαστήρια δεξιοτήτων Ταχύρρυθμη Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση
Μαθησιακές δυσκολίες, Ρομά και εκπαίδευση, ΤΠΕ και νέες τεχνολογίες, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
Μαθησιακές Δυσκολίες (Πανεπιστήμιο Πατρών) - Α' ΤΠΕ- Β1 ΤΠΕ- Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΙΕΠ) - Εργαστήρια Δεξιοτήτων (ΙΕΠ)
Μείζονα Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών
Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση
Νέες τεχνολογίες- ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς, διαχείριση της τάξης- ψυχολόγος από το χαμόγελο του παιδιού Ειδική αγωγή - ψυχολόγος από το Πανεπιστήμιο της Αλεξανδρούπολης
Ο Ρόλος των Γονέων Απέναντι στην Εκπαιδευτική Συμπερίληψη Αλλοδαπών Μαθητών και Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ΕΕΠΕΚ, Ανάπτυξη Αυτοεκτίμησης και Ψυχικής Ανθεκτικότητας στα Παιδιά ΕΕΠΕΚ, Διαπροσωπικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες για Στελέχη Εκπαίδευσης ΕΕΠΕΚ, Συμβουλευτική Γονέων ΕΕΠΕΚ, Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα ΠΑΜΑΚ, Ειδική Αγωγή ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ, Συνέδρια από Υπουργείο Παιδείας για θέματα αξιολόγησης, εργαστήρια δεξιοτήτων
Πανεπιστήμιο Αιγαίου Καλλοδιστριακό Υπ.Παιδείας
Οργάνωση και Διοίκηση Πανεπιστήμιο Πάτρας
Π Ε Κ- Τ Π Ε
Π.Ε. Ξάνθης, Α.Π.Θ.
Παιδαγωγικά
ΠΑΜΑΚ Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Πανεπιστήμιο .Δυτικής Αττικής Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστήμια
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Πανεπιστήμιο Πατρών (ΕΚΕΚ), Ειδική αγωγή & Εκπαίδευση, Παιδαγωγική, Σχολική Ψυχολογία, ΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ
Πανεπιστήμιο Αιγαίου ειδική αγωγή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα
Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ένωση φυσικών, ΕΚΔΑ, ΙΕΠ, moodle
Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σεμινάριο για ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων
Πανεπιστήμιο .Δυτικής Αττικής Ειδική αγωγή & Προαγωγή Ψυχικής Υγείας στο σχολικό περιβάλλον
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Πάντειο Πανεπιστήμιο - Ηγεσία στην Εκπαίδευση
Περιβάλλον, υγείας, πολιτισμικά θέματα
Περιβαλλοντική - κέντρα περιβαλλοντικής Μαρώνας, Παρανεστίου, Βιστωνίδας ΙΕΠ - εξ αποστάσεως εκπαίδευση 4ΤΕ
Περιβαλλοντική από πανεπιστήμια, Διοίκηση εκπαίδευσης από Ινστιτούτο της ΓΣΕΕ, πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Διάφορα από ΠΕΚ
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Μουσική και σχολείο, επιμόρφωση στους η/υ
Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανόπουλων
Πρωτοβάθμια Ξάνθης, Μητρόπολη Ξάνθης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Σεμινάριο δεξιοτήτων από τους συμβούλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι το τελευταίο που παρακολούθησα. Κατά καιρούς έχω παρακολουθήσει και σεμινάρια φυσικών επιστημών, σεμινάρια διδασκαλίας μαθηματικών κλπ. Όλα αυτά από τους συμβούλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή, Παμακ
Σεξουαλική αγωγή από Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Σεξουαλική αγωγή Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Συνέδρια Φυσικής Αγωγής και Προγράμματα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Συνήθως περιβαλλοντικού περιεχομένου ΚΠΕ
Σχολική Ψυχολογία Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Τα αντικείμενα είναι πάρα πολλά εφόσον έχω παρακολουθήσει κ συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα, ενδεικτικά: ειδική αγωγή και εκπαίδευση, Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, διαπολιτισμική αγωγή, εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
Ταχύρρυθμη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
Τουινινγκ
Τπε
ΤΠΕ, μαθησιακές δυσκολίες, σχέσεις οικογένειας σχολείου, Περιβαλλοντική εκπαίδευση, e-Twining,Εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο., Εργαστήρια Δεξιοτήτων κλπ. Από ΠΕΚΕΣ, ΙΕΠ, Συμβούλους Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμια κλπ.
ΥΠΕΘ
Χειρισμός Η/Υ (Ν.Ε.Λ.Ε. ΣΕΡΡΩΝ, Δ.Ε.Π.Κ.Α. Σερρών) Πληροφορική Α & Β επιπέδου (ΥΠΑΙΘ) Παιδαγωγικά (Σχολική Σύμβουλος, ΠΕ.Κ.Ε.Σ.ΑΜΘ)
Ψυχολογίας- Παν. Αιγαίου και Δυτ. Αττικής , Τ.Π.Ε.- ΥΠΕΘ, Περιβάλλον-ΚΠΕ, Διάφορα μαθησιακά αντικείμενα - Σύμβουλοι εκπαίδευσης και Υπευθ. Εκπ. Προγρ.
Etwinning-Νεες Τεχνολογίες, Σεξουαλική αγωγή, Δημιουργική Γραφή (ΠΕΚΕΣ_ΚΕΔΙΒΙΜ)
ΕΚΡΑ
etwinning

Πίνακας Α2, Παράρτημα. Συχνότητα (%) της συμβολής στην επαγγελματική ζωή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στα οποία συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας του Νομού Ξάνθης.

Δηλώσεις	%
ΟΧΙ	28,9
ΝΑΙ	71,1
Σε όσους απάντησαν ΝΑΙ, η συμβολή ήταν εμφανής σε...	
Μείωση του περιβαλλοντικού αποτυπώματος της οικογένειας	1,15
1.Στη μετάδοση γνώσεων σε άλλους 2. Αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων σε θέματα υγείας και περιβαλλοντος.	1,15
Αγάπη για την φύση, εκδρομές	1,15
Αισθάνομαι όμορφα όταν μαθαίνω κάτι καινούριο	1,15
Αλλαγή τρόπου σκέψης και αντιμετώπισης του άλλου	1,15
Αυτογνωσία	1,15
Γενική παιδεία	1,15
Διαφορετική οπτική των πραγμάτων	1,15
Διαχείριση ατόμων με ειδικές ανάγκες (θέματα συμπεριφοράς απέναντί τους)	1,15
Διεύρυνση οριζόντων, επικοινωνιακές σχέσεις	1,15
Εμπλουτισμός Γνώσεων	1,15
Εξοικείωση με ηλεκτρονικές πλατφόρμες εκπαίδευσης και με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.	1,15
Εξοικείωση με τους Η/Υ και τη χρήση τους	1,15
Εξοικείωση Ψηφιακής Τεχνολογίας	1,15
Επιπλέον γνώσεις και εμπειρίες	1,15
Εναισθητοποίηση	1,15
Ευρύτερη παιδεία	1,15
Η γνώση πάντα αποτελεί εφόδιο για τη ζωή μας, ασχέτως αν θα την αξιοποιήσουμε άμεσα ή όχι στο επάγγελμά μας.	1,15

Η επιμόρφωση στην ειδική αγωγή , με βοήθησε ως εκπαιδευτικό ΠΕ60 να είμαι πιο υποψιασμένη σε τυχόν δυσκολίες που παρατηρώ σε κάποιο παιδί για την έγκαιρη και έγκυρη πρόληψη και διάγνωση των ικανοτήτων του	1,15
Κοινωνικότητα/Ανταλλαγή εμπειριών	1,15
Μάλλον όχι	1,15
Με βοήθησε στην αντιμετώπιση κρίσεων σε προσωπικό επίπεδο	1,15
Να ψάχνω τα πράγματα που δεν φαίνονται	1,15
Ναι . Στην διαχείριση κρίσεων	1,15
Ναι επικοινωνία με τρίτους	1,15
Ναι πολύ στην διαχείριση καταστάσεων στο σπίτι με το παιδί μου	1,15
Ναι στην ευρύτερη οπτική. Στη στάση ζωής	1,15
Ναι, διαμόρφωση επαγγελματικής προσωπικότητας	1,15
Ναι, καθώς διευρύνονται οι γνώσεις, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση, μαθαίνεις νέες πρακτικές	1,15
Ναι, με βοήθησε στο να γίνω καλύτερος άνθρωπος και συνέβαλε στην καλύτερη ανατροφή των παιδιών μου σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων και συναισθημάτων τους.	1,15
Ναι, μου άνοιξαν το μυαλό.	1,15
Ναι, στα παιδιά μου.	1,15
Ναι, στην επαγγελματική αποκατάσταση.	1,15
Ναι, να ξέρω τι να κάνω σε περίπτωση που χάσω το παιδί μου .	1,15
Ναι. Μπορώ και χειρίζομαι καλύτερα τον Η/Υ για καθημερινές μου δουλειές.	1,15
Ναι. Οικογένεια	1,15
Ναι στην καθημερινή ζωή	1,15
Ναι. Στην καλύτερη χρήση των υπολογιστών.	1,15
Ναι. Γνώσεις για να αντιμετωπίσω προβλήματα και καταστάσεις και στην προσωπική μου ζωή.	1,15
Ξεπέρασα τον φόβο μου για τη χρήση σύγχρονων μέσων τεχνολογίας	1,15
Ολοκλήρωση	1,15
Προς το παρόν δεν βοήθησε	1,15
Προσωπικά και κοινωνικά	1,15
Προσωπική εξέλιξη	4,52
Στην οικογενειακή ζωή και στις σχέσεις με τα παιδιά μου	1,15
Στη διαχείριση προσωπικών καταστάσεων	1,15
Στη συγγραφή κειμένων, στην αναζήτηση βιβλιογραφίας και γενικά στον ακαδημαϊκό τομέα	1,15
Στην άποψη και διαχείριση θεμάτων σχετικά με το φύλο και την ειδική αγωγή	1,15
Στην αυτοβελτίωση και την αναθεώρηση στάσεων και απόψεων.	1,15
Στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατανόηση	1,15
Στην καθημερινή ζωή	1,15
Στην καθημερινότητά μου στο σχολείο.	1,15
Στην ψυχολογία, στην ανεκτικότητα, στη στάση μου απέναντι σε απρόσμενα προβλήματα	1,15
Ναι, στη διαχείριση προσωπικών προβλημάτων	1,15
Στις σχέσεις μου με τους συναδέλφους	1,15

Στο να γίνω καλύτερη μητέρα! Μέσα από την ειδική αγωγή έμαθα πως να ανταποκρίνομαι σε κάποιες προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών μου. Μέσα από τη διδασκαλία της ελληνικής μπόρεσα να τους δείξω πως να είναι ανοιχτοί και υποστηρικτικοί σε παιδιά άλλων πολιτισμών.	1,15
Συμμετοχή σε συζητήσεις με άλλους εκπαιδευτικούς	1,15
Χρήση τεχνολογίας	1,15
Ως μητέρα, στη διαχείριση καταστάσεων σχετικές με τα παιδιά μου	1,15