



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ, ΛΑΡΙΣΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

**«ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ»**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΧΑΡΟΥΛΑ ΧΙΩΛΟΥ**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΛΑΜΠΡΟΣ ΣΔΡΟΛΙΑΣ

ΛΑΡΙΣΑ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2021

Υπεύθυνη Δήλωση

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ Πλήρους Φοίτησης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος και το κείμενο είναι γραμμένο με τα δικά μου λόγια και δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής από τρίτες πηγές. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο».

Η Δηλούσα

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας κύριο Λάμπρο Σδρόλια, για τη συνεργασία και την καθοδήγησή του, καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συνεπιβλέποντες καθηγητές της διπλωματικής μου εργασίας κύριοι Λάμπρος Μπαμπαλιούτας και Αχιλλέας Αναγνωστόπουλος, καθώς και όλους/ες τους/τις διδάσκοντες/ουσες καθηγητές/τριες του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «*Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για τις πολύτιμες γνώσεις που απέκτησα κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υποστήριξή της, καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αποτυπώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν στη Δια Βίου Εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους. Πιο συγκεκριμένα, αποσκοπεί να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό αναγκαιότητας της διαρκούς επιμόρφωσής τους, αλλά και να αναδείξει τα κίνητρα και τα εμπόδια, που έχουν τη μεγαλύτερη επίδραση στην απόφασή τους να συμμετάσχουν ή όχι σε επιμορφωτικά προγράμματα. Για το σκοπό αυτό, διεξήχθη πρωτογενής ποσοτική έρευνα με περιγραφικό – διερευνητικό χαρακτήρα, έχοντας ως εργαλείο ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 203 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Καρδίτσας.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πολύ μεγάλο βαθμό συμφωνίας του δείγματος ως προς την αναγκαιότητα της διαρκούς επιμόρφωσής τους, αλλά και την προθυμία συμμετοχής σε αυτή. Ενώ, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων ως προς τον βαθμό συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διακατέχονται κυρίως από εσωτερικά κίνητρα για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα και οι κύριοι λόγοι είναι η απόκτηση νέων γνώσεων, η βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου και η επαγγελματική τους εξέλιξη. Παράλληλα, παράγοντες που επηρεάζουν θετικά στην απόφαση συμμετοχής είναι η θεματολογία, η σύνδεση θεωρίας με την πράξη και ο τόπος παρακολούθησης. Από την άλλη, ανασταλτικοί παράγοντες – εμπόδια για την παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης αποτελούν το οικονομικό κόστος, η έλλειψη ελεύθερου χρόνου λόγω υποχρεώσεων, οι απαιτήσεις του προγράμματος και η δια ζώσης υποχρεωτική παρακολούθηση. Στο μεγαλύτερο ποσοστό τους οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν την Αυτοεπιμόρφωση ως μορφή επιμόρφωσης, την παρακολούθηση μεταπτυχιακού προγράμματος, ενώ αρκετά υψηλά στην προτίμησή τους είναι η εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Τέλος, ενδιαφέρονται να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα που άπτονται του γνωστικού τους αντικειμένου, καθώς και θέματα που αφορούν στις Νέες Τεχνολογίες.

Λέξεις – κλειδιά: εκπαιδευτικοί, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επιμόρφωση, κίνητρα, εμπόδια

Abstract

The purpose of this study is record the views of teachers on topics concerning Lifelong Learning and their education. More specifically, it aims at writing down the standpoints of teachers concerning learning , and also at highlighting the motives and obstacles which have the greatest influence on their decision to participate or not in training programmes. For this purpose, a primary, quantitative research of a descriptive – exploratory character was carried out based on an anonymous questionnaire. Two hundred and three (203) teachers of Secondary Education of Karditsa were the sample for this research.

The results showed that the great majority of the participants agreed on the necessity for lifelong learning and that they are willing to take part. Furthermore, it is noted that there is not significant differentiation between the sexes regarding the percentage of their participation in educational programmes. The teachers seem to have internal motives for their participation in training programmes and the main reasons are gaining new knowledge, improving their teaching skills professional evolution. At the same time, factors that influence positively their decision to participate are the topics of the training courses the connection between theory and action and the attendance site. On the other hand, deterrent factors – obstacles for attending training courses are the financial cost, lack of free time due to other commitments, the demands of the programme and mandatory live attendance. The majority of teachers seem to prefer self-education, as a kind of training, doing a postgraduate course, whereas they highly prefer distant learning. Finally, they are interested in attending training courses related to their cognitive field, as well as topic concerning New Technologies.

Key - words: teachers, Secondary Education, training, motives, obstacles

Πίνακας Περιεχομένων

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Abstract.....	5
Κατάλογος Πινάκων.....	9
Συντομογραφίες.....	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
Γενικό πλαίσιο αναφοράς	13
Σκοπός και επιμέρους στόχοι της εργασίας	14
Ερευνητικά εργαλεία της διατριβής.....	15
Δομική διάρθρωση της εργασίας.....	16
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : Βιβλιογραφική ανασκόπηση κινήτρων - εμποδίων συμμετοχής ενηλίκων – εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα	19
1.1 Επισκόπηση κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων – εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα.....	20
1.2 Επισκόπηση εμποδίων συμμετοχής των ενηλίκων – εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : Δια Βίου Μάθηση, Κίνητρα – Εμπόδια Συμμετοχής ενηλίκων σε προγράμματα επιμόρφωσης	25
2.1 Δια Βίου Μάθηση – Δια Βίου Εκπαίδευση.....	25
2.2 Η αναγκαιότητα της Δια Βίου Εκπαίδευσης.....	27
2.3 Παρακίνηση – Κίνητρα μάθησης.....	28
2.3.1 Παρακίνηση	28
2.3.2 Κίνητρα μάθησης	29
2.4 Τύποι κινήτρων	30
2.5 Εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων.....	32
2.6 Κατηγορίες εμποδίων.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : Δία Βίου Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών	34
3.1 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	34
3.2 Αναγκαιότητα Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.....	36
3.3 Μορφές επιμόρφωσης.....	38
3.4 Η επιμορφωτική πολιτική των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	40
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	43
4.1 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας.....	43
4.2 Τύπος Έρευνας.....	45
4.3 Πληθυσμός – Δείγμα της Έρευνας - Μέθοδος Δειγματοληψίας.....	46
4.4 Ερευνητικό εργαλείο.....	47
4.4.1 Ερωτηματολόγιο.....	47
4.4.2 Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου της έρευνας – Πιλοτική έρευνα.....	50
4.5 Συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων.....	52
4.6 Μεθοδολογία Ανάλυσης των Δεδομένων.....	53
4.7 Περιορισμοί και Δυσκολίες έρευνας.....	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	55
5.1 Παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών.....	55
5.2 Έλεγχος αξιοπιστίας σε όλο το δείγμα της έρευνας.....	58
5.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων για τον βαθμό αναγκαιότητας της επιμορφωτικής διαδικασίας και την εκτίμηση της επάρκειας των επιμορφωτικών προγραμμάτων (1ο ερευνητικό ερώτημα).....	58
5.3.1 Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα και πλήθος επιμορφωτικών προγραμμάτων..	58
5.3.2 Βαθμός συμμετοχής σε επιμορφωτικά σεμινάρια για κάθε ομάδα εκπαιδευτικών.....	59
5.3.3 Βαθμός ικανοποίησης για την επάρκεια και την παρεχόμενη εκπαίδευση από τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησαν.....	60
5.3.4 Βαθμός εκτίμησης των εκπαιδευτικών, για την αναγκαιότητα διαρκούς επιμόρφωσής τους.....	61
5.4 Παρουσίαση αποτελεσμάτων αναφορικά με τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης (2 ^ο ερευνητικό ερώτημα).....	64
5.4.1 Μεμονωμένα Κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα.....	64
5.4.2 Παράγοντες συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα που σχετίζονται με τα ίδια τα προγράμματα.....	66
5.5 Παρουσίαση αποτελεσμάτων σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα (3 ^ο ερευνητικό ερώτημα).....	68
5.6 Παρουσίαση αποτελεσμάτων σχετικά με το πώς συσχετίζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, με το βαθμό επίδρασης των κινήτρων και των εμποδίων (4 ^ο ερευνητικό ερώτημα).....	71
5.6.1 Διαφορά επίδρασης του κινήτρου της επαγγελματικής ανάπτυξης ως προς το φύλο.....	71
5.6.2 Διαφορά της εκτιμώμενης επίδρασης του κινήτρου της κατάληψης διοικητικής θέσης ως προς το φύλο.....	72
5.6.3 Διαφορά της εκτιμώμενης επίδρασης του κινήτρου της κάλυψης του ελεύθερου χρόνου ως προς τις ηλικιακές ομάδες.....	73

5.6.4	Συσχέτιση της επίδρασης του κινήτρου του ενδιαφέροντος για το γνωστικό αντικείμενο και τις ομάδες των εκπαιδευτικών με βάση την εκπαιδευτικής τους υπηρεσία	73
5.6.5	Βαθμός Συσχέτισης των ομάδων των εκπαιδευτικών που είναι κάτοχοι ή μη μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών με τα διάφορα κίνητρα επιμόρφωσης	74
5.6.6	Διαφορά της εκτιμώμενης επίδρασης του εμποδίου «ψυχολογικοί παράγοντες (έλλειψη αυτοπεποίθησης κλπ)» ως προς το φύλο	76
5.6.7	Διαφορά της εκτιμώμενης επίδρασης του εμποδίου της υποχρεωτικής Δια Ζώσης παρακολούθησης προγράμματος ως προς τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών που κατέχουν ή όχι μεταπτυχιακό.....	76
5.6.8	Διαφορά της εκτιμώμενης επίδρασης εμποδίων στις διάφορες ηλικιακές ομάδες και ομάδες εκπαιδευτικών με βάση τα χρόνια υπηρεσίας.....	77
5.7	Παρουσίαση αποτελεσμάτων σχετικά με τις προσδοκίες και προτιμήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιμόρφωσή τους.....	80
5.7.1	Αποτελέσματα προτίμησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεματολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων.....	80
5.7.2	Αποτελέσματα προτίμησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μορφή των επιμορφωτικών προγραμμάτων	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ		83
	Προτάσεις - Μελλοντική έρευνα.....	89
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ		91
	ΕΛΛΗΝΙΚΗ.....	91
	ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	97
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....		102
	ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	102
	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΣΕ ΟΛΟ ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ	109

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 4.1.: Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach' s Alpha για τη Β ενότητα του ερωτηματολογίου που αφορά στα κίνητρα

Πίνακας 4.2.: Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach' s Alpha για τη Γ ενότητα του ερωτηματολογίου που αφορά στα εμπόδια

Πίνακας 4.3.: Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach' s Alpha για τη Δ ενότητα του ερωτηματολογίου που αφορά στις μορφές – θεματολογία

Πίνακας 5.1 : Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος

Πίνακας 5.3.1α : Εκτίμηση συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα

Πίνακας 5.3.1β : Πλήθος επιμορφωτικών προγραμμάτων

Πίνακας 5.3.2: Βαθμός Συμμετοχής σε Επιμορφωτικά Προγράμματα κατά την τελευταία τριετία (φθίνουσα διάταξη)

Πίνακας 5.3.3α : Εκτίμηση ικανοποίησης της επάρκειας των προγραμμάτων

Πίνακας 5.3.3β : Βαθμός ικανοποίησης της παρεχόμενης εκπαίδευσης των προγραμμάτων

Πίνακας 5.3.4α : Αναγκαιότητα συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Πίνακας 5.3.4β: Εκτίμηση βαθμού προθυμίας για επιμόρφωση

Πίνακας 5.3.4γ : Κάτοχοι ή μη Μεταπτυχιακού και βαθμός προθυμίας για διαρκή επιμόρφωση Crosstabulation

Πίνακας 5.4.1α : Κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα

Πίνακας 5.4.1β : Εκτιμώμενη επίδραση των μεμονωμένων κινήτρων σε κάθε ομάδα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (1: Μεγαλύτερη επίδραση, 11: Μικρότερη επίδραση)

Πίνακας 5.4.2α: Παράγοντες συμμετοχής σε επιμορφωτικές δράσεις, που σχετίζονται με τα προγράμματα επιμόρφωσης

Πίνακας 5.4.2β : Παράγοντες που σχετίζονται με τα ίδια τα προγράμματα για κάθε ομάδα εκπαιδευτικών (1: Μεγαλύτερη επίδραση, 8: Μικρότερη επίδραση)

Πίνακας 5.5α: Εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης

Πίνακας 5.5β : Εκτιμώμενη επίδραση των μεμονωμένων εμποδίων σε κάθε ομάδα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (1: Μεγαλύτερη επίδραση, 14: Μικρότερη επίδραση)

Πίνακας 5.6.1 : Αποτελέσματα Independent Samples Test (T-test) για τη συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της εκτιμώμενης επίδρασης του κινήτρου της επαγγελματικής ανάπτυξης

Πίνακας 5.6.2: Αποτελέσματα Independent Samples Test (T-test) για τη συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της εκτιμώμενης επίδρασης του κινήτρου της κατάληψης διοικητικής θέσης

Πίνακας 5.6.3: Αποτελέσματα Independent Samples Test (T-test) για τη συσχέτιση μεταξύ των ηλικιακών ομάδων (41-50 ετών και 51-60 ετών) και της εκτιμώμενης επίδρασης του κινήτρου της κάλυψης του ελεύθερου χρόνου

Πίνακας 5.6.4: Αποτελέσματα Independent Samples Test (T-test) για τη συσχέτιση μεταξύ της εκτιμώμενης επίδρασης του κινήτρου του ενδιαφέροντος για το γνωστικό αντικείμενο του προγρ. και των ομάδων των εκπαιδευτικών με εκπαιδευτική Προϋπηρεσία 11-20 έτη και 21-30 έτη.

Πίνακας 5.6.5: Αποτελέσματα Independent Samples Test (T-test) για τη συσχέτιση μεταξύ της εκτιμώμενης επίδρασης κινήτρων και ομάδες εκπαιδευτικών που έχουν ή όχι μεταπτυχιακό

Πίνακας 5.6.6: Αποτελέσματα Independent Samples Test (T-test) για τη συσχέτιση μεταξύ φύλου και του εμποδίου "ψυχολογικοί παράγοντες (έλλειψη αυτοπεποίθησης κλπ)"

Πίνακας 5.6.7: Αποτελέσματα Independent Samples Test (T-test) για τη συσχέτιση μεταξύ του εμποδίου "Η δια ζώσης υποχρεωτική παρακολούθηση προγράμματος και των ομάδων εκπαιδευτικών που κατέχουν ή όχι μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών

Πίνακας 5.6.8α : Ανάλυση Διακύμανσης One-Way Ανοva για τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών και του εμποδίου : Οικογενειακές Υποχρεώσεις

Πίνακας 5.6.8β : Tukey HSD post-hoc αναλύσεις για τις συγκρίσεις ανά ζεύγη των ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών για την εκτίμηση της επίδρασης του εμποδίου "Οικογενειακές Υποχρεώσεις"

Πίνακας 5.6.8γ : Ανάλυση Διακύμανσης One-Way Ανοva για τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των ομάδων των εκπαιδευτικών με βάση την προϋπηρεσία τους και του εμποδίου : "Είμαι πολύ Μεγάλος/η για να μάθω"

Πίνακας 5.5.8δ : Tukey HSD post-hoc αναλύσεις για τις συγκρίσεις ανά ζεύγη των ομάδων των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη υπηρεσίας για την εκτίμηση της επίδρασης του εμποδίου " Είμαι πολύ Μεγάλος/η για να μάθω

Πίνακας 5.7.1 : Προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεματολογία επιμορφωτικών προγραμμάτων

Πίνακας 5.7.2: Προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για το είδος επιμορφωτικού προγράμματος

Συντομογραφίες

ΤΠΕ – Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών

Ο.ΕΠ.ΕΚ. – Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

Κ.Δ.Β.Μ. – Κέντρα Δια Βίου Μάθησης

Κ.Ε.Κ – Κέντρα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

Π.Ε.Κ – Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα

Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε - Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης

Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. - Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης

Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. - Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΑΣΠΑΙΤΕ - Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

Κ.Σ.Ε. - Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης

Ι.Δ.Ε.Κ.Ε - Ινστιτούτα Διαρκούς Εκπαίδευσης

Π.Ι - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΙΕΠ - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ - Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης

OECD (ΟΟΣΑ) - Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Γενικό πλαίσιο αναφοράς

Το εκπαιδευτικό σύστημα και η εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας αποτελεί σημαντικό παράγοντα ανάπτυξής της σε όλα τα επίπεδα, γι' αυτό και κρίνεται αναγκαία η συνεχής βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσής της. Ένας βασικός παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος της εκάστοτε χώρας αποτελούν οι εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό τους έργο. Για να συμβάλλουν όμως οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικά και αποδοτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία απαραίτητη είναι η διαρκής επιμόρφωσή τους και η ποιότητα αυτής. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στη μη- τυπική εκπαίδευση λαμβάνοντας υπόψη την τυπολογία των Coombs & Ahmed (1974), καθώς και στην εκπαίδευση ενηλίκων και πιο συγκεκριμένα στη συνεχιζόμενη κατάρτισή τους, μιας και συνδέεται άρρηκτα με τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις (Καραλής, 2013).

Η βαρύνουσα σημασία που έχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εκάστοτε κοινωνία διαφαίνεται και μέσα από τον μεγάλο αριθμό επίσημων ανακοινώσεών της Κεντρικής Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Εκπαίδευση. Έτσι, σύμφωνα με την «Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007), οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών ώστε να προετοιμάσουν ολοκληρωμένους μελλοντικούς πολίτες και εργαζόμενους, σε μια κοινωνία συνεχώς μεταβαλλόμενη, εξελισσόμενη και με περισσότερες απαιτήσεις. Συνεπώς, απαιτείται να υπάρχουν εκπαιδευτικοί με προσωπικές και επαγγελματικές ικανότητες, κάτι που θα επιτευχθεί με την επιμόρφωση και τη δια βίου εκπαίδευσή τους. Στην ίδια ανακοίνωση αναφέρεται ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών συνδέεται με την κοινωνική και οικονομική πολιτική, την πολιτική ενσωμάτωσης καινοτομιών και έρευνας, ενώ συμβάλει στη βελτίωση της διδακτικής πράξης και στην αύξηση της αποδοτικότητας των μαθητών.

Επίσης, όπως υποστηρίζει η Παπαναούμ (2008), δε νοείται καλό σχολείο χωρίς καλούς εκπαιδευτικούς και για να γίνουν καλοί οι εκπαιδευτικοί απαιτείται η προσωπική και η επαγγελματικής τους ανάπτυξη μέσα από τη διαρκή επιμόρφωσή τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω αναδεικνύεται η σημασία της επιμόρφωσης και της δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καθώς και κρίνεται θέμα μείζονος σημασίας η διερεύνηση των προϋποθέσεων και των σημείων εκείνων που καθιστούν την επιμορφωτική διαδικασία αποτελεσματική και αποδοτική. Η διερεύνηση των ζητημάτων αυτών οδήγησε και στη σύνταξη της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα, η παρούσα εργασία εστιάζει στους παράγοντες και τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στην επιμόρφωση, καθώς και στα εμπόδια που δυσχεραίνουν την απόφαση προς την κατεύθυνση αυτή. Παράλληλα διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον βαθμό αποδοχής τους για την αναγκαιότητα της δια βίου συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Σκοπός και επιμέρους στόχοι της εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα κίνητρα που τους ωθούν, καθώς και τα εμπόδια που αναστέλλουν τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, αλλά και να αναδείξει την πεποίθησή τους ως προς τον βαθμό αναγκαιότητας της συνεχούς επιμόρφωσής τους.

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν και στοχεύουν να απαντηθούν με την παρούσα έρευνα είναι:

1. Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί αναγκαία και επαρκή την επιμόρφωσή τους;
2. Ποιοι παράγοντες μπορούν να αποτελέσουν, για τους εκπαιδευτικούς κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα;
3. Ποιοι παράγοντες μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης;
4. Πώς συσχετίζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως, το φύλο η ηλικία και αλλά, με το βαθμό επίδρασης των κινήτρων και των εμποδίων.

Ερευνητικά εργαλεία της διατριβής

Η έρευνα, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, αποτελείται από δύο μέρη. Αρχικά από τη δευτερογενή έρευνα που προέκυψε από ανασκόπηση της συναφούς με το θέμα βιβλιογραφίας, αποτυπώνοντας τα μέχρι τώρα βασικά σημεία και αποτελέσματα προγενέστερων σχετικών ερευνών και κατά το μεγαλύτερο μέρος της από την πρωτογενή έρευνα. Η πρωτογενής έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Καρδίτσας, για να αποτυπωθούν και τα ευρήματα και οι απόψεις, επί του θέματος, του πληθυσμού που επιλέχθηκε από την ερευνήτρια.

Η πρωτογενής έρευνα αφορούσε τους εκπαιδευτικούς όλων των τύπων σχολείων και όλων των ειδικοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Καρδίτσας. Διεξήχθη κατά τη χρονική περίοδο Αύγουστος – Σεπτέμβριος 2020 σε δείγμα 203 εκπαιδευτικών. Η μεθοδολογία της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ποσοτική, διότι κρίθηκε η πιο κατάλληλη σύμφωνα με τον σκοπό και τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας. Ενώ ακολουθήθηκε ως είδος δειγματοληψίας αυτό της βολικής δειγματοληψίας ή δειγματοληψία ευκολίας. Έτσι, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί στους οποίους υπήρχε πρόσβαση στα email τους ή στα σχολεία υπηρετήσής τους, καθώς και σε αυτούς που είχαν διάθεση να συμμετάσχουν.

Ως ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε ένα αυτοσχέδιο δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο σχεδιάστηκε μετά από ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας, βασισμένο σε παρόμοια εργαλεία προγενέστερων ερευνών, τα οποία προσαρμόστηκαν έτσι, ούτως ώστε το εν λόγω ερωτηματολόγιο να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Επίσης, κρίθηκε απαραίτητο να ελεγχθεί για την αξιοπιστία του με τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. Για το σκοπό αυτό προηγήθηκε πιλοτική έρευνα 20 ατόμων και τα αποτελέσματα έδειξαν αρκετά υψηλή αξιοπιστία με τιμή στις ερωτήσεις των 3 παραγόντων που ελέγχθηκαν περίπου 0,819 (κίνητρα – παράγοντες συμμετοχής), 0,829 (εμπόδια συμμετοχής), 0,856 (προσδοκία από μορφές και θεματολογία επιμορφωτικών προγραμμάτων). Η πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε εξυπηρετήσε και έναν δεύτερο σκοπό: τη διόρθωση και συμπλήρωση κάποιων επιπλέον στοιχείων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προκειμένου να μην υπάρχουν ασάφειες και να είναι πιο κατανοητές προς τους εκπαιδευτικούς που κλήθηκαν να το συμπληρώσουν. Αυτό έγινε ύστερα από παρατηρήσεις των συμμετεχόντων της πιλοτικής έρευνας.

Όσον αφορά τώρα στο τελικό ερωτηματολόγιο αυτό αποτελούνταν από 4 ενότητες: τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, τις ερωτήσεις που αφορούσαν στον παράγοντα κίνητρα, στις ερωτήσεις που διερευνούσαν τα εμπόδια και τέλος τις ερωτήσεις για τις προσδοκίες των ερωτηθέντων για τις μορφές και τη θεματολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων που προτιμούν να συμμετάσχουν. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και οι απαντήσεις βασιζόταν στην 5-βάθμια κλίμακα Likert με τιμές: (1: Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Ούτε λίγο ούτε πολύ, 4. Πολύ, 5. Πάρα πολύ). Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε ψηφιακή μορφή μέσω μιας Google Form και αποστάλθηκε στα προσωπικά Emails των εκπαιδευτικών, καθώς και στα Emails των σχολικών μονάδων, κατά το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας, ενώ τυπώθηκε και συμπληρώθηκε σε ένα μικρό αριθμό σε έντυπη μορφή.

Τέλος, για την ανάλυση και επεξεργασία, καθώς και την γραφική αποτύπωση των αποτελεσμάτων όπως, πίνακες, γραφήματα κλπ. χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS V. 20, και συμπληρωματικά η εφαρμογή MS-Excel.

Δομική διάρθρωση της εργασίας

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, στην οποία το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος, ενώ το δεύτερο περιλαμβάνει την ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τους σκοπούς της εργασίας αυτής.

Αναλυτικά, όσον αφορά το πρώτο μέρος της εργασίας, στο πρώτο κεφάλαιο παρατίθενται διάφορες επιστημονικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, αναφορικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και κυρίως των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης, καθώς και τον βαθμό αποδοχής των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσής τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αποσαφηνίζονται οι όροι Δια Βίου Εκπαίδευση και Μάθηση, κίνητρα μάθησης και εμπόδια μάθησης. Ακολουθεί μελέτη για την αναγκαιότητα της Δια μάθησης και εκπαίδευσης. Γίνεται διάκριση των κινήτρων σε διάφορες κατηγορίες και λεπτομερής ανάπτυξη των κατηγοριών αυτών βασιζόμενη στη βιβλιογραφική επισκόπηση. Ακόμη, παρατίθεται εκτενής μελέτη των εμποδίων μάθησης και

κατηγοριοποίηση των εμποδίων σε διάφορα είδη σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας, γίνεται ειδικότερη αναφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που αποτελεί και το θέμα της παρούσης εργασίας. Αρχικά γίνεται αποσαφήνιση του όρου Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, ενώ ακολουθεί εκτενής αναφορά του σκοπού και της αναγκαιότητας της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη σημερινή εποχή. Έπειτα, αναλύονται οι διάφορες υπάρχουσες μορφές επιμόρφωσης, καθώς και οι βασικές αρχές αυτών, ενώ γίνεται εκτενέστερη αναφορά στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Το κεφάλαιο κλείνει με την ιστορική ανασκόπηση της επιμορφωτικής πολιτικής των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας, από το οποίο ξεκινάει το δεύτερο μέρος της, παρατίθεται η μεθοδολογία της συγκεκριμένης έρευνας, που διαπραγματεύεται η παρούσα εργασία. Αρχικά, το κεφάλαιο ξεκινάει με την παράθεση του σκοπού και των επιμέρους στόχων της παρούσας εργασίας. Ακολουθεί η παρουσίαση του τύπου της έρευνας που επιλέχθηκε, καθώς και η παρουσίαση άλλων βασικών στοιχείων της παρούσας έρευνας, όπως ο πληθυσμός της έρευνας, το δείγμα και η μέθοδος δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε. Στη συνέχεια γίνεται εκτενής ανάλυση του εργαλείου έρευνας, καθώς και παρουσίαση του τρόπου ελέγχου της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου ως εργαλείου έρευνας. Τέλος, γίνεται αναφορά για τον τρόπο συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας, καθώς και για τους περιορισμούς της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεων των ερωτηματολογίων που συλλέχθηκαν, ύστερα από στατιστική ανάλυση και επεξεργασία με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics V.20 και συμπληρωματική υποστήριξη από το λογιστικό πρόγραμμα Ms-Excel. Η επεξεργασία των δεδομένων και η εξαγωγή των αποτελεσμάτων που έγινε βασίστηκε στην περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Επιπλέον, για τη συσχέτιση μεταξύ κάποιων μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η επαγωγική στατιστική μέθοδο, προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός συσχέτισης και εξάρτησης μεταξύ εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών. Επίσης, παρατίθενται σχετικοί πίνακες και γραφήματα των εν λόγω αποτελεσμάτων.

Στο έκτο κεφάλαιο, παρατίθεται αναλυτική παρουσίαση των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας, καθώς και μία συσχέτιση των συμπερασμάτων αυτών με άλλες σχετικές έρευνες και μελέτες που έχουν γίνει στο παρελθόν. Επίσης, παρουσιάζονται μία σειρά προτάσεων για περαιτέρω ενέργειες επί του θέματος, που εκφράζουν τις προσωπικές πεποιθήσεις της ερευνήτριας βασιζόμενες στα αποτελέσματα της έρευνας.

Τέλος, παρατίθενται οι σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές ελληνόγλωσσες και ξενόγλωσσες, καθώς και το παράρτημα με το ερωτηματολόγιο της έρευνας και τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας Cronbach's Alpha σε όλο το δείγμα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : Βιβλιογραφική ανασκόπηση κινήτρων - εμποδίων συμμετοχής ενηλίκων – εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα

Στη σημερινή εποχή, στην οποία η κοινωνία βιώνει διαρκώς τεράστιες αλλαγές, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη οι άνθρωποι να ακολουθούν και να προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις νέες απαιτήσεις και προκλήσεις της εποχής. Πολύ μεγαλύτερη διαφαίνεται η ανάγκη αυτή στον εκπαιδευτικό κλάδο και στους εκπαιδευτικούς συγκεκριμένα, μιας και το σχολείο μαζί με τους εκπαιδευτικούς, έχει επωμιστεί με το βάρος της ευθύνης να προετοιμάζει μελλοντικούς πολίτες στην κοινωνία ενημερωμένους και εξοπλισμένους με τα κατάλληλα εφόδια της γνώσης και των δεξιοτήτων. Για να το επιτύχουν όμως αυτό οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται διαρκής ενημέρωση και ανανέωση των γνώσεών τους, μέσα από μια συνεχή αναζήτηση και επιδίωξη της επιμόρφωσής τους και της δια βίου εκπαίδευσής τους.

Ωστόσο, η επιμόρφωση των ενηλίκων και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών, είναι ένα θέμα αρκετά πολύπλοκο, που έχει απασχολήσει πολύ τον διεθνή, αλλά και τον εγχώριο επιστημονικό κλάδο, χωρίς να καταστεί δυνατό να βρεθεί μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Γι' αυτό και έχουν γίνει πολλές έρευνες γύρω από το θέμα αυτό, προκειμένου να αποσαφηνιστούν τα βασικά σημεία για μια επιτυχημένη και με προοπτική εκπαιδευτική πολιτική για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ένα πολύ βασικό σημείο που απασχόλησε τον επιστημονικό κλάδο και αφορά στην επιμόρφωση είναι η διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που προωθούν και διευκολύνουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά και των παραγόντων που την αναστέλλουν ή την περιορίζουν.

Το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι ένα θέμα για το οποίο οι απόψεις δίστανται. Έτσι, από τη μία πλευρά υπάρχουν εκπαιδευτικοί που τη θεωρούν αναγκαία

και απαραίτητη προκειμένου να αποκτήσουν επιπλέον «χαρτιά» για το βιογραφικό τους και άλλοι που το θεωρούν απαραίτητο «όπλο» για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θα βελτιώσουν την καθημερινή εκπαιδευτική τους πραγματικότητα (Ανθόπουλος κ.ά., 1994).

1.1 Επισκόπηση κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων – εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα

Το θέμα των κινήτρων καθώς και εμποδίων συμμετοχής ενηλίκων σε επιμορφωτικά προγράμματα απασχόλησε πολύ τον επιστημονικό κλάδο. Έτσι, υπάρχουν αρκετές έρευνες για το θέμα αυτό τόσο σε διεθνές, όσο και σε εθνικό επίπεδο. Μερικές από τις οποίες παρατίθενται παρακάτω.

Αρχικά, όσον αφορά στα κίνητρα συμμετοχής χαρακτηριστική είναι η έρευνα του Boshier (1971, 1973), που κατέληξε στη δημιουργία της Κλίμακας Συμμετοχής στην Εκπαίδευση με βάση την οποία τα κίνητρα ομαδοποιούνται σε έξι κατηγορίες, (α) ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, (β) εξωτερικές προσδοκίες, (γ) κοινωνική προσφορά, (δ) επαγγελματική αναβάθμιση, (ε) διαφυγή από άλλες καταστάσεις και (στ) ενδιαφέρον για τη γνώση.

Σύμφωνα με τον Καραλή (2013), και πιο συγκεκριμένα σε έρευνα που διεξήχθη πανελλαδικά από το Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ (ΙΝΕΓΣΕΕ) και το Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων της ΓΣΕΒΕΕ (ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ) για τη συμμετοχή στη διά βίου μάθηση των ενηλίκων αναφέρεται ότι τα κίνητρα με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης είναι η ικανοποίηση της ανάγκης των ενηλίκων για συνεχή μάθηση και απόκτηση νέων γνώσεων, καθώς και η ανάγκη για μεγαλύτερη αποδοτικότητα στην εργασία. Επίσης, η ίδια έρευνα ανέδειξε ως κίνητρα συμμετοχής, με μικρότερη βέβαια συχνότητα εμφάνισης από τα προηγούμενα, την επαγγελματική ανέλιξη ή εύρεση καλύτερης θέσης εργασίας, την αύξηση των οικονομικών απολαβών, τον εμπλουτισμό του βιογραφικού με τα λεγόμενα τυπικά προσόντα (hard skills). Τέλος, ως λιγότερο σημαντικά κίνητρα, η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε τη διέξοδο από δύσκολες καταστάσεις (προσωπικά και οικογενειακά προβλήματα), καθώς και την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου.

Στην ίδια λογική κινείται και η έρευνα του Yerrabati (2017), η οποία αναφέρει ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι επιδίωκαν τη διαρκή επιμόρφωσή τους, έχοντας ως κίνητρα την απόκτηση γνώσεων και τη βελτίωση των εργασιακών δεξιοτήτων τους προκειμένου να αυξήσουν τις ευκαιρίες απασχόλησης και επαγγελματικής σταδιοδρομίας σε μια ανταγωνιστική αγορά εργασίας.

Ειδικότερα τώρα, έρευνες για τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς για επιμόρφωση έχουν δείξει τα εξής: Αρχικά, στην έρευνα της Παπαναούμ (2003), στην οποία συμμετείχαν 710 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά το έτος 1999, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα κυρίως των Π.Ε.Κ, όπως σεμινάρια, ημερίδες, αλλά το 40% περίπου δηλώνει ότι είναι πολύ λίγο έως καθόλου ευχαριστημένοι από την παρεχόμενη εκπαίδευση. Ειδικότερα, όσον αφορά στα κίνητρά τους αυτά είναι: να ανανεώσουν τις επιστημονικές τους γνώσεις, καθώς και τις διδακτικές τους τεχνικές και μεθόδους και λιγότερο επιδιώκουν την επαγγελματική τους εξέλιξη. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη έρευνα προτιμούν να επιμορφωθούν περισσότερο σε ψυχολογικά και παιδαγωγικά θέματα.

Σύμφωνα με την έρευνα των Βαλμά και Βεργίδη (2011), που πραγματοποιήθηκε σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς κατά το έτος 2003, το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών έγκειται περισσότερο για επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής και μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών, σε θέματα τεχνικών και καλών πρακτικών διδασκαλίας, καθώς και σε θέματα ένταξης των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική πράξη και λιγότερο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα διοικητικά θέματα.

Σε έρευνα στην Αμερική το 1996, που πραγματοποιήθηκε από το Εθνικό Ίδρυμα για τη Βελτίωση της Εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικούς, βρέθηκε ότι το βασικό κίνητρο για την επιμόρφωσή τους σε ποσοστό 73% είναι η επαγγελματικής τους ανάπτυξη, στη συνέχεια η βελτίωση των διδακτικών τους τεχνικών (55%), καθώς και η απόκτηση νέων γνώσεων, ενώ χαμηλά στην ιεραρχία κίνητρα, με ποσοστό 5%, ήταν η αύξηση των οικονομικών τους απολαβών και η απόκτηση πιστοποιητικού παρακολούθησης (Day, 2003). Τα ίδια ευρήματα έδειξε και η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία σε 271 εκπαιδευτικούς από το Ινστιτούτο Εκπαίδευσης σύμφωνα με τους Brooks et al. (2012), ότι οι συμμετέχοντες έχουν ως μεγαλύτερο κίνητρό τους την επαγγελματική τους εξέλιξη και στη συνέχεια τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Αυτό βέβαια άλλαξε κατά τη

διάρκεια των σπουδών τους, όπου θεώρησαν εξίσου σημαντικά και τα δύο κίνητρα, δηλαδή την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη διδακτική τους αποδοτικότητα.

Ο Safi (2014), σε ερευνά του σε εκπαιδευτικούς στο Αφγανιστάν ανέδειξε ως κύριο κίνητρο για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα ότι είναι η επαγγελματικής τους ανέλιξη, ενώ παράλληλα οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων θα πρέπει να γίνεται και με τη συμμετοχή της διοίκησης του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Σαλιγγίδη (2011) και σε ερευνά του σε 223 εκπαιδευτικούς έδειξε ότι ως βασικό κίνητρο παρακίνησης για επιμόρφωση είναι η αύξηση της εκπαιδευτικής τους αποδοτικότητας και η βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου, μέσα από την απόκτηση γνώσεων που θα συνδέσει τη θεωρία με την πράξη, ενώ κίνητρο αποτελεί και η αύξηση του μισθού τους. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης έρευνας εκφράζουν την πεποίθησή τους για την αναγκαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσής τους, ενώ θεωρούν ότι η θεματολογία του επιμορφωτικού προγράμματος αποτελεί βασικό κίνητρο επιμόρφωσης.

Επίσης, σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (2016), αλλά και τα ευρήματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι) (2010), στο πλαίσιο μιας έρευνας για τη σχεδίαση και τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπου το δείγμα πληθυσμού αποτέλεσαν 27.785 εκπαιδευτικοί, προέκυψε ότι τα πιο σημαντικά κίνητρα που ωθούν τους/τις εκπαιδευτικούς στην απόφαση συμμετοχής τους σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι η Σύνδεση της θεωρίας με την διδακτική πράξη σε ποσοστό 95%, η απόκτηση πιστοποιητικού επιμόρφωσης σε ποσοστό 78% και η διεξαγωγή της επιμορφωτικής διαδικασίας τις πρωινές ώρες έχοντας εξασφαλίσει εκπαιδευτική άδεια σε ποσοστό 70%. Επίσης, στην ίδια έρευνα προέκυψε η σημαντικότητα επιμόρφωσης στις ΤΠΕ.

Σε έρευνα του ευρωπαϊκού δικτύου Ευρυδίκη (2018), σε χώρες της Ευρώπης, αναδείχθηκαν ως βασικά κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης η επαγγελματική εξέλιξη και αύξηση των οικονομικών τους απολαβών (European Commission/EACEA/ Eurydice, 2018).

Τέλος, στην έρευνα της Euricon E.Π.Ε. (2007), που πραγματοποίησε για λογαριασμό του Ο.ΕΠ.ΕΚ., τα κίνητρα για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που αναδείχθηκαν, ως περισσότερο σημαντικά, είναι αυτά που αφορούν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Έτσι, προέκυψαν τα κίνητρα, της θεματολογίας του προγράμματος, της διασύνδεσης της θεωρίας με την διδακτική πράξη, που σχετίζονται άμεσα με την αύξηση της αποδοτικότητας και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών.

1.2 Επισκόπηση εμποδίων συμμετοχής των ενηλίκων – εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα

Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά στα εμπόδια συμμετοχής ενηλίκων σε επιμορφωτικά προγράμματα, υπάρχουν διάφορες έρευνες. Στην έρευνα της Patterson (2018), που έγινε στην Αμερική σε ενήλικες προέκυψε ότι οι παράγοντες που αναστέλλουν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε επιμορφωτικά προγράμματα είναι: η ηλικία τους, δηλαδή άτομα μεγαλύτερης ηλικίας δεν επιδιώκουν τη δια βία μάθηση και τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και ακολουθούν οι οικογενειακές και οι επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, το χαμηλό εισόδημα, αλλά και τα κοινωνικά και οικογενειακά πρότυπα που έχουν αποκτήσει από το περιβάλλον στο οποίο ζουν.

Οι Roosmaa & Saar (2011), σε έρευνα στην Εσθονία, με τη σειρά τους επισημαίνουν πως τα εμπόδια συμμετοχής σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενηλίκων γενικά είναι ο σχεδιασμός και η οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και η κατάσταση των εκπαιδευόμενων. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα τόνισαν πως τα οικονομικά προβλήματα, η έλλειψη χρόνου, καθώς και τα προβλήματα στη μετακίνηση και η έλλειψη προετοιμασίας για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, είναι λόγοι που είτε τους αποτρέπουν από το να συμμετέχουν, είτε σε βάθος χρόνου τους αναγκάζουν να διακόψουν την παρακολούθηση και τη συμμετοχή τους σ' ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης.

Επίσης, σύμφωνα με τον Day (2003), ψηλά στην ιεραρχία των εμποδίων είναι τα εσωτερικά εμπόδια, την τρίτη κατηγορία με βάση την κατάταξη του Rogers (1999). Έτσι, αναφέρει ότι οι ψυχολογικοί παράγοντες και η προσωπικότητα των ενηλίκων επηρεάζει την επιλογή να ενταχθούν σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης. Ειδικότερα, υποστηρίζει ότι το χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης και η έλλειψη αυτοπεποίθησης οδηγούν στη μη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Ανεξάρτητα όμως, από τα όποια εμπόδια μπορεί να προκύψουν και να αναστείλουν τη συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευόμενων στην επιμορφωτική διαδικασία, έχει αποδειχθεί ότι και οι ενήλικοι άνθρωποι, υπό κατάλληλα διαμορφωμένες συνθήκες, μπορούν να εμπλακούν στη διαδικασία της μάθησης και επιτυχώς να μάθουν (Falasca, 2011; Yerrabati, 2017). Γι' αυτό και θα πρέπει να ληφθούν υπόψη όλοι εκείνοι οι παράγοντες που εμποδίζουν τη διαρκή μάθηση των ενηλίκων με απώτερο σκοπό την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εξάλειψή τους, να προσαρμοσθούν έτσι τα επιμορφωτικά προγράμματα και οι τεχνικές εκπαίδευσης που να είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των ενηλίκων εκπαιδευμένων για να τους προσφέρουν μεγαλύτερη υποστήριξη (Savelsberg, 2017). Τέλος, έρευνες έχουν δείξει ότι η εκπαιδευτική και η οικονομική πολιτική που εφαρμόζει η κάθε χώρα επηρεάζει το επίπεδο συμμετοχής των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση τους (Korshunov & Garonova, 2017 ; Tchamyu, 2020).

Εστιάζοντας περισσότερο στους εκπαιδευτικούς, που αποτελούν και τον βασικό πληθυσμό της έρευνας της παρούσας εργασίας, οι έρευνες για τους παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα έχουν δείξει τα εξής:

Σύμφωνα με τους Badri et al. (2016), σε έρευνα που έγινε σε εκπαιδευτικούς του Άμπου Ντάμπι, ως βασικό εμπόδιο για την επιμόρφωσή τους θεωρούν τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις και εν συνεχεία τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις.

Οι Καψάλης και Ραμπίδης (2006), αναφέρουν ως βασικά εμπόδια παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων τις αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις σε συνδυασμό με το φόρτο εργασίας που απαιτεί η παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Επίσης, ένα άλλο εμπόδιο που επισημαίνεται είναι η μετακίνηση από και προς τον τόπο διεξαγωγής του προγράμματος επιμόρφωσης.

Ακόμη, σύμφωνα με τον Ζορμπά (2006), εμπόδιο αποτελεί και η έλλειψη γνώσεων Πληροφορικής και των Νέων Τεχνολογιών, ιδιαίτερα όταν έχει να κάνει με επιμορφωτικά προγράμματα στις Νέες Τεχνολογίες και Πληροφορικής (Τ.Π.Ε).

Επίσης, η έρευνα του Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008α), ανέδειξε ως εμπόδια το υψηλό οικονομικό κόστος που απαιτείται για τη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης, καθώς και η έλλειψη ελεύθερου χρόνου των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, στη συγκεκριμένη έρευνα οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα εκπαιδευτικά αντικείμενα που

διαπραγματεύονται δεν ανταποκρίνονται στις παρούσες εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και της σημερινής σχολικής πραγματικότητας.

Ακόμη, τα ίδια ευρήματα προέκυψαν και από την έρευνα της Καραγιάννη (2018), σε σχέση με τους ανασταλτικούς παράγοντες και εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, σε ένα δείγμα 130 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην οποία έρευνα το υψηλό κόστος συμμετοχής και η έλλειψη ελεύθερου χρόνου των εκπαιδευτικών αποτελούν κάποια από τα βασικά εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφωτικές δράσεις .

Τέλος, στην έρευνα των Κασσιμάτη και Μπάρτσα (2020), σε ένα σύνολο εκπαιδευτικών προέκυψαν ως ανασταλτικοί παράγοντες για μη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα η έλλειψη οικονομικών απολαβών, το μεγάλο κόστος συμμετοχής σε επιμορφωτικές δράσεις, καθώς και η έλλειψη ελεύθερου χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : Δια Βίου Μάθηση, Κίνητρα – Εμπόδια Συμμετοχής ενηλίκων σε προγράμματα επιμόρφωσης

2.1 Δια Βίου Μάθηση – Δια Βίου Εκπαίδευση

Στη σημερινή εποχή, στη συνεχώς μεταβαλλόμενη και εξελισσόμενη, όπου υπάρχει ραγδαία αύξηση της γνώσης και της τεχνολογίας, καθώς και οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας για εξειδίκευση και περισσότερες δεξιότητες είναι μεγαλύτερες, ο όρος «Δια Βίου Μάθηση» αποκτά βαρύνουσα σημασία. Έτσι, είναι σκόπιμο να αναφερθεί, ότι τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση ενηλίκων έχει εξελικτική πορεία και ολοένα και περισσότεροι ενήλικες τείνουν στη Δια βίου μάθηση μέσω της συμμετοχής τους σε διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα. Παρόλα αυτά, η Δια Βίου Μάθηση αποτελεί μια έννοια, που δεν έχει τις ρίζες της στη σημερινή εποχή, αλλά στα αρχαία ακόμη χρόνια, από την εποχή των φιλοσόφων, καθώς η αρχή της εκπαίδευσης των ενηλίκων αναφέρεται και στην

Πολιτεία του Πλάτωνα στο 7^ο βιβλίο (Βεργίδης, 2008), ενώ παράλληλα υπάρχει και ως φράση του Σόλωνα «γηράσκω αεί διδασκόμενος» (Κασσωτάκης, 2006 σελ. 200).

Προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητός ο όρος Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση κρίνεται σκόπιμο να αποσαφηνισθούν οι έννοιες μάθηση και εκπαίδευση. Έτσι, η «μάθηση» είναι η διεργασία κατά την οποία, μέσα από την απόκτηση εμπειριών, νέων γνώσεων κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου, προκαλούνται σχεδόν μόνιμες αλλαγές στη σκέψη, στα συναισθήματα, αλλά και στον τρόπο που αυτός ενεργεί (Rogers, 1999). Επίσης, «Εκπαίδευση» σύμφωνα με τη Διεθνή Επιτροπή της Unesco για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης, ορίζεται ως μια διαδικασία που δεν περιορίζεται από χρονικά και χωρικά όρια. Η εκπαίδευση διακρίνεται σε 1) τυπική εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει την εκπαίδευση του ατόμου σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, ξεκινώντας από την πρωτοβάθμια μέχρι την τριτοβάθμια εκπαίδευση, 2) μη τυπική εκπαίδευση, στην οποία εντάσσονται όλες εκείνες οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που δεν ανήκουν στην τυπική εκπαίδευση, όπως η εκπαίδευση που παρέχουν οι φορείς Κ.Ε.Κ., Κ.Δ.Β.Μ, διάφοροι σύλλογοι κλπ. και τέλος 3) άτυπη εκπαίδευση, η οποία είναι το αποτέλεσμα της απόκτησης γνώσεων, εμπειριών δεξιοτήτων του ατόμου μέσα από την καθημερινή ζωή και την αλληλεπίδραση του με την κοινωνία και τα άλλα άτομα (Καραλής, 2010).

Όσον αφορά τώρα στην έννοια της Δια Βίου Μάθησης (lifelong learning) , σύμφωνα με το λεξικό Cambridge Business English Dictionary, ορίζεται ως *«η διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, η οποία συχνά σε βοηθά να κάνεις τη δουλειά σου κατάλληλα»*¹. Η Unesco την αναφέρει ως το σύνολο των μαθησιακών διαδικασιών στις οποίες εμπλέκονται οι άνθρωποι όλων των ηλικιών στη διάρκεια της ζωής τους και τους δίνεται η ευκαιρία μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την απόκτηση γνώσεων να εξελιχθούν και να αναπτυχθούν προσωπικά και επαγγελματικά (Βεργίδης, 2010). Κατά τον Καραλή (2010), σημαίνει όλες εκείνες οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που περιλαμβάνονται σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης (τυπική, μη τυπική, άτυπη), στις οποίες συμμετέχουν οι άνθρωποι σε όλες τις ηλικίες κατά τη διάρκεια της ζωής τους.

¹ <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/lifelong-learning>

Τέλος, στην Ελληνική Νομοθεσία (Ν. 3879/2010 άρθρο 2), προσδιορίζεται ως «*όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, την επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, την κοινωνική συνοχή, την ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και την κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη*» (Χριστάκη κ.α, 2020).

2.2 Η αναγκαιότητα της Δια Βίου Εκπαίδευσης

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από ραγδαίες εξελίξεις και αλλαγές σε όλους τους τομείς της ζωής τόσο σε εθνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο, αυτό έχει ως αποτέλεσμα και την αύξηση των μαθησιακών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων των ενήλικων ανθρώπων (Κόκκος, 2005). Μπροστά λοιπόν σε όλες αυτές τις αλλαγές, κρίνεται απαραίτητο οι ενήλικες άνθρωποι να είναι σε μια διαρκή αναζήτηση της νέας γνώσης και δεξιοτήτων προκειμένου να ανταποκριθούν επάξια σε όλες τις μελλοντικές επαγγελματικές τους ανάγκες. Αυτό για να επιτευχθεί χρειάζεται συνεχής επιμόρφωση και εκπαίδευση, γιατί η αρχική εκπαίδευση που έχουν πάρει οι ενήλικοι εργαζόμενοι, όσο επιτυχής και πλήρης να είναι δεν επαρκεί για την κάλυψη των συνεχώς νέων εκπαιδευτικών αναγκών τους, προκειμένου να ανταποκριθούν επιτυχώς στη σημερινή κοινωνία και οικονομία, που μεταβάλλεται διαρκώς (Παπαναούμ, 2003).

Επίσης, η ραγδαία αύξηση της τεχνολογίας επιφέρει στο προσκήνιο της διεθνούς και εγχώριας αγοράς εργασίας, καινούριες θέσεις εργασίες, μεγαλύτερες απαιτήσεις για περισσότερη εξειδίκευση και καλύτερη γνώση της τεχνολογίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται η ανάγκη για συνεχής επιμόρφωση των εργαζομένων, ώστε να μπορούν να ακολουθήσουν τις εξελίξεις της εποχής και να ανταποκριθούν με επιτυχία στις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις (Κόκκος, 2005).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αλλαγή και στην κοινωνική και προσωπική ζωή των ανθρώπων με αποτέλεσμα τη διαρκή αναζήτηση και παρακίνηση τους για συνεχής

επιμόρφωση σε όλα τα επίπεδα προκειμένου να βελτιώσουν την κοινωνική και την προσωπική τους ζωή (Κόκκος, 2005).

Συνεπώς, οι συνεχείς αλλαγές δημιουργούν σε κάθε ενήλικα την ανάγκη για συνεχής απόκτηση δεξιοτήτων, ικανοτήτων και γνώσεων (Σύσταση 2006/962/EK; Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002). Σε μια κοινωνία που συνεχώς μεταβάλλεται και εξελίσσεται η κατάκτηση γνώσεων και η μάθηση νέων πραγμάτων αποτελεί μια διαρκή διαδικασία σε όλη τη ζωή του ανθρώπου και δε σταματά σε μια συγκεκριμένη ηλικία (UNESCO, 2002).

2.3 Παρακίνηση – Κίνητρα μάθησης

2.3.1 Παρακίνηση

Με τον όρο παρακίνηση αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα η αγγλική λέξη «motivation», η οποία έχει τις ρίζες της στη λατινική λέξη- ρήμα «movere» και μεταφράζεται ως κινώ. Επίσης, την έννοια της παρακίνησης μπορεί κανείς να τη συναντήσει και με τις λέξεις «υποκίνηση», «παρώθηση», «κινητήρια δύναμη». Η παρακίνηση προσδιορίζεται ως μια εσωτερική δύναμη ή μια εσωτερική κατάσταση που ωθεί ένα άτομο να εμπλακεί σε μια διαδικασία – συμπεριφορά προκειμένου να επιφέρει την ικανοποίηση μιας ανάγκης ή μιας επιθυμίας του (Ζωντήρος, 2006). Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002), σημαίνει μια βασική ψυχολογική διαδικασία στην οποία εμπλέκεται ο άνθρωπος και επηρεάζει τη συμπεριφορά του. Οι Robbins και Judge (2011), αναφέρουν την παρακίνηση ως οι ενέργειες εκείνες που δίνουν ώθηση και δυναμική στις προσπάθειες του ατόμου με σκοπό την επίτευξη των στόχων του.

Όσον αφορά τώρα στην παρακίνηση για μάθηση αποτελεί την εκδήλωση της επιθυμίας κάποιου, προκειμένου να συμμετάσχει σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, η οποία βέβαια εξαρτάται σε μεγάλο βαθμός τόσο από την προσωπικότητα του ενδιαφερόμενου εκπαιδευόμενου, όσο και από το εξωτερικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει (Major et al, 2006).

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί πως ο όρος παρακίνηση περιλαμβάνει όλες εκείνες τις διεργασίες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου και τον οδηγούν στην

ικανοποίηση μιας ανεκπλήρωτης ανάγκης ή επιθυμίας του (Han & Yin, 2016). Συνεπώς, η όλη διαδικασία της παρακίνησης είναι μια διαδικασία ώθησης για την ικανοποίηση ανεκπλήρωτων αναγκών που δημιουργούν ένταση, η οποία με τη σειρά της παράγει κίνητρα για ανάληψη δράσης που μπορεί να μειώσει ή να εξαλείψει την ένταση αυτή.

2.3.2 Κίνητρα μάθησης

Το κίνητρο, λοιπόν, δημιουργείται επειδή υπάρχουν συγκεκριμένες ανεκπλήρωτες ανάγκες που πρέπει να ικανοποιηθούν. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη σελ. 893 (2002), το κίνητρο ορίζεται ως «*«ό,τι ωθεί ένα πρόσωπο να ενεργήσει κατά συγκεκριμένο τρόπο, να προβεί σε μια πράξη, να υιοθετήσει ορισμένη συμπεριφορά κ.λπ.»*». Επιπλέον, το κίνητρο προσδιορίζεται ως εκείνο το αίτιο, η δύναμη που ωθεί τους ανθρώπους να δραστηριοποιούνται και να ενεργούν με ένα συγκεκριμένο τρόπο (Κάντας, 1998). Μια άλλη διάσταση του όρου του κινήτρου δίδεται από τον Mc Clelland (1985), σύμφωνα με τον οποίο σημαίνει μια προσπάθεια συναισθηματικά φορτισμένη που καταβάλλει το άτομο πάνω σε κάτι, προκειμένου να ικανοποιήσει μια ανάγκη του, όπως αυτή της επιτυχίας. Ακόμη, μια πιο ολοκληρωμένη αποσαφήνιση του όρου του κινήτρου είναι ότι αποτελεί τόσο εσωτερική αιτία που ωθεί το άτομο σε μια δράση, όπως το ένστικτο του, το συναίσθημά του, όσο και αιτία που προέρχεται από εξωγενείς παράγοντες, όπως η επιβράβευση, ο φόβος κλπ (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1999).

Συμπεραίνοντας, το κίνητρο μπορεί να θεωρηθεί ότι προσδιορίζει εκείνη τη δύναμη, που οδηγεί το άτομο στην πραγμάτωση μιας διαδικασίας και έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή της συμπεριφοράς του με απώτερο στόχο την ικανοποίηση μιας ανάγκης ή επιθυμίας του. Ανάλογα με τις ανάγκες που πρέπει να ικανοποιηθούν τα κίνητρα δεν είναι ίδια για όλους τους ανθρώπους, γι' αυτό και πολλοί ερευνητές κατατάσσουν τα κίνητρα σε διάφορες κατηγορίες.

2.4 Τύποι κινήτρων

Οι διάφορες μελέτες και έρευνες έδειξαν ότι υπάρχουν διάφοροι τύποι και κατηγορίες κινήτρων. Χαρακτηριστική είναι η κατηγοριοποίηση των κινήτρων με βάση την Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής του Boshier (1971, 1973), σύμφωνα με την οποία τα κίνητρα για συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση ομαδοποιούνται σε κίνητρα 1) για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, 2) για προσφορά στην κοινωνία, 3) για επαγγελματική ανάπτυξη, 4) για διαφυγή από άλλες καταστάσεις 5) για προσδοκίες από το εξωτερικό περιβάλλον και 6) για αναζήτηση νέας γνώσης. Ενώ, σύμφωνα με τους Ferreira et al. (2011), ξεχωρίζουν τα κοινωνικά κίνητρα, όπως επιθυμία για αποδοχή και εκτίμηση από τους άλλους, καθώς και η ανάγκη για συνεχή αναζήτηση και εξεύρεση νέας γνώσης. Επίσης, κίνητρο για τον εκπαιδευτικό αποτελεί η εσωτερική του ανάγκη να πλουτίσει τις γνώσεις και τις ικανότητές του με απώτερο στόχο την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη (Reeve, 2009).

Η Cross (1981), αναφέρει ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι παρακινούνται από περισσότερα από ένα κίνητρα προκειμένου να εκδηλώσουν ενδιαφέρον συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα. Έτσι, συνδυάζουν κίνητρα που προέρχονται από τους ίδιους, όπως επαγγελματική εξέλιξη, ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο κ.α., αλλά και από προσδοκίες τρίτων, όπως αποδοτικότερη μαθησιακή διαδικασία, μέσα από την κατάρτισή τους, που οδηγεί σε αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία και αυξάνει την απόδοση της σχολικής μονάδας, ως ένας οργανισμός.

Επίσης, στην εκπαίδευση ενηλίκων βασικό στοιχείο δεν αποτελεί μόνο η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και η επιτυχής ολοκλήρωση του εκάστοτε επιμορφωτικού προγράμματος στο οποίο λαμβάνουν μέρος και η ελαχιστοποίηση του ποσοστού εγκατάλειψης των ενηλίκων εκπαιδευομένων από τα επιμορφωτικά προγράμματα. Αυτό για να γίνει απαραίτητο είναι να γνωρίζουν από την αρχή τους λόγους που πρέπει να προβούν στη διαδικασία μάθησης και να υπάρχει θετική ενίσχυση, ώστε να νιώσουν ότι είναι ικανοί να μάθουν και ότι μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Κόκκος, 2005). Την ίδια άποψη εκφράζει και ο Wlodkowski (2008), ο οποίος χαρακτηριστικά αναφέρει ότι οι ενήλικες μαθητές θέλουν να νιώθουν ότι είναι «επιτυχείς μαθητές», για να παραμείνουν και να ολοκληρώσουν τη μαθησιακή διαδικασία, διαφορετικά μειώνεται η επιθυμία παραμονής

τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό οδηγεί πολλές φορές τους εκπαιδευόμενους να μην ολοκληρώνουν την επιμόρφωσή τους.

Ωστόσο, ανεξάρτητα από τις όποιες διακρίσεις των κινήτρων, η πιο βασική και κοινώς αποδεκτή διάκριση είναι αυτή που γίνεται με βάση τη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού (Self-Determination Theory). Η θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού στηρίζεται στην ικανοποίηση τριών αναγκών στην απόκτηση ικανοτήτων, στην αλληλεπίδραση και ανάπτυξη σχέσεων με τους άλλους και στον καθορισμό του ίδιου του εαυτού του ατόμου (Ryan & Deci, 2000). Σύμφωνα με τη διάκριση αυτή τα κίνητρα χωρίζονται σε δύο κατηγορίες α) εσωτερικά και β) σε εξωτερικά κίνητρα. Τα εσωτερικά κίνητρα αφορούν στις προσωπικές ανάγκες του ατόμου και έτσι τον εμπλέκουν σε μια διαδικασία δράσης για προσωπική ικανοποίηση και ευχαρίστηση και για προσωπική ολοκλήρωση. Έτσι, η δημιουργία φιλικών σχέσεων, η ανάπτυξη επικοινωνίας, η επιβράβευση αποτελούν εσωτερικά κίνητρα δράσης του ατόμου. Επίσης, η διαρκής ανησυχία για αναζήτηση και απόκτηση νέας γνώσης εντάσσονται στα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου (Ryan & Deci, 2000). Τέλος, ως παράγοντες δημιουργίας εσωτερικών κινήτρων στο άτομο μπορεί να θεωρηθούν η περιέργεια, η πρόκληση, η φαντασία κλπ (Gottfried, 1985).

Από την άλλη τώρα, τα εξωτερικά κίνητρα που ωθούν το άτομο σε διαδικασία δράσης είναι αυτά που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον του και κυρίως του κοινωνικού περιβάλλοντος. Τα εξωτερικά κίνητρα μπορεί να είναι η ανταμοιβή, τα προνόμια, το κύρος, η επιβράβευση και αυτά αποτελούν τη θετική διάσταση των εξωτερικών κινήτρων που ωθούν το άτομο να δράσει. Από την άλλη όμως εξωτερικά κίνητρα αποτελούν και ο φόβος, η ηθική μείωση, η κακή κριτική που αποτελούν την αρνητική διάσταση των εξωτερικών κινήτρων και λειτουργούν ως ανασταλτικός παράγοντας δράσης του ατόμου και αποφυγής τέτοιων καταστάσεων. Συνεπώς, τα εξωτερικά κίνητρα οδηγούν το άτομο στην ανάληψη μιας δράσης με στόχο την πρόσληψη μιας αμοιβής ή την αποφυγή μιας τιμωρίας (Ντοβόλης κα, 2013).

Βέβαια, έχει αποδειχθεί ότι τα εσωτερικά κίνητρα έχουν μεγαλύτερη δυναμική από τα εξωτερικά και έτσι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι παρακινούνται προς τη δια βίου μάθηση περισσότερο από εσωτερικά παρά από εξωτερικά κίνητρα (Κόκκος, 2005), γι' αυτό και κύρια επιδίωξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η μετατροπή των εξωτερικών κινήτρων σε εσωτερικά (Καψάλης, 1996).

2.5 Εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων

Στη διαδικασία της δια βίου μάθησης και συνεχούς επιμόρφωσης σημαντικό ρόλο δεν παίζουν μόνο τα κίνητρα που ωθούν τους ανθρώπους στη διαρκή επιδίωξή τους για κατάκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών, αλλά και τα εμπόδια που δρουν ως ανασταλτικοί παράγοντες προς την κατεύθυνση αυτή και πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη προκειμένου να εξαλειφθούν ή να ελαχιστοποιηθούν.

Σύμφωνα με τον Rogers (2002), η ύπαρξη εμποδίων που παρουσιάζεται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί φυσιολογικό φαινόμενο και αποτελεί μέρος της φύσης του ατόμου. Ο όρος εμπόδιο μπορεί να προσδιορισθεί ως ένας οποιοσδήποτε φραγμός ή γενικά ένας οποιοσδήποτε παράγοντας που ανακόπτει τη θέληση του ατόμου για τη διεργασία της μάθησης (Καραλής, 2013). Ειδικότερα, ως παραδείγματα εμποδίων μπορούν να θεωρηθούν ότι είναι τα χρήματα, οι οικογενειακές υποχρεώσεις και τα προβλήματα, η έλλειψη χρόνου από επαγγελματικές και άλλες υποχρεώσεις, το κοινωνικό περιβάλλον κλπ. Επίσης, για τον Κόκκο (2005), εμπόδιο σημαίνει τόσο την ύπαρξη ενός ή πολλών παραγόντων, όσο και την απουσία τέτοιων παραγόντων που αναστέλλουν τη συμμετοχή του ατόμου στη μαθησιακή διαδικασία. Ο ίδιος ακόμη θεωρεί ότι τα εμπόδια δημιουργούνται τόσο από εξωγενείς, όσο και από ενδογενείς παράγοντες. Οι εξωγενείς παράγοντες προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον του ενήλικα εκπαιδευόμενου, όπως οι υποχρεώσεις που έχει, ο σχεδιασμός και η οργάνωση του επιμορφωτικού προγράμματος κλπ. Από την άλλη οι ενδογενείς παράγοντες προέρχονται από το ίδιο το άτομο, όπως οι προσωπικές του επιδιώξεις, ο χαρακτήρας του (Κόκκος, 2005).

Ανεξάρτητα με τον ορισμό που μπορεί κάποιος να προσδώσει στον όρο εμπόδιο και ανάλογα με την εκάστοτε έρευνα που διερευνά την έννοια αυτή, τα εμπόδια μπορεί να κατηγοριοποιηθούν σε διάφορες κατηγορίες.

2.6 Κατηγορίες εμποδίων

Μια ευρέως αποδεκτή κατηγοριοποίηση των εμποδίων είναι η κατηγοριοποίηση της Cross (1981, οπ. αν. στο Καραλής, 2013 σελ. 49), η οποία διακρίνει τα εμπόδια σε τρεις κατηγορίες 1) καταστασιακά, 2) θεσμικά και 3) προδιαθετικά. Τα καταστασιακά εμπόδια αναφέρονται στην κατάσταση στην οποία μπορεί να βρίσκεται ο ενήλικας εκπαιδευόμενος

κάποια χρονική περίοδο, όπως για παράδειγμα η έλλειψη χρημάτων ή χρόνου κλπ. Τα θεσμικά εμπόδια αναφέρονται στη μορφή και την οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, όπως η χρονική διάρκεια επιμόρφωσης, τα ωράρια διεξαγωγής του επιμορφωτικού προγράμματος κλπ. Τέλος, τα προδιαθετικά εμπόδια αφορούν στο ίδιο το άτομο που καλείται να επιμορφωθεί και αναφέρονται στη δική του προδιάθεση, αντίληψη και στάση που έχει για την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως η πεποίθηση του ατόμου ότι η μεγάλη ηλικία ή το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο αποτελούν ανασταλτικοί παράγοντες για επιμόρφωση του ατόμου κλπ.

Μια άλλη εξίσου σημαντική με την προηγούμενη ομαδοποίηση των εμποδίων είναι αυτή του Rogers (1999), που χωρίζει τα εμπόδια σε τρεις κατηγορίες:

Η πρώτη κατηγορία αφορά στον σχεδιασμό και την οργάνωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, όπως η κακή οργάνωση, οι μη αποτελεσματικές πρακτικές και τεχνικές μάθησης, η αδιάφορη θεματολογία του προγράμματος, κλπ. Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται και η κυβερνητική πολιτική για την εκπαίδευση που υιοθετεί η εκάστοτε κυβέρνηση μιας χώρας, που μπορεί να δημιουργήσει ή να εξαλείψει εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα (Rubenson, 2006, *οπ. αν. στους Flynn et al., 2011*). Έτσι, παίρνοντας μια κυβέρνηση κοινωνικά μέτρα πρόνοιας όπως, καθιέρωση ευέλικτου ωραρίου εργασίας, παροχή γονικής άδειας κλπ, συμβάλλουν στην εξάλειψη εμποδίων για τη συμμετοχή ενηλίκων στην διαδικασία της επιμόρφωσης.

Η δεύτερη κατηγορία αφορά περισσότερο στα εμπόδια που προκύπτουν από την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο ενήλικας εκπαιδευόμενος και δυσχεραίνει τη συμμετοχή στην επιμορφωτική διαδικασία. Τέτοια εμπόδια μπορεί να είναι η οικονομική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο εκπαιδευόμενος. Έτσι, σύμφωνα με τους Holt & Smith (2005 *οπ. αν. στους Flynn et al., 2011* σελ. 44), η φτώχεια και οι συνθήκες διαβίωσης μπορεί επίσης να περιορίσουν ή να αποτρέψουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση. Επιπλέον, οι οικογενειακές υποχρεώσεις αποτελούν ένα εμπόδιο που ανήκει στην κατηγορία αυτή και αφορά περισσότερο στις γυναίκες και κυρίως στις μητέρες μικρών παιδιών (Hoffman, 2000 *οπ. αν. στους Flynn et al., 2011* σελ. 44).

Στην τρίτη και τελευταία κατηγορία κατατάσσονται τα εσωτερικά εμπόδια, τα οποία αφορούν στο ίδιο το άτομο την προσωπικότητα του και την ψυχολογία του, αλλά και προηγούμενες εμπειρίες και στάσεις του ατόμου, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η

έλλειψη αυτοπεποίθησης (Κόκκος, 2005). Επιπλέον, εμπόδιο αποτελεί και η αρνητική στάση του οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντος του εκπαιδευόμενου προς τη μαθησιακή διαδικασία (Bamber & Tett, 2000). Μια άλλη πιο γενική κατηγοριοποίηση των εμποδίων σε δύο μόνο κατηγορίες αποτελεί της Falasca (2011), σύμφωνα με την οποία τα εμπόδια διακρίνονται σε εξωτερικά και αφορούν περισσότερο σε εξωγενείς παράγοντες που δεν εξαρτώνται άμεσα από το ίδιο το άτομο και σε εσωτερικά και αφορούν στο ίδιο το άτομο, όπως η προσωπικότητα του, οι στάσεις και οι εμπειρίες του κλπ.

Συνοψίζοντας, παρατηρείται ότι τα εμπόδια των ενηλίκων και πιο συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών για τη μη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα έχουν να κάνουν τόσο με τους ίδιους, όσο και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκουν, αλλά και στην ίδια τη φύση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, που καλούνται να παρακολουθήσουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : Δία Βίου Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

3.1 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων εντάσσεται και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ως μία υποομάδα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται είναι αυτές των ενηλίκων (Σακκούλης κ.α., 2017). Η UNESCO ως «επιμόρφωση ενηλίκων» εννοεί όλες εκείνες τις οργανωμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι οποίες απευθύνονται σε άτομα ενήλικα, έχοντας ως κύριο στόχο την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, τον εμπλουτισμό των γνώσεών τους, τη βελτίωση της επαγγελματικής τους κατάρτισης, κάτι που θα τα οδηγήσει στην αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών τους (Κόκκος, 2005).

Ειδικότερα όσον αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την Παπαναούμ (2008), επιμόρφωση εκπαιδευτικών σημαίνει την οποιαδήποτε μορφής επιμόρφωση που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς και αποσκοπεί στην παροχή γνώσεων, δεξιοτήτων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών με πρωταρχικό σκοπό τη βελτίωση του

εκπαιδευτικού τους έργο. Επίσης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφέρεται και ως η βελτίωση ή ο εμπλουτισμός της βασικής εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού, αφού μπορεί να του παρέχει γνώσεις και δεξιότητες που δεν είχε αποκτήσει με τη βασική εκπαίδευσή του και οι οποίες θα τον βοηθήσουν στο μετέπειτα εκπαιδευτικό του έργο (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Άλλωστε, σαφής αναφορά για βελτίωση της βασικής εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού, μέσα από τη συνεχή επιμόρφωση και επικαιροποίηση των γνώσεών του γίνεται και στη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) και πιο συγκεκριμένα στα άρθρα 126 και 127, που αποτελούν και τη βάση της μετέπειτα Ευρωπαϊκής πολιτικής για την εκπαίδευση.

Ακόμη, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την επαγγελματική τους εξέλιξη (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008 ; Γεωργιάδου κ.α., 2011), καθώς και την προσωπική τους ανάπτυξη γιατί αποτελεί την αφορμή για τη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης (Αραβανής, 2011; Μπουζάκης, 2011; Ξωχέλλης, 2011). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2003), η επιμόρφωση αφορά και στην ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Βέβαια, η επιμόρφωση, εκτός από την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της αποδοτικότητας και συμβάλει στη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας ως ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, μέσα από τη διάχυση της γνώσης που αποκτήθηκε από την επιτυχή παρακολούθηση ενός προγράμματος επιμόρφωσης (Day, 2003).

Ανεξάρτητα με τον όποιο ορισμό μπορεί κανείς να προσδώσει στην έννοια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αδιαμφισβήτητο γεγονός είναι ότι αποτελεί πρωταρχική ανάγκη και βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση και τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μάθησης και διδασκαλίας στο σημερινό σχολείο (Αναστασιάδης, 2011). Γι' αυτό και θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στην οργάνωση και το περιεχόμενο των επιμορφωτικών δράσεων και προγραμμάτων που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς. Έτσι, όταν ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη μιας επιμορφωτικής δράσης έχει βασισθεί στις επαγγελματικές και στις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τις προσδοκίες, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους, αλλά και τα προβλήματα και τους περιορισμούς που έχουν σε κάθε φάση της επαγγελματικής εξέλιξής τους, τότε μπορεί να λειτουργήσει θετικά προς την ανάπτυξη και την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια στην ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2005) και συνεπώς όλης της κοινωνίας.

3.2 Αναγκαιότητα Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Τα τελευταία χρόνια οι άνθρωποι βιώνουν όλο και περισσότερο μια ραγδαία επιστημονική πρόοδο και έντονες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές. Μπροστά σε αυτές τις αλλαγές, το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται να προσαρμοσθεί, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις νέες προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, αλλά και να ετοιμάσει μαθητές με γνώσεις και προσόντα προσαρμοσμένα στα νέα δεδομένα. Βασικός παράγοντας για να επιτευχθεί αυτό αποτελεί ο εκπαιδευτικός, μιας και έχει κυρίαρχο ρόλο στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία (Σοφού & Διερωνίτου, 2015). Έτσι, η βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι στενά συνδεδεμένη με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και την επαγγελματική του ανάπτυξη (Day, 2003 ; Αθανασούλα - Ρέππα, 2008). Ο εκπαιδευτικός, ως κύριος μοχλός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για να μπορέσει να ανταποκριθεί κρίνεται απαραίτητο να βρίσκεται σε διαρκή επιμόρφωση και ανανέωση των γνώσεών του.

Σύμφωνα με την Αθανασούλα – Ρέππα κ.α., (1999), οπ. αν. στον Παπασάββα, (2005) σελ.4, η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διαφαίνεται από τους παρακάτω παράγοντες:

- Οι απαιτήσεις σε γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες των εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας δεν είναι δυνατόν να καλυφθούν από την αρχική βασική τους εκπαίδευση.
- Ο αλματώδης ρυθμός αύξησης της τεχνολογίας, που καθιστούν ταχύτατα τη γνώση παλαιά και ξεπερασμένη, η οποιαδήποτε αλλαγή στον οικονομικό, κοινωνικό, πολιτιστικό κλπ. τομέα επιδρούν στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και κάνουν τον ρόλο του πιο πολύπλοκο και πιο απαιτητικό, ενώ καθιστούν αναγκαία την αναπροσαρμογή της ύλης, αλλά και των τεχνικών – μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης.

Παράλληλα, η ραγδαία αύξηση και η ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη σχολική πραγματικότητα, η συνεχής προώθηση καινοτόμων προγραμμάτων και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και η ευρωπαϊκή διάσταση που τείνει να πάρει η εκπαιδευτική πολιτική (Θεοφιλίδης, 2012), καθώς και η πολυπολιτισμικότητα, λόγω της συνεχής μετακίνησης πληθυσμών σε πολλές χώρες της Ευρώπης, καθιστούν το σημερινό σχολείο και την όλη εκπαιδευτική διαδικασία ως μια πολύπλοκη και συνεχώς μεταβαλλόμενη διαδικασία (Παπαναούμ, 2005). Ο

εκπαιδευτικός, για να ανταποκριθεί σε όλο αυτό το συνεχώς μεταβαλλόμενο και εξελισσόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον, κρίνεται απαραίτητο να επιδιώκει τη διαρκή ανανέωση και τον εμπλουτισμό των γνώσεων της βασικής του εκπαίδευσης (Ματθαίου, 2008).

Επίσης, η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποκτά μεγαλύτερη βαρύτητα σε περιόδους κρίσης (Ανδρής, 2016; Καραλής, 2013), όπως αυτή που βιώνει η Ελλάδα σήμερα το 2020 και αυτό γιατί η οποιαδήποτε κρίση οικονομική, κοινωνική κλπ. έχει άμεσο αντίκτυπο στον εκπαιδευτικό χώρο και άρα είναι επιτακτική η ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να έχουν συνεχή επιμόρφωση προκειμένου να ανταποκριθούν επάρξια στα νέα δεδομένα και τις νέες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως είναι αυτή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης των μαθητών λόγω της κοινωνικής απομόνωσης, της εισροής μεταναστών κλπ. Άλλωστε, η ανάπτυξη των Νέων Τεχνολογιών θα οδηγήσει σε νέους τρόπους εκπαίδευσης και επιμόρφωσης τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών.

Τέλος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι μεγάλης σημασίας, γιατί το εκπαιδευτικό του έργο έχει αποδέκτες όχι μόνο τους μαθητές, αλλά και τους γονείς, καθώς και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Ξωχέλης, 2003). Μέσα από όλα αυτά και έχοντας ως στόχο ένα αποτελεσματικό και αποδοτικό σχολείο που θα ετοιμάσει μαθητές με γνώσεις και απαραίτητα προσόντα, αδιαμφισβήτητο είναι το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καίριο ρόλο στην εκπαίδευση και για να εκτελεί επάρξια τα καθήκοντα του θα πρέπει να βελτιώνεται και να αναπτύσσεται ως άνθρωπος και ως επαγγελματίας (Σοφού & Διερωνίτου, 2015). Αυτό διαφαίνεται και από το γεγονός ότι η συζήτηση που κυριαρχεί σε διεθνές επίπεδο σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή θέτει στο επίκεντρο την ανάγκη για μια δια βίου συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που θα τους ακολουθεί σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (Ξωχέλλης, 2005).

Η μεγάλη σημασία της συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών διαφαίνεται και μέσα από το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009), για την εκπαίδευση και κατάρτιση, στο οποίο ένας από τους στόχους που τέθηκαν και συγκεκριμένα ο δεύτερος στόχος ήταν η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης όσον αφορά στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητά της. Πιο αναλυτικά, για τον συγκεκριμένο στόχο μεταξύ άλλων αναφέρεται ότι θα πρέπει να δοθεί μεγάλη έμφαση στην εξασφάλιση υψηλής ποιότητας

αρχικής και συνεχής εκπαίδευση στους διδάσκοντες ως εφόδιο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, η σπουδαιότητα που έχει η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αδιαμφισβήτητη, καθώς μόνο μέσα από αυτήν οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να αποκτήσουν όλες εκείνες τις γνώσεις, ικανότητες και γενικά όλα τα εφόδια που θα τους οδηγήσουν στο να συνδράμουν σημαντικά στη βελτίωση και στην πιο αποτελεσματική παρεχόμενη εκπαίδευση στο σημερινό σχολείο (Γκότοβος κ.α., 1986; Day 2003; Darling - Hammond, 2000). Επομένως, *«αν θέλουμε να γίνει το σχολείο καλύτερο, τότε πρέπει να γίνουν καλύτεροι και οι εκπαιδευτικοί. Πώς θα γίνει αυτό; Η συνήθης απάντηση είναι: με την επιμόρφωση.»* (Παπαναούμ, 2008, σελ. 56).

3.3 Μορφές επιμόρφωσης

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να καλύψει τις διάφορες εκπαιδευτικές ανάγκες τους δεν έχει μία μόνο μορφή, αλλά μπορεί να διακριθεί σε διάφορες μορφές με βάση κάποιο κριτήριο. Κάποια από αυτά τα κριτήρια είναι ο χαρακτήρας της επιμόρφωσης, η χρονική διάρκεια, η οργανωτική δομή, το πλαίσιο επιμόρφωσης (γενικό, ειδικό) κλπ. Έτσι, δεν υπάρχουν σαφείς όρια κατηγοριοποίησης των μορφών επιμόρφωσης και ο καθένας, ανάλογα με το πεδίο έρευνάς του και το κριτήριο που θα χρησιμοποιήσει, μπορεί να κατατάξει την επιμόρφωση σε διάφορες μορφές. Παρακάτω παρατίθενται κάποιες βασικές μορφές επιμόρφωσης:

Αρχικά με βάση τον χαρακτήρα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αυτή διακρίνεται σε υποχρεωτική και προαιρετική (Κατσαρού κ.ά, 2008). Η υποχρεωτική εκπαίδευση αφορά κυρίως στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υποχρεούνται σε εισαγωγική επιμόρφωση (ΠΕΚ), προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να ενσωματωθούν στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, υποχρεωτική επιμόρφωση έχουν και τα στελέχη της εκπαίδευσης σε διοικητικά κυρίως θέματα, καθώς και οι συντονιστές εκπαίδευσης. Παράλληλα, σε υποχρεωτική επιμόρφωση μπορεί να υποχρεωθούν κατά καιρούς και όλοι οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες που προκύπτουν, όπως αλλαγή σχολικών εγχειριδίων, τρόπος εξέτασης - αξιολόγησης μαθητών, νέων

προγραμμάτων σπουδών κλπ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010) ή ειδικές συνθήκες όπως της κοινωνικής απομόνωσης που βίωσε η Ελλάδα και επέβαλλε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση των μαθητών. Όσον αφορά στην προαιρετική επιμόρφωση αποτελεί επιλογή του εκάστοτε εκπαιδευτικού και μπορεί να είναι π.χ. ένα σεμινάριο παρακολούθησης ειδικού αντικειμένου, όπως ειδικής αγωγής, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αειφόρο ανάπτυξης κλπ (Κιουλάνης, 2008).

Επίσης, με βάση το πλαίσιο διεξαγωγής της επιμόρφωσης αυτή διακρίνεται σε ενδοσχολική ή επιμόρφωση εκτός σχολείου. Η ενδοσχολική επιμόρφωση γίνεται στο σχολικό πλαίσιο και είναι περισσότερο στοχευμένη και προσαρμοσμένη στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2014). Οι βασικές αρχές της ενδοσχολικής επιμόρφωσης εφαρμόζονται και σε άλλες μορφές επιμόρφωσης, όπως είναι η επιμόρφωση σε καινοτόμα προγράμματα π.χ. Erasmus. Από την άλλη πλευρά υπάρχει η επιμόρφωση εκτός σχολείου, η οποία είναι μεν πιο διαδεδομένη, αλλά είναι πιο γενική και δεν μπορεί να συμπεριλάβει τις καθημερινές εκπαιδευτικές ανάγκες του εκπαιδευτικού (Day, 2003).

Άλλες μορφές επιμόρφωσης έχουν να κάνουν με τον τρόπο και τον τόπο διεξαγωγής. Μία από αυτές που έχει πολύ μεγάλη βαρύτητα στη σημερινή εποχή της τεχνολογίας και έχει υιοθετηθεί τα τελευταία χρόνια περισσότερο από την παραδοσιακή εκπαίδευση είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Λιοναράκης, 2001). Σύμφωνα με τους Σύψα, Λέκκα, & Παγγέ (2016), η μεγάλη ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευση οφείλεται και στο γεγονός της βελτίωσης των δικτύων υπολογιστών και των τεχνολογιών επικοινωνίας που διευκολύνουν την επικοινωνία από απόσταση. Βέβαια, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί το 2020, με την επιβολή της κοινωνικής απομόνωσης λόγω της πανδημίας, τον μοναδικό τρόπο εκπαίδευσης και επιμόρφωσης.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί εκείνη την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτής και ο εκπαιδευόμενος δε βρίσκονται στον ίδιο φυσικό χώρο, αλλά βρίσκονται σε φυσική απόσταση μεταξύ τους, καθώς και με τον εκπαιδευτικό φορέα που παρέχει την επιμορφωτική δράση (Λιοναράκης, 2001; Moore et al., 2012).

Μία από τις βασικές αρχές που διέπουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι αυτή της διαρκούς μαθησιακής διαδικασίας, που δεν περιορίζεται χρονικά και χωρικά από φυσικά εμπόδια και δίνει τη δυνατότητα τόσο στον εκπαιδευτικό, όσο και σε όλο το εκπαιδευτικό

σύστημα να εξελιχθούν (Κωστίκα, 2004). Έτσι, πολύ εύστοχα οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008), αναφέρουν πως ο σκοπός της εξ αποστάσεως είναι να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς εύκολη πρόσβαση σε νέες γνώσεις, εξαλείφοντας όσα περισσότερα φυσικά και μη εμπόδια γίνεται. Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί, όλο και περισσότερο, τείνουν να επιλέγουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση για την επιμόρφωσή τους και οι λόγοι είναι η εύκολη πρόσβαση σε αυτή, χωρίς χρονικά και χωρικά περιθώρια και με δυνατότητα επιλογής αντικειμένου εκπαίδευσης.

Τέλος, με την ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευση διευκολύνεται η ανάπτυξη και άλλων μορφών επιμόρφωσης, όπως είναι αυτή της Αυτοεπιμόρφωσης, στην οποία ο επιμορφούμενος επιλέγει από μόνος του και με βάση την προσωπικότητα και τις προσωπικές του ανάγκες την πρόσβαση και την ανάκτηση σχεδιαζόμενου υλικού (Παπαδάκης κ.α., 2003, οπ. αν. στους Αναστασιάδη & Μανούσου, 2016), το οποίο διατίθεται συνήθως σε ψηφιακή μορφή.

Μεγάλη συμβολή στην επιλογή των εκπαιδευτικών προς την αυτοεπιμόρφωση, ως μορφή δια βίου εκπαίδευσή τους, είναι και η ραγδαία ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια των MOOCS (Massive Open Online Courses – Μαζικά Ανοιχτά Διαδικτυακά Μαθήματα). Ένα Mooc αποτελεί ένα διαδραστικό μάθημα μέσω διαδικτύου, στο οποίο έχουν πρόσβαση και ενεργή συμμετοχή πολλοί χρήστες (Karsenti, 2013). Σύμφωνα με την Davis (2009), η εξ αποστάσεως επιμόρφωση μέσω Mooc, μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών περισσότερο από τις παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης.

Βέβαια, σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου (2001), η πιο διαδεδομένη μορφή επιμόρφωσης είναι το σεμινάριο. Ανεξάρτητα, όμως, από το ποια μορφή εκπαίδευσης θα επιλεγεί για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το σίγουρο είναι ότι για να πετύχει θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη και στοχευμένη στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

3.4 Η επιμορφωτική πολιτική των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Η πολιτική επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ξεκινάει από το 1910, όταν ιδρύθηκε το διδασκαλείο μέσης εκπαίδευσης, το οποίο και διατηρήθηκε μέχρι το 1985, όπου την εποχή εκείνη ιδρύθηκαν τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) Ο

χαρακτήρας του ήταν συγκεντρωτικός και αποσκοπούσε στη μετεκπαίδευση στελεχών εκπαίδευσης με ποικιλία μαθημάτων διάρκειας, αρχικά, ενός έτους και στη συνέχεια δύο ετών (Ξωχέλης, 2006). Παράλληλα, για τους καθηγητές της τεχνικής εκπαίδευσης ιδρύθηκε κατά το έτος 1959 η Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.), η οποία αργότερα μετονομάστηκε σε ΑΣΠΑΙΤΕ και λειτουργεί έως σήμερα.

Το 1978, που θεωρητικά αποτελεί την έναρξη της δεύτερης επιμορφωτικής περιόδου στην Ελλάδα, ιδρύθηκαν η Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.) και η Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.), σύμφωνα με τα Π.Δ. 459/1978, 127/977 και 255/1979 αντίστοιχα (Ξωχέλης, 2002). Η Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. ήταν μονοετούς φοίτησης και παρείχε θεωρητική και πρακτική επιμόρφωση τόσο σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, όσο και σε ήδη υπηρετούντες εκπαιδευτικούς (Υφαντή, 2014).

Το 1992, ξεκινάει η τρίτη θεωρητικά επιμορφωτική περίοδος των εκπαιδευτικών, με την ισχύ σε λειτουργία των Π.Ε.Κ., τα οποία, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ενώ θεσμοθετήθηκαν κατά το έτος 1985 (Ν. 1566), τέθηκαν σε λειτουργία το 1992 (Ν. 1824/1988 & Ν. 2009/1992) και αντικατέστησαν τη Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. Τα Π.Ε.Κ. είχαν ως κύριο σκοπό τους την ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τα αναλυτικά προγράμματα, διδακτικές τεχνικές, παιδαγωγικά θέματα και γενικά για θέματα της σχολικής πραγματικότητας (Ξωχέλης, 2002). Βέβαια, η λειτουργία τους αντιμετώπισε διάφορα προβλήματα τόσο σε επίπεδο οργάνωσης, όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής διαδικασίας (Παπαναούμ, 2003).

Από το 1995 και μετά οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να επιλέξουν να επιμορφωθούν με βάση τις δικές τους ανάγκες και ενδιαφέροντα μέσα από ποικίλα προγράμματα που διοργάνωναν διάφοροι φορείς όπως ΠΕΚ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.)², Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (Κ.Σ.Ε.), Ινστιτούτα Διαρκούς Εκπαίδευσης (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.), Πανεπιστήμια κλπ., εκμεταλλευόμενοι οικονομικούς πόρους από τα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.), τα οποία βέβαια λειτούργησαν με πολλά προβλήματα και δυσκολίες. Έπειτα, το 2003 ιδρύθηκε με τον νόμο 2986/2002, ο Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών

² Το σημερινό ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής)

(Ο.Ε.Π.ΕΚ.) με κύριο σκοπό τον καλύτερο σχεδιασμό και συντονισμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Υφαντή, 2014).

Το 2010 παρατηρείται μια πιο ουσιαστική και πιο αποτελεσματική προσπάθεια, από την πλευρά της αρμόδιας πολιτικής ηγεσίας, για τη δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Έτσι, τέθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας σε δημόσια διαβούλευση προτάσεις που αποσκοπούσαν στη βελτίωση και την πιο αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, υλοποιώντας το πρόγραμμα με τίτλο «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης». Βασικά χαρακτηριστικά του προγράμματος ήταν ότι είχε προαιρετικό χαρακτήρα, συνέδεσε τη θεωρία με την πράξη και κυρίως είχε εισαγάγει την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), τόσο ως γνωστικό αντικείμενο μάθησης, όσο και ως εργαλείο μάθησης (Π.Ι., 2010).

Όσον αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Νέες Τεχνολογίες και την Πληροφορική δόθηκε μεγάλη βαρύτητα τις τελευταίες δεκαετίες. Έτσι, το Υπουργείο Παιδείας ξεκίνησε από το 2000 μια προσπάθεια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών και Πληροφορικής (ΤΠΕ) στη σχολική αίθουσα και στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα (Σέργης, & Κουτρομάνος, 2013). Η επιμόρφωση αυτή ξεκίνησε με το πρόγραμμα επιμόρφωσης Α' Επιπέδου 2001-2005, στο οποίο επιμορφώθηκαν 83.315 εκπαιδευτικοί, εκτός των εκπαιδευτικών Πληροφορικής, σε βασικές και εισαγωγικές έννοιες Πληροφορικής (<http://www.pi-schools.gr/programs/ktp/epeaek/ergo.html>). Από το 2007-2020 πραγματοποιήθηκε η επιμόρφωση Επιπέδου Β για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη (<http://b-epipedo2.cti.gr/el-GR/typography/b-epipedo-at-a-glance-m>), η οποία διακρίνεται σε Επίπεδο Β1 και σε Επίπεδο Β2. Τέλος, κατά το έτος 2020 και με την επιβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, λόγω της πανδημίας και της κοινωνικής απομόνωσης που επέφερε, παρατηρείται μια αύξηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και επιμόρφωση.

Συνοψίζοντας, παρόλο που τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική πολιτική επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα έχει κάνει σημαντικά βήματα βελτίωσης, ακολουθώντας και τις βασικές αρχές της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για την εκπαίδευση, εντούτοις δεν υπάρχει σαφής στρατηγικός σχεδιασμός για τον σκοπό αυτό. Αυτό ίσως οφείλεται τόσο στην οικονομική δυσχέρεια στην οποία βρίσκεται η Ελλάδα, όσο και στις ιδιαίτερες συνθήκες που δημιουργούνται ξαφνικά στη ζωή του ανθρώπου και επηρεάζουν και το

εκπαιδευτικό σύστημα, όπως την κοινωνική απομόνωση που βίωσε η κοινωνία και είχε ως αποτέλεσμα την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Γι' αυτό και σύμφωνα με τους Καραλή και Βεργίδη (2003), οι εκπαιδευτικοί όντας μη ευχαριστημένοι από την παρεχόμενη επιμόρφωση τους έως τώρα καταφεύγουν σε ιδιωτικούς φορείς επιμόρφωσης, καταβάλλοντας συχνά υψηλά κόμιστρα που δεν ανταποκρίνονται στις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί αδιαμφισβήτητα θέμα μείζονος σημασίας για το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας, ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή με τις ιδιαίτερες συνθήκες και τις ραγδαίες εξελίξεις που βιώνει η κοινωνία σε όλους τους τομείς της, μιας και οι εκπαιδευτικοί έχουν επιφορτιστεί με τον σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης των νέων ανθρώπων που αποτελούν το μέλλον της κοινωνίας. Η ανάγκη των εκπαιδευτικών για απόκτηση περισσότερων νέων γνώσεων και δεξιοτήτων είναι τώρα μεγαλύτερη, περισσότερο από κάθε άλλη φορά. Αυτό ισχύει προκειμένου να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις αυξημένες απαιτήσεις και προκλήσεις που υπάρχουν στον εκπαιδευτικό χώρο, όπως ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική πράξη, αλλά και στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, θέματα ειδικής αγωγής, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς και άλλα θέματα που απασχολούν σήμερα την εκπαιδευτική κοινότητα, όπως πιθανή μελλοντική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κλπ.

Έτσι, παρατηρείται τα τελευταία χρόνια μία έντονη κινητικότητα των εκπαιδευτικών προς την επιδίωξη συμμετοχής τους σε προγράμματα επιμόρφωσης. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της τεράστιας εκδήλωση ενδιαφέροντος για τη συμμετοχή τους στην τρέχουσα επιμόρφωση Β2. Επιπέδου με χρήση Τ.Π.Ε. (<https://e-pimorfosi.cti.gr/>). Επίσης, αρκετά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών λαμβάνει μέρος σε επιμορφωτικές δράσεις, όπως ετήσιες επιμορφώσεις, μεταπτυχιακές σπουδές κλπ. Το ίδιο ισχύει και για την ερευνήτρια, η οποία ούσα εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιδιώκει τα τελευταία χρόνια τη διαρκή επιμόρφωσή της λαμβάνοντας συμμετοχή σε διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα. Τα παραπάνω, καθώς και το γεγονός ότι η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται πάντα επίκαιρη, αποτέλεσαν και το κίνητρο της σύνταξης της παρούσας εργασίας.

Στόχος, λοιπόν της συγκεκριμένης εργασίας είναι να διερευνήσει περισσότερο τα κίνητρα και τα εμπόδια που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν ή όχι σε επιμορφωτικά προγράμματα. Τα κίνητρα και τα εμπόδια αποτελούν βασικά στοιχεία που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την αναζήτηση των εκπαιδευτικών για τη διαρκή επιμόρφωσή τους. Η μελέτη των στοιχείων αυτών, μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερο σχεδιασμό και οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και αν ληφθούν σοβαρά υπόψη από τους αρμόδιους φορείς για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, θα οδηγήσει σε μία πιο αποτελεσματική επιμόρφωση (Dabija et al., 2016).

Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα κίνητρα που τους ωθούν, καθώς και τα εμπόδια που αναστέλλουν τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, αλλά και να αναδείξει την πεποίθησή τους ως προς τον βαθμό αναγκαιότητας της συνεχούς επιμόρφωσής τους.

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν και στοχεύουν να απαντηθούν με την παρούσα έρευνα είναι:

1. Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί αναγκαία και επαρκή την επιμόρφωσή τους;
2. Ποιοι παράγοντες μπορούν να αποτελέσουν, για τους εκπαιδευτικούς κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα;

3. Ποιοι παράγοντες μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης;

4. Πώς συσχετίζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως, το φύλο, η ηλικία και άλλα, με το βαθμό επίδρασης των κινήτρων και των εμποδίων.

Κλείνοντας, απώτερος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει, μέσα από την ποσοτική πρωτογενή έρευνα που διεξάγει, αρχικά την αναγκαιότητα διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την προσωπική και κυρίως επαγγελματική τους ανάπτυξη και έπειτα να αναδείξει όλους εκείνους τους παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη από τους αρμόδιους φορείς, προκειμένου να διαμορφωθεί μια καλύτερη και πιο αποτελεσματική επιμορφωτική πολιτική για τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να καταγράψει και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σε θέματα και παράγοντες που αφορούν στην επιμόρφωσή τους, προκειμένου να αποτελέσουν σημείο αναφοράς για τη σχεδίαση και υλοποίηση μελλοντικών επιμορφωτικών δράσεων των εκπαιδευτικών.

4.2 Τύπος Έρευνας

Ο τύπος της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας είναι η ποσοτική (quantitative research). Η επιλογή της ποσοτικής έρευνας προέκυψε τόσο από τον κύριο σκοπό της εργασίας, όσο και από τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν, τα οποία απαιτούσαν τη συγκέντρωση και επεξεργασία μετρήσιμων δεδομένων με συγκεκριμένο και περιορισμένο ύψος, κάτι που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της ποσοτικής έρευνας (Creswell, 2002). Η ποσοτική έρευνα βασίζεται σε δεδομένα που είναι απολύτως διακριτά και μετρήσιμα. Η ανάλυση των δεδομένων είναι κυρίως στατιστική (συμπερασματική διαδικασία). Χαρακτηρίζεται ως: αιτιώδης-συγκριτική, συσχέτισης, πειραματική ή περιγραφική. Η ποσοτική αυτή έρευνα της παρούσας εργασίας έχει περιγραφικό (descriptive) και επεξηγηματικό χαρακτήρα (Saunders et al., 2014), δηλαδή επιχειρεί να προσδιορίσει, να περιγράψει ή να αναγνωρίσει την πραγματικότητα.

4.3 Πληθυσμός – Δείγμα της Έρευνας - Μέθοδος Δειγματοληψίας

Η έρευνα διεξήχθη κατά τη χρονική περίοδο από 3-8-2020 έως 24-9-2020. Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Καρδίτσας. Όσον αφορά για το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 203 εκπαιδευτικοί, όλων των ειδικοτήτων, που υπηρετούσαν κατά το διάστημα αυτό, σε σχολεία όλων των τύπων, της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Καρδίτσας σε ένα σύνολο 825 εκπαιδευτικών. Από αυτούς οι 121 ήταν γυναίκες και οι 82 άνδρες. Οι αναλογίες αυτές του δείγματος αποτυπώνουν σε μεγάλο βαθμό την πραγματικότητα, αν αναλογιστεί κανείς ότι όλος ο πληθυσμός είναι 825 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από τους οποίους οι 504 είναι γυναίκες και οι 321 είναι άνδρες, σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία που διατηρεί η δευτεροβάθμια εκπαίδευση Ν. Καρδίτσας. Η μέθοδος επιλογής του δείγματος που εφαρμόστηκε ήταν αυτή του διαθέσιμου δείγματος (availability sample), δηλαδή του δείγματος ευκολίας ή το λεγόμενο βολικό δείγμα (Κυριαζή, 2011; Cohen et al., 2008).

Η βολική δειγματοληψία κρίθηκε η πιο ενδεδειγμένη μέθοδος δειγματοληψίας της παρούσας έρευνας με βάση τους διαθέσιμους πόρους, το μικρό χρονικό περιθώριο και κυρίως τις ιδιαίτερες συνθήκες της κοινωνικής απομόνωσης, που έχει επέλθει η Ελλάδα την περίοδο αυτή, λόγω της πανδημίας. Βασικό κριτήριο επιλογής του δείγματος ήταν η ευκολία πρόσβασης στα email των εκπαιδευτικών, καθώς και η διάθεση και η προθυμία τους να συμμετάσχουν στην έρευνα και λιγότερο η ευκολία πρόσβασης στα σχολεία υπηρετήσης των εκπαιδευτικών, μιας και το μεγαλύτερο ποσοστό συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων ήταν σε ψηφιακή μορφή, μέσω ηλεκτρονικής φόρμας. Η επιλογή της μεθόδου της βολικής δειγματοληψίας καθιστά το δείγμα της έρευνας μη αντιπροσωπευτικό και συνεπώς δεν είναι εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό (Κυριαζή, 2011; Cohen et al., 2008), μιας και δεν μπορεί να επιτευχθεί η μεγαλύτερη δυνατή αντικειμενική και αντιπροσωπευτική αποτύπωση των αποτελεσμάτων. Συνεπώς, βασικό μειονέκτημα του δείγματος ευκολίας αποτελεί το γεγονός ότι τα ευρήματα την έρευνας δεν είναι σίγουρο ότι αντιπροσωπεύουν τις πεποιθήσεις όλου του πληθυσμού (Bryman, 2017).

Η βολική δειγματοληψία χρησιμοποιήθηκε σε συνδυασμό με τη δειγματοληψία τύπου χιονοστιβάδας, όπου κατά τη διάρκεια της έρευνας ζητήθηκε από εκπαιδευτικούς, στα τελευταία κυρίως δείγματα της ερευνητικής διαδικασίας, να προτείνουν άλλους

εκπαιδευτικούς, που γνωρίζουν και ανήκαν στον πληθυσμό που στόχευε η συγκεκριμένη έρευνα.

4.4 Ερευνητικό εργαλείο

4.4.1 Ερωτηματολόγιο

Ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας ποσοτικής έρευνας αποτέλεσε ένα δομημένο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο. Ο λόγος είναι γιατί το ερωτηματολόγιο αποτελεί το πιο εύκολο στη χρήση του ερευνητικό μέσο για την ποσοτική έρευνα που διεξάγεται στο πλαίσιο της εργασίας, καθώς δίνει τη δυνατότητα για προσέγγιση ικανού αριθμού πληροφοριών, βοηθάει στη γρήγορη συλλογή δεδομένων σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και διευκολύνει την οργάνωση και την ανάλυσή τους. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, δημιουργήθηκε ύστερα από ενδελεχή ανασκόπηση της συναφούς βιβλιογραφίας και είναι βασισμένο σε παλαιότερες έρευνες που διαπραγματεύονταν το ίδιο θέμα με αυτό της παρούσας εργασίας (Παπαναούμ, 2003; Καραλής, 2011; Καψάλης & Ραμπίδης, 2006) .

Πιο συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο είναι βασισμένο σε ερωτηματολόγια άλλων ερευνών, το οποίο όμως διαμορφώθηκε και σχεδιάστηκε από την αρχή ακολουθώντας και στοχεύοντας στην εκπλήρωση του σκοπού και των στόχων της συγκεκριμένης εργασίας. Επίσης, πρόκειται για ανώνυμο ερωτηματολόγιο προκειμένου οι συμμετέχοντες στην έρευνα να απαντήσουν ελεύθερα και αμερόληπτα, εκφράζοντας την προσωπική τους άποψη. Ο αριθμός των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου είναι 67, στον οποίο συμπεριλαμβάνονται και οι ερωτήσεις για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων. Όσον αφορά τώρα στο είδος των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου είναι κλειστού τύπου με προκαθορισμένες επιλογές απαντήσεων, γεγονός που βοηθάει τόσο την ερευνήτρια να κωδικοποιήσει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων της έρευνας και άρα να διευκολυνθεί σε μεγάλο βαθμό στην ανάλυση και την επεξεργασία τους, όσο και τους εκπαιδευτικούς παρέχοντάς τους τη δυνατότητα έτοιμων επιλογών στις απαντήσεις (Creswell, 2016). Τέλος, οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου ακολουθούν την 5 -βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1932), η οποία ξεκινάει από το 1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Ούτε Πολύ Ούτε Λίγο, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ.

Το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε τέσσερις ενότητες. Έτσι, στην πρώτη ενότητα αναφέρονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως το φύλο, η ηλικία τα χρόνια υπηρεσίας, η ειδικότητα, το πλήθος των επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρακολούθησαν στο παρελθόν κλπ. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που επιλέχθηκαν δεν ήταν τυχαία, αλλά ζητήθηκαν εκείνα τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών που είχαν άμεση σχέση με το θέμα που διαπραγματευόταν η έρευνα και επηρέαζαν με κάποιο τρόπο τα αποτελέσματά της, όπως η οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, που έρευνες έχουν δείξει ότι επηρεάζει τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, η ηλικία το φύλο, η σχέση εργασίας τους κλπ.

Στη δεύτερη ενότητα υπάρχουν ερωτήσεις που στοχεύουν να αποτυπώσουν σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών τον βαθμό αναγκαιότητας της δια βίου επιμόρφωσή τους, καθώς και τον βαθμό ικανοποίησής τους από τον αριθμό και τις υπηρεσίες των προηγούμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει. Επίσης, με ένα ικανοποιητικό αριθμό ερωτήσεων αποσκοπεί στη διερεύνηση των κινήτρων που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο να επιλέξουν την κατεύθυνση της διαρκούς επιμόρφωσής τους μέσα από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Η επιλογή των κινήτρων βασίστηκε στην Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής του Boshier (1971, 1973), σύμφωνα με την οποία τα κίνητρα για τη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση ομαδοποιούνται σε κίνητρα 1) για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, 2) για την προσφορά στην κοινωνία, 3) για την επαγγελματική ανάπτυξη, 4) για τη διαφυγή από άλλες καταστάσεις, 5) για προσδοκίες από το εξωτερικό περιβάλλον και 6) για αναζήτηση νέας γνώσης. Βέβαια στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δε γίνεται εμφανής κατηγοριοποίηση των κινήτρων σύμφωνα με τη συγκεκριμένη κλίμακα, μιας και στόχος της έρευνας είναι να αναδείξει καθ' αυτού τα ίδια τα κίνητρα των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα σε ποια κατηγορία μπορεί αυτά να κατατάσσονται. Ακόμη, στη Β' ενότητα του ερωτηματολογίου υπάρχουν ερωτήσεις που αφορούν στους παράγοντες που επηρεάζουν τον βαθμό συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, όπως είναι η χρονική διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος, η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, η χρήση των ΤΠΕ ως εργαλείο μάθησης κλπ.

Στην τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου οι ερωτήσεις επικεντρώνονται στον παράγοντα εμπόδια που υπάρχουν και αποτελούν ανασταλτικός παράγοντας για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα. Αυτά μπορεί να είναι οι υποχρεώσεις

οικογενειακές και επαγγελματικές, το οικονομικό κόστος του προγράμματος, η μεγάλη ηλικία του εκπαιδευτικού, η ανάγκη για μετακίνηση προκειμένου να παρακολουθήσει το επιμορφωτικό σεμινάριο κλπ.

Τα παραπάνω εμπόδια βασίστηκαν στην τυπολογία εμποδίων της Cross (1981), χωρίς όμως να υπάρχει σαφής κατηγοριοποίηση και ομαδοποίηση των εμποδίων του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας, γιατί, όπως ειπώθηκε και για τα κίνητρα, κύριος στόχος της έρευνας είναι να αναδείξει τα ίδια καθ' αυτού εμπόδια των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις, χωρίς να αποτελεί θέμα βαρύνουσας σημασίας σε ποια κατηγορία αυτά εντάσσονται.

Στην τέταρτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου υπάρχουν ερωτήσεις στοχευμένες στα ίδια τα επιμορφωτικά προγράμματα και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από αυτά, όσον αφορά τη θεματολογία τους, καθώς και τον τύπο – μορφή των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Έτσι, στη μία υποενότητα υπάρχουν ερωτήσεις για τη θεματολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων, μέσα από τις οποίες αποσκοπείται να αναδειχθεί σε τι βαθμό επηρεάζει την εκδήλωση ενδιαφέροντος συμμετοχής των εκπαιδευτικών η θεματολογία του προγράμματος επιμόρφωσης, όπως γενικού ενδιαφέροντος, διαπολιτισμική εκπαίδευση, γνωστικού αντικείμενου κλπ. Ενώ, στη δεύτερη υποενότητα αναφέρονται οι τύποι και οι μορφές επιμορφωτικών προγραμμάτων και προσπαθεί, μέσα από την υποενότητα αυτή να διερευνηθούν οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών στον τύπο των προγραμμάτων που επιλέγουν να επιμορφωθούν, όπως σεμινάριο, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μεταπτυχιακό πρόγραμμα, αυτοεπιμόρφωση κλπ.

Τέλος, σύμφωνα με τον Creswell (2016), βασικό στοιχείο μιας καλής και αξιόπιστης έρευνας είναι να περιλαμβάνει αξιόπιστες μετρήσεις και παρατηρήσεις. Βασική προϋπόθεση για αυτό αποτελεί η αξιοπιστία και η ακρίβεια που έχουν οι τιμές του ερωτηματολογίου ως εργαλείο της έρευνας, το οποίο αποδεικνύεται μέσα από τον έλεγχο συνάφειας και συνοχής των ερωτήσεων που εξετάζουν έναν παράγοντα. Ο έλεγχος αυτός πραγματοποιήθηκε με τον δείκτη αξιοπιστίας του Cronbach's Alpha.

4.4.2 Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου της έρευνας – Πιλοτική έρευνα

Παρά το γεγονός ότι η δημιουργία του ερωτηματολογίου της έρευνας βασίστηκε στη βιβλιογραφία και σε προγενέστερες με το θέμα έρευνες, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, κρίθηκε απαραίτητο, επειδή προστέθηκαν στο ερωτηματολόγιο στοιχεία από την ερευνήτρια, να ελεγχθεί με τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. Άλλωστε στις επιστημονικές έρευνες ποσοτικού τύπου ο έλεγχος αξιοπιστίας μιας μέτρησης, όπως είναι η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (Internal consistency Reliability) - συντελεστής α του Cronbach (Cronbach's Alpha Coefficient), είναι σύνηθες φαινόμενο και πολλές φορές απαραίτητη διαδικασία στην έρευνα (Ισερης, 2016). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων ενός ερωτηματολογίου δείχνει τον βαθμό συσχέτισης και συνοχής που έχουν στο σύνολο τους οι ερωτήσεις, που μετρούν το ίδιο χαρακτηριστικό. Ένας τέτοιος δείκτης μέτρησης και ο πιο διαδεδομένος αποτελεί ο δείκτης α του Cronbach (Cronbach, 1951), με αποδεκτές τιμές [0.7 - 1].

Προκειμένου να γίνει ο παραπάνω έλεγχος πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα, κατά το χρονικό διάστημα 3-8-2020 έως και 12-8-2020. Στην πιλοτική αυτή έρευνα αποστάλθηκαν και συλλέχθηκαν, μέσω προσωπικών emails 20 ερωτηματολόγια σε ισάριθμους εκπαιδευτικούς με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας, χρησιμοποιώντας η ερευνήτρια τις προσωπικές της γνωριμίες, μιας και το χρονικό διάστημα ήταν πολύ μικρό, καθώς και η χρονική περίοδο που διεξήχθη η πιλοτική έρευνα δεν ευνοούσε τη χρήση μιας άλλης μεθόδου δειγματοληψίας, λόγω κλειστών σχολείων και περιόδου διακοπών. Οι απαντήσεις των συγκεκριμένων ερωτηματολογίων, τα οποία αποτέλεσαν και μέρος της συνολικής έρευνας της παρούσας εργασίας, συγκεντρώθηκαν μέσω μιας googleforms. Στη συνέχεια περάστηκαν χειρωνακτικά και στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS V.20, για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί ο έλεγχος αξιοπιστίας. Ενώ, παράλληλα έγιναν και κάποιες πολύ μικρές διορθώσεις στις εκφωνήσεις μερικών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, προκειμένου να γίνουν πιο κατανοητές από τους συμμετέχοντες, χωρίς να υπάρχουν ασάφειες και παρερμηνείες.

Ο έλεγχος αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε για κάθε υποενότητα χωριστά από τις 3 του ερωτηματολογίου. Έτσι, έγινε έλεγχος στη Β ενότητα, που αφορά στα κίνητρα και τους παράγοντες εκείνους που ωθούν τους εκπαιδευτικούς για επιμόρφωση (Πίνακας 4.1). Στη Γ ενότητα, αναφορικά με τα εμπόδια (Πίνακας 4.2) και τέλος στις ερωτήσεις της Δ'

ενότητας που σχετίζονται με τις μορφές και τη θεματολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Πίνακας 4.3).

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι τα ακόλουθα: Αρχικά ο έλεγχος στους παράγοντες της Β ενότητας που αφορούν στα κίνητρα έδειξε τιμή 0,819 (Πίνακας 4.1).

Πίνακας 4.1.: Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach' s Alpha για τη Β ενότητα του ερωτηματολογίου που αφορά στα κίνητρα.

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	20	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	20	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,819	25

Ο έλεγχος με τους παράγοντες της Γ' ενότητας με τα εμπόδια συμμετοχής η τιμή είναι 0,829 (Πίνακας 4.2).

Πίνακας 4.2.: Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach' s Alpha για τη Γ ενότητα του ερωτηματολογίου που αφορά στα εμπόδια.

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	20	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	20	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,829	,832	14

Τέλος, ο έλεγχος που αφορά στην Δ' και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου, για τις μορφές και τη θεματολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων έδειξε τιμή 0,856 (Πίνακας 4.3).

Πίνακας 4.3.: Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach' s Alpha για τη Δ ενότητα του ερωτηματολογίου που αφορά στις μορφές – θεματολογία

Scale: ALL VARIABLES

		N	%
Cases	Valid	20	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	20	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
,856	18

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο έλεγχος αξιοπιστίας και στις 3 ενότητες έδειξε αρκετά υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας και συνάφειας μεταξύ των ερωτήσεων που εξέταζαν έναν παράγοντα.

4.5 Συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας δημιουργήθηκε σε ψηφιακή μορφή, μέσω μιας GoogleForm και στάλθηκε σε ένα μεγάλο μέρος του δείγματος στα προσωπικά τους Emails. Ενώ στο υπόλοιπο δείγμα στάλθηκε στο email των σχολικών μονάδων από το οποίο ο/η διευθυντής/ντρια της κάθε σχολικής μονάδας τα προωθούσε στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Έτσι, και η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε κατά το μεγαλύτερο μέρος της σε ηλεκτρονική μορφή, μέσω της GoogleForms. Βέβαια, σε ένα πολύ μικρό μέρος των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα και δεν είχαν εύκολη πρόσβαση σε ψηφιακά μέσα μοιράστηκαν και συλλέχθηκαν και έντυπα ερωτηματολόγια.

Η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics V.20. Το εν λόγω στατιστικό πρόγραμμα αποτελεί ένα από τα ευρέως

διαδεδομένα και χρησιμοποιήσιμα προγράμματα για επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων που προέκυψαν από ποσοτικές έρευνες και έχουν ως εργαλείο τους ερωτηματολόγιο (Creswell, 2016).

4.6 Μεθοδολογία Ανάλυσης των Δεδομένων

Μετά την ολοκλήρωση συγκέντρωσης του απαιτούμενου αριθμού ερωτηματολογίων, ακολούθησε η καταχώριση των δεδομένων. Η καταχώριση έγινε στο στατιστικό λογισμικό πακέτο SPSS V. 20. Το οποίο αποτέλεσε, όπως προαναφέρθηκε, το λογισμικό επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων των ερωτηματολογίων, μαζί με παράλληλη και συμπληρωματική χρήση του λογισμικού Ms-Excel.

Αρχικά, για να παρουσιασθούν τα πρωτογενή δεδομένα (δημογραφικά χαρακτηριστικά) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών με οργανωμένο τρόπο επιλέχθηκε η περιγραφική στατιστική. Έτσι, χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες, όπως είναι ο μέσος όρος, οι συχνότητες, τα ποσοστά, τα αθροιστικά ποσοστά και οι τυπικές αποκλίσεις.

Για το 1^ο ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκαν με περιγραφικό τρόπο (περιγραφική στατιστική) οι ερωτήσεις που αφορούν στον βαθμό ικανοποίησης και αναγκαιότητας της διαρκούς επιμόρφωσης. Έτσι, χρησιμοποιήθηκαν τα στατιστικά μέτρα των συχνοτήτων, των ποσοστών, του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης. Για τα ερευνητικά ερωτήματα 2 και 3 που αφορούν στην επίδραση των κινήτρων και των εμποδίων αντίστοιχα, ως προς τη συμμετοχή των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα χρησιμοποιήθηκαν οι στατιστικοί δείκτες των μέσων όρων (M) και της τυπικής απόκλισης (SD). Με τον τρόπο αυτό επιτεύχθηκε να γίνει διερεύνηση του βαθμού επίδρασης, που έχει το κάθε μεμονωμένο κίνητρο και εμπόδιο για τη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών.

Τέλος, για να απαντηθεί το 4^ο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά στον βαθμό συσχέτισης και επίδρασης των διαφόρων μεμονωμένων κινήτρων και εμποδίων με τις διάφορες ομάδες εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική με τη διαδικασία ελέγχου υποθέσεων. Έγινε δηλαδή σύγκριση μέσων όρων των τιμών διαφόρων μεταβλητών, προκειμένου να επιβεβαιωθεί η αρχική - μηδενική υπόθεση H_0

που δηλώνει τη μη διαφοροποίηση ή την ισότητα μεταξύ των μεταβλητών που ελέγχονται ή να απορριφθεί για να ισχύσει η εναλλακτική υπόθεση H_1 , που δηλώνει τη διαφοροποίηση μεταξύ των προς σύγκριση μεταβλητών. Έτσι, για να γίνει έλεγχος της επίδρασης, που έχουν τα διάφορα κίνητρα και εμπόδια σε διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε σύγκριση της τιμής των μέσων όρων μιας μεταβλητής ποσοτικής, όπως είναι η εκτιμώμενη επίδραση ενός μεμονωμένου κινήτρου πχ. της επαγγελματικής ανάπτυξης με τις τιμές των μέσων όρων μιας μεταβλητής ποιοτικής, όπως είναι το φύλο, η ηλικία κλπ.

Αναλυτικότερα, τώρα, για τις ποιοτικές μεταβλητές που έχουν δύο μόνο τιμές - κατηγορίες, όπως είναι το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση (στη συγκεκριμένη μεταβλητή εξαιρέθηκε από τη διαδικασία της ανάλυσης η τρίτη τιμή της, λόγω του ότι δεν υπήρξε ικανοποιητικού αριθμού συμμετεχόντων που ανήκαν στην κατηγορία αυτή) κλπ, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος των μέσων όρων των ανεξάρτητων δειγμάτων Independent Samples Test (T-test). Ενώ, για ποιοτικές μεταβλητές που οι κατηγορίες τους είναι περισσότερες από δύο, όπως είναι η ηλικία, η εκπαιδευτική υπηρεσία (σε έτη), χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Διακύμανσης μιας κατεύθυνσης One-Way Anova. Με την ανάλυση αυτή επιτυγχάνεται να ελεγχθεί όχι μόνο αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της επίδρασης που έχει η εξαρτημένη μεταβλητή, όπως πχ. το εμπόδιο του ψυχολογικού παράγοντα με τις διάφορες κατηγορίες εκπαιδευτικών, αλλά και να απαντηθεί το ερώτημα, σε περιπτώσεις που υπάρχει τελικά διαφοροποίηση, που οφείλεται αυτή η διαφορά, δηλαδή ποιες ομάδες - κατηγορίες εκπαιδευτικών διαφέρουν μεταξύ τους (Tukey HSD post-hoc αναλύσεις για τις συγκρίσεις ανά ζεύγη των).

Σύμφωνα με τη στατιστική θεωρία, το επίπεδο ή η στάθμη σημαντικότητας p ορίζεται ως ανώτερο όριο το 5%. Έτσι, για να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της εκτιμώμενης επίδρασης μεταξύ των εκάστοτε διαφορετικών ομάδων, που αναλύονται, θα πρέπει το Asymptotic Significance που συμβολίζεται με το p να είναι μικρότερο από την τιμή 0.05 ($p < 0.05$) (Σιώμοκος & Μαύρος, 2008).

4.7 Περιορισμοί και Δυσκολίες έρευνας

Στην παρούσα έρευνα υπήρξαν κάποιοι περιορισμοί που κρίθηκε απαραίτητο να αναφερθούν. Αρχικά, επειδή επιλέχθηκε ως μέθοδο δειγματοληψίας, η δειγματοληψία ευκολίας με το λεγόμενο «βολικό δείγμα», αυτό δεν επιτρέπει να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας στον γενικό πληθυσμό, γιατί ενδέχεται τα ευρήματα της παρούσας έρευνας να μην είναι αντιπροσωπευτικά σε όλον τον πληθυσμό. Επίσης, επειδή παρατηρήθηκε, λόγω της δειγματοληψίας ευκολίας, ότι δεν κατέστη δυνατόν να συγκεντρωθεί ικανοποιητικός αριθμός ερωτηματολογίων από διάφορες κατηγορίες εκπαιδευτικών, όπως οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί με ηλικία κάτω των 30 ετών, οι εκπαιδευτικοί αυτοί εξαιρέθηκαν από τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1 Παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών

Στην έρευνα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, συμμετείχαν 203 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Καρδίτσας, από τους οποίους οι 82 ήταν άνδρες (40,4%) και οι 121 (59,6%) ήταν γυναίκες. Όσον αφορά στην ηλικία των ερωτηθέντων, η οποία είχε ομαδοποιηθεί στο ερωτηματολόγιο σε χρονικά διαστήματα, παρατηρείται το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων 47,8% (N= 97) να βρίσκεται στην ηλικιακή ομάδα 51- 60 ετών, κάτι που είναι αναμενόμενο, μιας και τα τελευταία χρόνια δεν υπήρξαν διορισμοί εκπαιδευτικών και ο μέσος όρος ηλικίας των ενεργεία εκπαιδευτικών είναι αρκετά μεγάλος. Στη συνέχεια ακολουθεί το ηλικιακό διάστημα 41- 50 έτη με το ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, που βρίσκονται σε αυτή την ηλικιακή ομάδα να είναι 37,9% (N=77). Πολύ μικρότερο ποσοστό παρατηρείται στις ηλικιακές ομάδες άνω των 60 ετών με ποσοστό 7,9 % (N= 16) , καθώς και στο διάστημα 31- 40 με ποσοστό 5,4 % (N=11), ενώ μόνο δύο συμμετέχοντες ήταν ηλικίας κάτω των 30 ετών. Όσον αφορά τώρα στην εκπαιδευτική τους προϋπηρεσία το

40,4 % (N= 82) έχουν εκπαιδευτική προϋπηρεσία από 11-20 έτη προϋπηρεσίας, το 36,5 % (N=74) έχουν 21-30 έτη, ενώ παρατηρείται μικρότερο ποσοστό των ερωτηθέντων 15,8 % (N=32) να έχουν προϋπηρεσία πάνω από 30 έτη και 7,4 % (N=15) να έχουν έως 10 έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας. Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 95,6 % (N= 194), σε αντίθεση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που ήταν μόνο το 4,4 % (N= 9) του μεγέθους του δείγματος. Από αυτούς τώρα μόνο ένα μικρό ποσοστό παρατηρείται να έχει κάνει άλλες σπουδές πέραν του βασικού τους πτυχίου. Έτσι, μόνο το 8,9% (N= 18) των ερωτηθέντων έχει δεύτερο πτυχίο, σε αντίθεση με το 91,1 % (N=185) που δεν έχει, καθώς και μόνο το 28,1% (N=57) έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σε αντιδιαστολή με το 71,9 % (N=146) που δεν κατέχει μεταπτυχιακό, ενώ τέλος μόνο 2 από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 1 % κατέχουν διδακτορικό τίτλο σε σχέση με το 99% (N= 201) που δεν κατέχει. Τέλος, αναφορικά με το βαθμό συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα στο παρελθόν την τελευταία τριετία κατά συντριπτική πλειοψηφία σε ποσοστό 96,1% (N=195) φαίνεται να έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα, έναντι αυτών που δεν έλαβαν μέρος σε κανένα πρόγραμμα επιμόρφωσης 3,9% (N=8). Το μεγαλύτερο ποσοστό 76,4% (N=155), όσων παρακολούθησαν επιμορφωτικά σεμινάρια, δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει έως 3 επιμορφωτικά προγράμματα, ενώ το 17,7% (N=36) από 4 έως 6 επιμορφωτικά προγράμματα και τέλος αθροιστικά μόνο το 6% (N=12) των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει πάνω από 7 επιμορφωτικά προγράμματα.

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5.1).

Πίνακας 5.1 : Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος

	Frequency - Πλήθος (N)	Percent -Ποσοστό (%)
Φύλο		
Άνδρας	82	40,4
Γυναίκα	121	59,6
Ηλικία		
22-30	2	1,0
31-40	11	5,4
41-50	77	37,9
51-60	97	47,8
>60	16	7,9

Οικογενειακή Κατάσταση		
Έγγαμος/η	178	87,7
Άγαμος/η	18	8,9
Άλλο	7	3,4
Αριθμός Παιδιών		
Ένα	34	16,7
Δύο	110	54,2
>2	38	18,7
Όχι	21	10,3
Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία Έτη		
0-10	15	7,4
11-20	82	40,4
21-30	74	36,5
>30	32	15,8
Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ		
Όχι	185	91,1
Ναι	18	8,9
Μεταπτυχιακό		
Όχι	146	71,9
Ναι	57	28,1
Διδακτορικό		
Όχι	201	99,0
Ναι	2	1,0
Σχέση Εργασίας		
Μόνιμος/η	194	95,6
Αναπληρωτής/τρια	9	4,4
Παρακολούθηση Προγράμματος στο Παρελθόν		
Ναι	195	96,1
Όχι	8	3,9
Πλήθος Επιμορφωτικών Προγραμμάτων που παρακολούθησαν (τελευταία τριετία)		
0-3	155	76,4
4-6	36	17,7
7-10	6	3,0
>10	6	3,0

5.2 Έλεγχος αξιοπιστίας σε όλο το δείγμα της έρευνας

Μετά την ολοκλήρωση της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από το επιθυμητό δείγμα 203 εκπαιδευτικών, κρίθηκε απαραίτητο να επαναληφθεί ο έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της έρευνας, για όλο το πλήθος των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν σε αυτή, ανεξάρτητα με την πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε και παρουσιάστηκε παραπάνω. Έτσι, πραγματοποιήθηκε έλεγχος εσωτερικής συνέπειας για κάθε παράγοντα της έρευνας (κίνητρα, εμπόδια, παράγοντας αναφορικά με την προσδοκία από τη θεματολογία και τις μορφές προσφερόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων). Ο έλεγχος αξιοπιστίας εξετάστηκε με τον Δείκτη Cronbach's alpha. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει αρκετά μεγάλη αξιοπιστία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα ο παράγοντας κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα έδειξε Δείκτη Cronbach's alpha 0.861. Ο παράγοντας εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα έδειξε Δείκτη Cronbach's alpha 0.806. Ο παράγοντας που αφορά στην προσδοκία από τα επιμορφωτικά προγράμματα όσον αφορά τη θεματολογία και τη μορφή τους έδειξε Δείκτη Cronbach's alpha 0.863 (Παράρτημα).

5.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων για τον βαθμό αναγκαιότητας της επιμορφωτικής διαδικασίας και την εκτίμηση της επάρκειας των επιμορφωτικών προγραμμάτων (1ο ερευνητικό ερώτημα)

5.3.1 Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα και πλήθος επιμορφωτικών προγραμμάτων

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί $N = 203$ στην έρευνα κατά συντριπτική πλειοψηφία 96,1% ($N=195$), έχουν παρακολουθήσει τουλάχιστον ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα κατά την τελευταία τριετία (Πίνακας, 5.3.1α).

Πίνακας 5.3.1α : Εκτίμηση συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα

Παρακολούθηση Προγράμματος στο Παρελθόν					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	8	3,9	3,9	3,9
	Ναι	195	96,1	96,1	100,0
Total		203	100,0	100,0	

Από αυτούς το μεγαλύτερο ποσοστό 76,4 % (N=155) δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει έως και 3 επιμορφωτικά προγράμματα στο παρελθόν. Το 17,7% (N=36) δηλώνει ότι έχει συμμετάσχει από 4 έως και 6 επιμορφωτικές δράσεις, ενώ το μικρότερο (αθροιστικά) ποσοστό 6% (N= 12), δηλώνει ότι είχε συμμετοχή κατά την τελευταία τριετία σε τουλάχιστον 7 προγράμματα επιμόρφωσης (Πίνακας 5.3.1β).

Πίνακας 5.3.1β : Πλήθος επιμορφωτικών προγραμμάτων

Πλήθος Επιμορφωτικών Προγραμμάτων που παρακολουθήσατε (τελευταία τριετία)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-3	155	76,4	76,4	76,4
	4-6	36	17,7	17,7	94,1
	7-10	6	3,0	3,0	97,0
	>10	6	3,0	3,0	100,0

5.3.2 Βαθμός συμμετοχής σε επιμορφωτικά σεμινάρια για κάθε ομάδα εκπαιδευτικών

Κάνοντας συσχέτιση κάθε ομάδας εκπαιδευτικών με το πλήθος επιμορφωτικών προγραμμάτων παρατηρείται ότι τον μεγαλύτερο βαθμό συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα κατά την τελευταία ζετία είχαν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία πάνω από 30 έτη ($M=1.50$, $SD=0.762$), οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ($M=1.42$, $SD=0.801$) και οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ($M=1.40$, $SD=0.773$). Τον μικρότερο βαθμό συμμετοχής παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία έως και 10 έτη ($M=1.20$, $SD=0.414$), οι άγαμοι εκπαιδευτικοί ($M=1.22$, $SD=0.732$) και αυτοί που η ηλικίας τους κυμαίνεται μεταξύ 41 έως και 50 έτη ($M=1.26$, $SD=0.616$). Τέλος,

παρατηρείται να μην υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων ($M=1.33$ & $M=1.32$), ως προς τον βαθμό συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα (Πίνακας 5.3.2).

Πίνακας 5.3.2. Βαθμός Συμμετοχής σε Επιμορφωτικά Προγράμματα κατά την τελευταία τριετία (φθίνουσα διάταξη)

	Εκπαιδευτικοί (N)	Πλήθος Προγραμμάτων (Mean)	Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation)
Έτη Υπηρεσίας >30	32	1,50	,762
Μεταπτυχιακό	57	1,42	,801
Ηλικία 51-60	97	1,40	,773
Ηλικία >60	16	1,38	,500
Μόνιμος/η	194	1,34	,687
Γυναίκα	121	1,33	,676
Έγγαμος/η	178	1,33	,669
Άνδρας	82	1,32	,683
Έτη Υπηρεσίας 21-30	74	1,32	,742
Έτη Υπηρεσίας 11-20	82	1,28	,614
Ηλικία 41-50	77	1,26	,616
Άγαμος/η	18	1,22	,732
Έτη Υπηρεσίας 0-10	15	1,20	,414

5.3.3 Βαθμός ικανοποίησης για την επάρκεια και την παρεχόμενη εκπαίδευση από τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησαν

Αναφορικά με τον βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για την επάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρακολούθησαν, παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δεν είναι απόλυτο ως προς την απάντησή του. Έτσι, το μεγαλύτερο ποσοστό 31.0% (N=63), δεν είναι «ούτε πολύ ούτε λίγο» ευχαριστημένοι από το πλήθος των προγραμμάτων που παρακολούθησαν, ενώ το

μικρότερο ποσοστό 6.9% (N=14), δηλώνουν ότι είναι πάρα πολύ ευχαριστημένοι από τον αριθμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης που παρακολούθησαν (Πίνακας 5.3.3α). Τα ίδια περίπου αποτελέσματα παρουσιάζονται και στον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για την παρεχόμενη εκπαίδευση των προγραμμάτων που παρακολούθησαν. Έτσι, το μεγαλύτερο ποσοστό 39.4% (N=80) δεν είναι «ούτε πολύ ούτε λίγο» ικανοποιημένο από την παρεχόμενη εκπαίδευση και μόνο το 2.5% (N=5), θεωρούν ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση των προγραμμάτων ήταν πάρα πολύ ικανοποιητική (Πίνακας 5.3.3β).

Πίνακας 5.3.3α : Εκτίμηση ικανοποίησης της επάρκειας των προγραμμάτων

Πόσο Ευχαριστημένος είστε από το πλήθος επιμορφωτικών προγρ. που παρακολουθήσατε

		Frequency	Percent (%)	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	21	10,3	10,3	10,3
	Λίγο	51	25,1	25,1	35,5
	Ούτε πολύ ούτε λίγο	63	31,0	31,0	66,5
	Πολύ	54	26,6	26,6	93,1
	Πάρα πολύ	14	6,9	6,9	100,0

Πίνακας 5.3.3β : Βαθμός ικανοποίησης της παρεχόμενης εκπαίδευσης των προγραμμάτων

Πόσο ικανοποιημένος είστε από τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολουθήσατε

		Frequency	Percent (%)	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	12	5,9	5,9	5,9
	Λίγο	53	26,1	26,1	32,0
	Ούτε πολύ ούτε λίγο	80	39,4	39,4	71,4
	Πολύ	53	26,1	26,1	97,5
	Πάρα πολύ	5	2,5	2,5	100,0

5.3.4 Βαθμός εκτίμησης των εκπαιδευτικών, για την αναγκαιότητα διαρκούς επιμόρφωσής τους

1^ο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί αναγκαία την επιμόρφωσή τους

Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς το θέμα της διαρκούς επιμόρφωσής τους και κατά πόσο αυτή κρίνεται αναγκαία, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (Ερωτήσεις 3,4,5,6 της Β' ενότητας του ερωτηματολογίου). Έτσι, κατά συντριπτική πλειοψηφία με ποσοστό 90,6% (N=184), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επιμόρφωσή τους κρίνεται αναγκαία, ενώ το 48,8% (N=99) είναι πολύ πρόθυμοι στο να επιμορφώνονται συνεχώς, σε αντίθεση με ένα πολύ μικρό ποσοστό 6,4% (N=13) που είναι λίγο πρόθυμοι στην πρόκληση της διαρκούς επιμόρφωσής τους (Πίνακας 5.3.4α).

Παρατηρείται λοιπόν μία κοινή στάση και αντίληψη στο μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος για το ότι θα πρέπει συνεχώς να επιμορφώνονται και ότι η επιμόρφωση τους είναι απαραίτητη για την εξέλιξή τους και την καλύτερη δυνατή απόδοση στις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις και απαιτήσεις. Αυτό έρχεται να επιβεβαιωθεί και να ισχυροποιηθεί και από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, στις σχετικές ερωτήσεις που είχαν να κάνουν με το κατά πόσο σημαντική είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τόσο για την προσωπική τους ανάπτυξη, όσο και για την επαγγελματική τους. Σύμφωνα λοιπόν, με τα αποτελέσματα της έρευνας το 39,9% (N=81) των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η επιμόρφωση είναι πολύ σημαντική για την προσωπική τους ανάπτυξη και το 42,2% (N=86) θεωρεί ότι η επιμόρφωση είναι πολύ σημαντική για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Πίνακας 5.3.4α). Τα παραπάνω αποτελέσματα αναδεικνύουν την άποψη των ίδιων των εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα της επιμόρφωσής τους τόσο σε προσωπικό, όσο σε επαγγελματικό επίπεδο. Επίσης, τα παραπάνω αποτελέσματα ισχυροποιούνται αν λάβει κανείς υπόψη του, τα αθροιστικά ποσοστά για τις δυο τιμές «Πολύ» και «Πάρα Πολύ» για τις δύο παραπάνω ερωτήσεις. Έτσι, παρατηρείται ένα πολύ μεγάλο ποσοστό 78,8% (N=160) που απάντησαν ότι θεωρούν «πολύ» και «πάρα πολύ» σημαντική την επιμόρφωση για την προσωπική τους ανάπτυξη και 80,3% αθροιστικό ποσοστό (N=163), που απάντησαν ότι θεωρούν «πολύ» και «πάρα πολύ» σημαντική την επιμόρφωση για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Πίνακας 5.3.4α)

Πίνακας 5.3.4α : Αναγκαιότητα συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Ερωτήσεις	Κατηγορίες	Frequency (N)	Percent (%)
B3. Κρίνετε αναγκαία τη διαρκή επιμόρφωσή σας	Όχι	19	9,4
	Ναι	184	90,6
B4. Πόσο Πρόθυμος/η είστε για διαρκή επιμόρφωση	Καθόλου	5	2,5
	Λίγο	13	6,4
	Ούτε πολύ ούτε λίγο	31	15,3
	Πολύ	99	48,8
	Πάρα πολύ	55	27,1
B5. Πόσο Σημαντική είναι η Επιμόρφωση για την Προσωπική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	Καθόλου	1	,5
	Λίγο	17	8,4
	Ούτε πολύ ούτε λίγο	25	12,3
	Πολύ	81	39,9
	Πάρα πολύ	79	38,9
B6. Πόσο Σημαντική είναι η Επιμόρφωση για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	Καθόλου	1	,5
	Λίγο	16	7,9
	Ούτε πολύ ούτε λίγο	23	11,3
	Πολύ	86	42,4
	Πάρα πολύ	77	37,9

Τέλος, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5.3.4β), παρατηρείται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ένας αρκετά υψηλός βαθμός προθυμία τους για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα ($M=3,92$), με απόκλιση στις μεταξύ τους απαντήσεις ($SD= 0.948$).

Πίνακας 5.3.4β: Εκτίμηση βαθμού προθυμίας για επιμόρφωση

	N	Mean	Std. Deviation
B4. Πόσο πρόθυμος/η είστε για διαρκή επιμόρφωση	203	3,92	,948

Αναλύοντας το παραπάνω παρατηρείται μεγαλύτερη προθυμία και αναγκαιότητα για συνεχή επιμόρφωση στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που έχουν περισσότερη μόρφωση, όπως κάτοχοι μεταπτυχιακού συγκριτικά με όσους δεν έχουν. Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5.3.4γ), όσοι κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών

εκφράζουν σημαντικά μεγαλύτερο αθροιστικό ποσοστό στις επιλογές «Πολύ» και «Πάρα πολύ» (80.7%) για την προθυμία τους για διαρκή επιμόρφωση, σε σχέση με τους μη κατέχοντες μεταπτυχιακό τίτλο εκπαιδευτικούς που το αθροιστικό ποσοστό τους, στις τιμές «Πολύ» και «Πάρα πολύ» είναι 73.9%.

Πίνακας 5.3.4γ : Κάτοχοι ή μη Μεταπτυχιακού και βαθμός προθυμίας για διαρκή επιμόρφωση
Crosstabulation

			B4. Πόσο Πρόθυμος είστε για διαρκή επιμόρφωση					
					Ούτε πολύ ούτε λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ	Total
			Καθόλου	Λίγο				
Μεταπτυ- χιακό	Όχι	Count	3	11	24	77	31	146
		% within Μεταπτυχιακό	2,1%	7,5%	16,4%	52,7%	21,2%	100,0%
	Ναι	Count	2	2	7	22	24	57
		% within Μεταπτυχιακό	3,5%	3,5%	12,3%	38,6%	42,1%	100,0%
Total		Count	5	13	31	99	55	203
		% within Μεταπτυχιακό	2,5%	6,4%	15,3%	48,8%	27,1%	100,0%

5.4 Παρουσίαση αποτελεσμάτων αναφορικά με τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης (2^ο ερευνητικό ερώτημα)

5.4.1 Μεμονωμένα Κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα

Αναφορικά με τα μεμονωμένα κίνητρα και τους λόγους που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στην εκδήλωση ενδιαφέροντος συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν τα εξής: τη μεγαλύτερη επίδραση για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση έχουν το ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο του προγράμματος (M=4.11, SD=0.99), το ενδιαφέρον για απόκτηση νέων γνώσεων (M=3.95, SD=1.03) και το κίνητρο για βελτίωση του

εκπαιδευτικού τους έργου και αύξηση της αποδοτικότητάς τους ($M=3.84$, $SD=1.00$). Ακολουθεί το κίνητρο της επαγγελματικής εξέλιξης ($M=3.57$, $SD=1.13$) και το κίνητρο για απόκτηση τυπικών προσόντων ($M=3.55$, $SD=1.17$) (Πίνακας 5.4.1α & 5.4.1β).

Αντίθετα, τη μικρότερη επίδραση στην απόφαση των εκπαιδευτικών να λάβουν μέρος σε επιμορφωτικά προγράμματα έχουν τα κίνητρα: «διέξοδος από προσωπικά και οικογενειακά προβλήματα» ($M=1.82$, $SD= 1.06$), «κάλυψη ελεύθερου χρόνου» ($M=2.40$, $SD=1.18$) και «διεύρυνση του κοινωνικού μου κύκλου» ($M=2.51$, $SD=1.22$) (Πίνακας 5.4.1α και 5.4.1.β)

Πίνακας 5.4.1α : Κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα

Κίνητρα – Παράγοντες επιμόρφωσης	Πλήθος εκπαιδευτικών (N)	Εκτίμηση επίδρασης Mean (M)	Τυπική Απόκλιση Std. Deviation
Ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο του προγράμματος	203	4,11	,991
Απόκτηση νέων Γενικών Γνώσεων	203	3,95	1,030
Βελτίωση Εκπαιδευτικού Έργου & Αύξηση Αποδοτικότητάς μου	203	3,84	1,007
Επαγγελματική εξέλιξη	203	3,57	1,134
Απόκτηση τυπικών προσόντων για μια πιθανή αξιολόγηση τους κλπ.	203	3,55	1,170
Να είμαι ενημερωμένος πολίτης	203	3,41	1,180
Αύξηση Μισθού	203	3,13	1,285
Κατάληψη Διοικητικής θέσης	203	2,53	1,329
Διεύρυνση του κοινωνικού μου κύκλου	203	2,51	1,224
Κάλυψη ελεύθερου χρόνου	203	2,40	1,187
Διέξοδος από Προσωπικά – οικογενειακά προβλήματα	203	1,82	1,068

Πίνακας 5.4.1β : Εκτιμώμενη επίδραση των μεμονωμένων κινήτρων σε κάθε ομάδα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (1: Μεγαλύτερη επίδραση, 11: Μικρότερη επίδραση)

Ομάδες εκπαιδευτικών	Βελτίωση Εκπαιδευτικού Έργου & Αύξηση Αποδοτικότητας	Επαγγελματική εξέλιξη	Αύξηση Μισθού	Απόκτηση τυλικών Προσόντων για αξιολόγηση κλπ.	Απόκτηση Νέων Γενικών Γνώσεων	Ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο του προγράμματος	Κάλυψη ελεύθερου χρόνου	Διέξοδος από Προσωπικά - οικог. προβλήματα	Κατάληψη Διοικητικής θέσης	Ενημερωμένος Πολίτης	Διεύρυνση κοινωνικού κύκλου
Ανδρας	3	4	7	5	2	1	10	11	9	6	8
Γυναίκα	3	4	7	5	2	1	10	11	8	6	9
Ηλικία 31-40	2	2	3	1	1	1	6	8	5	4	7
Ηλικία 41-50	2	3	6	4	2	1	9	10	8	5	7
Ηλικία 51-60	3	5	7	4	2	1	10	11	8	6	9
Ηλικία > 60	3	5	8	7	2	1	6	10	9	4	8
Έγγαμος/η	3	4	7	5	2	1	10	11	9	6	8
Άγαμος/η	4	5	8	3	1	2	9	11	10	6	7
Χωρίς Μετ/χιακό	3	5	7	4	2	1	10	11	9	6	8
Μεταπτυχιακό	3	4	7	5	2	1	10	11	8	6	9
Μόνιμος/η	3	4	7	5	2	1	10	11	9	6	8
Αναπληρωτής/τρια	4	3	4	2	2	1	7	9	8	5	6
Εκπ. Προϋπ. Έτη 0-10	5	4	6	1	2	3	9	10	8	7	8
Εκπ. Προϋπ. Έτη 11-20	2	3	6	5	2	1	9	10	8	4	7
Εκπ. Προϋπ. Έτη 21-30	3	5	7	4	2	1	10	11	8	6	9
Εκπ. Προϋπ. Έτη >30	4	6	7	5	2	1	8	11	10	3	9

5.4.2 Παράγοντες συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα που σχετίζονται με τα ίδια τα προγράμματα

Όσον αφορά τώρα στους παράγοντες συμμετοχής σε επιμορφωτικές δράσεις που σχετίζονται με τα ίδια τα επιμορφωτικά προγράμματα και την παρεχόμενη εκπαίδευσή

τους τα ευρήματα είναι τα εξής: Τη μεγαλύτερη επίδραση συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα έχει η θεματολογία του επιμορφωτικού προγράμματος ($M=4.28$, $SD=0.86$), η προοπτική σύνδεσης της θεωρίας με τη διδακτική πράξη ($M=4.21$, $SD=0.81$), καθώς και ο τόπος διεξαγωγής του προγράμματος ($M=4.06$, $SD=0.96$) (Πίνακας 5.4.2α και 5.4.2β).

Σε αντιδιαστολή, οι σχετικοί με τα επιμορφωτικά προγράμματα παράγοντες που έχουν τη μικρότερη επιρροή για συμμετοχή σε αυτά είναι ο φορέας υλοποίησης του προγράμματος ($M=3.47$, $SD=1.11$), οι συστάσεις από τρίτους για το πρόγραμμα ($M=3.51$, $SD=1.00$), καθώς και οι επιμορφωτές του προγράμματος ($M=3.71$, $SD=1.07$) (Πίνακας 5.4.2α και Πίνακας 5.4.2β).

Πίνακας 5.4.2α: Παράγοντες συμμετοχής σε επιμορφωτικές δράσεις, που σχετίζονται με τα προγράμματα επιμόρφωσης

	Πλήθος εκπαιδευτικών (N)	Επίδραση παραγόντων Mean (M)	Τυπική Απόκλιση Std. Deviation
Θεματολογία επιμόρφωσης	203	4,28	,869
Σύνδεση θεωρίας & πράξης	203	4,21	,818
Τόπος διεξαγωγής του προγράμματος	203	4,06	,965
Χρήση ΤΠΕ ως εργαλείο μάθησης	203	3,87	1,052
Χρονική διάρκεια του προγράμματος	203	3,76	,972
Επιμορφωτές του προγράμματος	203	3,71	1,076
Συστάσεις από άλλους	203	3,51	1,002
Φορέας υλοποίησης του προγράμματος	203	3,47	1,114

Πίνακας 5.4.2β : Παράγοντες που σχετίζονται με τα ίδια τα προγράμματα για κάθε ομάδα εκπαιδευτικών (1: Μεγαλύτερη επίδραση, 8: Μικρότερη επίδραση)

Ομάδες εκπαιδευτικών	Θεματολογία επιμόρφωσης	Σύνδεση θεωρίας & πράξης	Χρονική διάρκεια προγράμματος	Τόπος διεξαγωγής προγράμματος	Φορέας υλοποίησης προγράμματος	Επιμορφωτές προγράμματος	Συστάσεις από άλλους	Χρήση ΤΠΕ ως εργαλείο μάθησης
Άνδρας	1	2	5	3	8	6	7	4
Γυναίκα	1	2	5	3	7	6	8	4
Ηλικία 31-40	1	2	5	3	6	6	4	2
Ηλικία 41-50	1	2	4	3	8	6	7	5
Ηλικία 51-60	1	2	5	3	6	4	7	4
Ηλικία >60	1	3	6	1	5	4	5	2
Έγγαμος/η	1	2	5	3	8	6	7	4
Άγαμος/η	1	4	6	2	7	7	5	3
Χωρίς Μετ/χιακό	1	2	5	3	8	6	7	4
Μεταπτυχιακό	1	2	5	3	7	6	6	4
Μόνιμος/η	1	2	5	3	8	6	7	4
Αναπληρωτής/τρια	1	3	4	3	5	5	2	1
Εκπ. Προϋπ.0-10	1	3	4	2	5	7	6	2
Εκπ. Προϋπ.11-20	1	2	4	3	8	6	7	5
Εκπ. Προϋπ.21-30	1	2	5	3	8	6	7	4
Εκπ. Προϋπ.>30	1	2	7	3	5	1	6	4

5.5 Παρουσίαση αποτελεσμάτων σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα (3^ο ερευνητικό ερώτημα)

Αναλύοντας, τα αποτελέσματα των ερωτήσεων της τρίτης ενότητας του ερωτηματολογίου προκύπτουν οι παράγοντες με τη μεγαλύτερη, αλλά και τη μικρότερη επίδραση στην παρεμπόδιση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αποφασίσουν να συμμετάσχουν σε διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης.

Τα εμπόδια που έχουν τη μεγαλύτερη επίδραση στην αναστολή απόφασης των εκπαιδευτικών του δείγματος για επιμόρφωση είναι το οικονομικό κόστος του προγράμματος ($M=4.05$, $SD=0.95$), οι αυξημένες υποχρεώσεις για το επιμορφωτικό πρόγραμμα προκειμένου να το ολοκληρώσει με επιτυχία ($M=3.93$, $SD=0.87$), οι οικογενειακές υποχρεώσεις ($M=3.79$, $SD=1.15$) και η δια ζώσης υποχρεωτική εκπαίδευση ($M=3.77$, $SD=0.97$). Οι λόγοι με την μικρότερη επίδραση στην απόφαση μη συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα είναι αρχικά «είμαι πολύ μεγάλος/η για να μάθω» ($M=1.88$, $SD=1.13$), έπειτα «οι Συγκρούσεις με παραδόσεις και οικογενειακό, κοινωνικό περιβάλλον» ($M=1.91$, $SD=0.98$) και οι «Ψυχολογικοί παράγοντες (έλλειψη αυτοπεποίθησης, φόβος αποτυχίας και επιτυχούς ολοκλήρωσης του προγράμματος κλπ.)» ($M=2.09$, $SD=1.17$) (Πίνακας 5.5α).

Πίνακας 5.5α: Εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης

Εμπόδια συμμετοχής	Πλήθος εκπαιδευτικών (N)	Εκτίμηση επίδρασης Mean (M)	Τυπική Απόκλιση Std. Deviation
Οικονομικό κόστος προγράμματος	203	4,05	,953
Αυξημένες Υποχρεώσεις για το επιμορφωτικό πρόγραμμα	203	3,93	,870
Οικογενειακές Υποχρεώσεις	203	3,79	1,156
Η Δια Ζώσης Υποχρεωτική παρακολούθηση του προγράμματος	203	3,77	,975
Έλλειψη Ελεύθερου Χρόνου (Επαγγελματικές Υποχρεώσεις)	203	3,75	1,076
Το θέμα του επιμορφωτικού προγράμματος	203	3,64	1,083
Η Μετακίνηση	203	3,51	1,260
Προϋποθέσεις Εισαγωγής στο επιμορφωτικό πρόγραμμα	203	3,11	,966
Η Εμπειρία από προηγούμενα προγράμματα	203	2,97	1,169

Οι γνώσεις μου είναι ήδη αρκετές	203	2,50	1,012
Προσωπικά Προβλήματα (πχ. υγείας κλπ)	203	2,43	1,342
Ψυχολογικοί παράγοντες (έλλειψη αυτοπεποίθησης, φόβος αποτυχίας κλπ.)	203	2,09	1,170
Συγκρούσεις με παραδόσεις & οικογενειακό, κοινωνικό περιβάλλον	203	1,91	,983
Είμαι πολύ μεγάλος/η για να μάθω	203	1,88	1,139

Πίνακας 5.5β : Εκτιμώμενη επίδραση των μεμονωμένων εμποδίων σε κάθε ομάδα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (1: Μεγαλύτερη επίδραση, 14: Μικρότερη επίδραση)

Εμποδία														
	Άνδρας	Γυναίκα	Ηλικία 31-40	Ηλικία 41-50	Ηλικία 51-60	Ηλικία >60	Έγγαμος/η	Άγαμος/η	Εκπ/κή Υπηρεσία 0-10 έτη	Εκπ/κή Υπηρεσία 11-20 έτη	Εκπ/κή Υπηρεσία 21-30 έτη	Εκπ/κή Υπηρεσία >30 έτη	Χωρίς Μεταπτυχιακό	Μεταπτυχιακό
Οικονομικό κόστος προγράμματος	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Οικογενειακές Υποχρεώσεις	5	3	4	2	3	6	3	8	4	1	3	7	3	3
Έλλειψη Ελεύθερου Χρόνου (Επαγγ. Υποχρεώσεις)	4	4	3	5	4	4	4	6	3	3	5	6	4	1
Αυξημένες Υποχρεώσεις για το επιμορφωτικό προγρ.	1	2	4	1	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2
Η Δια Ζώσης Υποχρεωτική παρακολούθηση του προγρ.	3	5	2	4	5	3	5	5	2	4	3	5	4	4
Προϋποθέσεις Εισαγωγής στο επιμορφωτικό προγρ.	8	8	6	8	8	5	8	7	7	7	7	9	7	7
Ψυχολογικοί παράγ. (έλλειψη αυτοπεποίθησης, φόβος αποτυχίας επιτυχούς ολοκλήρωσης του προγρ. κλπ.)	13	11	8	14	12	8	12	11	11	11	11	13	11	10

Εμπειρία από προηγούμενα προγράμματα	9	9	7	9	9	4	9	3	8	8	8	8	8	6
Οι γνώσεις μου είναι ήδη αρκετές	10	12	9	10	10	7	10	9	10	9	9	10	9	9
Συγκρούσεις με παραδόσεις & οικογενειακό - κοινωνικό περιβάλλον	14	13	10	13	13	10	13	12	12	12	12	14	12	11
Προσωπικά Προβλήματα (πχ. πρόβλημα υγείας κλπ.)	11	10	8	11	11	9	11	10	9	10	10	11	10	8
Το θέμα του επιμορφωτικού προγράμματος	6	6	1	7	6	3	6	2	5	5	4	4	5	4
Είμαι πολύ μεγάλος/η για να μάθω	12	14	11	12	2	7	14	13	13	13	13	12	13	12
Η Μετακίνηση	7	7	5	6	7	2	7	4	6	6	6	3	6	5

5.6 Παρουσίαση αποτελεσμάτων σχετικά με το πώς συσχετίζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, με το βαθμό επίδρασης των κινήτρων και των εμποδίων (4^ο ερευνητικό ερώτημα)

5.6.1 Διαφορά επίδρασης του κινήτρου της επαγγελματικής ανάπτυξης ως προς το φύλο

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχει ή όχι διαφορά στην επίδραση του κινήτρου της «Επαγγελματικής Ανάπτυξης», μεταξύ των ανεξάρτητων ομάδων των ανδρών και των γυναικών, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος υποθέσεων (μέσων τιμών) ανεξάρτητων ομάδων T-Test Έλεγχος Υποθέσεων. Έτσι, έγινε η αρχική (κύρια) υπόθεση H_0 : Η οποία δηλώνει ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση των ομάδων ως προς τον παράγοντα που είναι το κίνητρο για επιμόρφωση της επαγγελματικής εξέλιξης, σε αντίθεση με την υπόθεση H_1 : που δηλώνει ότι υπάρχει διαφοροποίηση. Σύμφωνα τώρα με τον στατιστικό έλεγχο T-test Ανεξάρτητων ομάδων, που πραγματοποιήθηκε, επιβεβαιώθηκε η κύρια υπόθεση H_0 , ότι δηλαδή στο συγκεκριμένο δείγμα και στην συγκεκριμένη έρευνα προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των ανδρών ($M=3.54$, $SD=1.124$) και των γυναικών ($M=3.59$, $SD=1.145$) ως προς την επίδραση που δέχονται από το κίνητρο της επαγγελματικής ανάπτυξης ($t(201)= -0.309$, $p>.05$) (Πίνακας 5.6.1).

Πίνακας 5.6.1 : Αποτελέσματα Independent Samples Test (T-test) για τη συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της εκτιμώμενης επίδρασης του κινήτρου της επαγγελματικής ανάπτυξης

	Φύλο						t-test for Equality of Means						
	Ανδρας			Γυναίκα			t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
	M	SD	N	M	SD	N					Lower	Upper	
Κίνητρο: Επαγγελματική ανάπτυξη	3,54	1,124	82	3,59	1,145	121	-,309	201	,758	-,050	-,371	,270	

Σημείωση : M(Mean)=Μέσος Όρος, SD(Std. Deviation)= Τοπική Απόκλιση, N=Πλήθος συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

5.6.2 Διαφορά της εκτιμώμενης επίδρασης του κινήτρου της κατάληψης διοικητικής θέσης ως προς το φύλο

Ελέγχοντας την πιθανή διαφοροποίηση που μπορεί να έχει η επίδραση του κινήτρου της κατάληψης διοικητικής θέσης ως προς το φύλο, παρατηρούνται τα ίδια αποτελέσματα με το κίνητρο της επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτά, λοιπόν, δείχνουν ότι δεν υπάρχει σημαντικά στατιστική διαφοροποίηση ως προς την επίδραση που έχει το κίνητρο της κατάληψης μιας πιθανής διοικητικής θέσης για τις γυναίκες (M=2.50 SD=1.1342) και τους άνδρες (M=2.57 SD=1.135), σύμφωνα με τον έλεγχο υποθέσεων T-Test ($t(201)=0.406, p>0.05$) (Πίνακας 5.6.2).

Πίνακας 5.6.2: Αποτελέσματα Independent Samples Test (T-test) για τη συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της εκτιμώμενης επίδρασης του κινήτρου της κατάληψης διοικητικής θέσης

	Φύλο						t-test for Equality of Means						
	Ανδρας			Γυναίκα			t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
	M	SD	N	M	SD	N					Lower	Upper	
Κατάληψη Διοικητικής θέσης	2,57	1,315	82	2,50	1,342	121	,406	201	,685	,077	-,298	,453	

Σημείωση : M(Mean)=Μέσος Όρος, SD(Std. Deviation)= Τοπική Απόκλιση, N=Πλήθος συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

5.6.3 Διαφορά της εκτιμώμενης επίδρασης του κινήτρου της κάλυψης του ελεύθερου χρόνου ως προς τις ηλικιακές ομάδες

Κάνοντας συσχέτιση των δύο ηλικιακών ομάδων, που παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (41-50 ετών και 51-60 ετών) με την επίδραση του κινήτρου της κάλυψης του ελεύθερου χρόνου, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Έτσι, κάνοντας τον έλεγχο σύγκρισης μέσων όρων του T-test υποθέσεων ($t(172)=-2.209, p=.029$), υπάρχει στατιστικά μεγαλύτερη επίδραση του κινήτρου της κάλυψης του ελεύθερου χρόνου στις ηλικίες 51-60 ετών ($M=2.47, SD=1.226$), σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών ($M=2.08, SD=1.109$) (Πίνακας 5.6.3).

Πίνακας 5.6.3: Αποτελέσματα Independent Samples Test (T-test) για τη συσχέτιση μεταξύ των ηλικιακών ομάδων (41-50 ετών και 51-60 ετών) και της εκτιμώμενης επίδρασης του κινήτρου της κάλυψης του ελεύθερου χρόνου

Κίνητρο:	Ηλικία						t-test for Equality of Means					
	41-50 ετών			51-60 ετών			t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
	M	SD	N	M	SD	N					Lower	Upper
Κάλυψη ελεύθερου χρόνου	2,08	1,109	77	2,47	1,226	97	-2,209	172	,029*	-,396	-,750	-,042

Σημείωση : M (Mean)=Μέσος Όρος, SD (Std. Deviation)= Τυπική Απόκλιση, N =Πλήθος συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

* $p=.029<.05$

5.6.4 Συσχέτιση της επίδρασης του κινήτρου του ενδιαφέροντος για το γνωστικό αντικείμενο και τις ομάδες των εκπαιδευτικών με βάση την εκπαιδευτική τους υπηρεσία

Στην κατηγορία των εκπαιδευτικών που έχουν μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία, άρα και περισσότερη εκπαιδευτική προϋπηρεσία, παρατηρείται χαμηλότερη επίδραση του κινήτρου του ενδιαφέροντος του γνωστικού αντικείμενου του προγράμματος σε σχέση με τους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Στον έλεγχο συσχέτισης των μέσων όρων T-test μεταξύ του κινήτρου του ενδιαφέροντος για το γνωστικό αντικείμενο και τις δύο πιο συχνά εμφανιζόμενες κατηγορίες των εκπαιδευτικών με κριτήριο διάκρισης τα έτη

εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας 11-20 έτη και 21-30 έτη προϋπηρεσίας, παρατηρείται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των δύο παραπάνω κατηγοριών των εκπαιδευτικών ($t(154)=2.154, p=.033$). Έτσι, η επίδραση του κινήτρου του ενδιαφέροντος για το γνωστικό αντικείμενο του προγράμματος είναι σημαντικά υψηλότερη στους εκπαιδευτικούς με μικρότερη εμπειρία 11-20 έτη υπηρεσίας ($M=4.27$ $SD=.847$) συγκριτικά με τους περισσότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς με 21-30 έτη υπηρεσίας ($M=3.92$ $SD=1.168$) (Πίνακας 5.6.4).

Πίνακας 5.6.4: Αποτελέσματα Independent Samples Test (T-test) για τη συσχέτιση μεταξύ της εκτιμώμενης επίδρασης του κινήτρου του ενδιαφέροντος για το γνωστικό αντικείμενο του προγρ. και των ομάδων των εκπαιδευτικών με εκπαιδευτική Προϋπηρεσία 11-20 έτη και 21-30 έτη.

	Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία Έτη						t-test for Equality of Means					
	11-20 έτη			21-30 έτη			t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
	M	SD	N	M	SD	N					Lower	Upper
Κίνητρο: Ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο του προγρ.	4,27	,847	82	3,92	1,168	74	2,154	154	,033*	,349	,029	,670

Σημείωση : M(Mean)=Μέσος Όρος, SD(Std. Deviation)= Τυπική Απόκλιση, N=Πλήθος συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

**p=.033<.05*

5.6.5 Βαθμός Συσχέτισης των ομάδων των εκπαιδευτικών που είναι κάτοχοι ή μη μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών με τα διάφορα κίνητρα επιμόρφωσης

Στον έλεγχο T-test υποθέσεων για πιθανή εύρεση διαφοράς μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, αυτών που κατέχουν μεταπτυχιακό και αυτών που δεν κατέχουν ως προς την επίδραση από τα διάφορα κίνητρα επιμόρφωσης προέκυψαν τα εξής.

Αρχικά, παρατηρείται ότι υπάρχει υψηλότερη επίδραση του κινήτρου της βελτίωσης εκπαιδευτικού έργου και αύξησης της αποδοτικότητας ($t(201)=2.029, p=.044$) στους εκπαιδευτικούς με περισσότερα τυπικά προσόντα (κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου)

(M=4.07 SD=.961), σε αντίθεση με τους μη κατέχοντες μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (M=3.75 SD=1.014) (Πίνακας 5.6.5).

Επίσης, σημαντικά στατιστική διαφορά παρατηρείται ανάμεσα στους κατόχους μεταπτυχιακού και σε αυτούς που δεν έχουν, ως προς την επίδραση του κινήτρου επιμόρφωσης της επαγγελματικής εξέλιξης ($t(201)=2.469, p=.014$). Συνεπώς, το κίνητρο της επαγγελματικής εξέλιξης επιδρά περισσότερο σε όσους εκπαιδευτικούς κατέχουν μεταπτυχιακό (M=3.88 SD=1.070), σε σχέση με αυτούς που δεν κατέχουν (M=3.45 SD=1.139) (Πίνακας 5.6.5).

Τέλος, ο ίδιος στατιστικός έλεγχος μέσω των όρων T-test ($t(201)=2.008, p=.046$), έδειξε ότι υπάρχει υψηλότερη επίδραση του κινήτρου της κατάληψης διοικητικής θέσης στους κατέχοντες μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών εκπαιδευτικούς (M=2.82 SD=1.351), συγκριτικά με τους μη κατέχοντες μεταπτυχιακού τίτλου (M=2.41 SD=1.306) (Πίνακας 5.6.5).

Πίνακας 5.6.5: Αποτελέσματα Independent Samples Test (T-test) για τη συσχέτιση μεταξύ της εκτιμώμενης επίδρασης κινήτρων και ομάδες εκπαιδευτικών που έχουν ή όχι μεταπτυχιακό

κίνητρο	Μεταπτυχιακό						t-test for Equality of Means						
	Ναι			Όχι			t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
	M	SD	N	M	SD	N					Lower	Upper	
Βελτίωση Εκπαιδευτικού Έργου & Αύξηση της Αποδοτικότητας	4,07	,961	57	3,75	1,014	146	2,029	201	,044*	,317	,009	,625	
Επαγγελματική εξέλιξη	3,88	1,070	57	3,45	1,139	146	2,469	201	,014**	,432	,087	,777	
Κατάληψη Διοικητικής θέσης	2,82	1,351	57	2,41	1,306	146	2,008	201	,046***	,414	,007	,820	

Σημείωση : M (Mean)=Μέσος Όρος, SD(Std. Deviation)= Τυπική Απόκλιση, N=Πλήθος συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

*p=.044<.05

**p=.014<.05

***p=.046<.05

5.6.6 Διαφορά της εκτιμώμενης επίδρασης του εμποδίου «ψυχολογικοί παράγοντες (έλλειψη αυτοπεποίθησης κλπ)» ως προς το φύλο

Από τον έλεγχο σύγκρισης των μέσων όρων των ανεξάρτητων δειγμάτων T-test ($t(201)=-2.13$, $p=.034$), παρατηρήθηκε ότι οι ψυχολογικοί παράγοντες, όπως η έλλειψη αυτοπεποίθησης, φόβοι αποτυχίας επιτυχούς ολοκλήρωσης του προγράμματος κλπ. επιδρούν σε μεγαλύτερο βαθμό, ως ανασταλτικός παράγοντας συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, στις γυναίκες εκπαιδευτικούς ($M=2.23$ $SD=1.196$), από ότι στους άνδρες εκπαιδευτικούς ($M=1.88$ $SD=1.104$) (Πίνακας 5.6.6).

Πίνακας 5.6.6: Αποτελέσματα Independent Samples Test (T-test) για τη συσχέτιση μεταξύ φύλου και του εμποδίου "ψυχολογικοί παράγοντες (έλλειψη αυτοπεποίθησης κλπ)"

Εμπόδιο	Φύλο						t-test for Equality of Means						
	Ανδρας			Γυναίκα			t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
	M	SD	N	M	SD	N					Lower	Upper	
Ψυχολογικοί παράγοντες (έλλειψη αυτοπεποίθησης, φόβος αποτυχίας και επιτυχούς ολοκλήρωσης του προγρ. κλπ.)	1,88	1,104	82	2,23	1,196	121	-2,13	201	,034*	-,353	-,680	-,026	

Σημείωση : M(Mean)=Μέσος Όρος, SD(Std. Deviation)= Τυπική Απόκλιση, N=Πλήθος συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

** $p=.034<.05$*

5.6.7 Διαφορά της εκτιμώμενης επίδρασης του εμποδίου της υποχρεωτικής Διαζώσης παρακολούθησης προγράμματος ως προς τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών που κατέχουν ή όχι μεταπτυχιακό

Από τον έλεγχο T-test ανεξάρτητων δειγμάτων διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της επίδρασης του εμποδίου «Της διαζώσης υποχρεωτικής παρακολούθησης του προγράμματος» μεταξύ των ομάδων των εκπαιδευτικών που έχουν μεταπτυχιακό και σε αυτούς που δε διαθέτουν ($t(129.6)=2.37$, $p=.019$). Έτσι, προέκυψε

μεγαλύτερη επίδραση του εμποδίου στους εκπαιδευτικούς που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (M=4.00 SD=.802), σε σχέση με όσους δεν κατέχουν (M=3.68 SD=1.023) (Πίνακας 5.6.7)

Πίνακας 5.6.7: Αποτελέσματα Independent Samples Test (T-test) για τη συσχέτιση μεταξύ του εμποδίου "Η διαζώσης υποχρεωτική παρακολούθηση προγράμματος και των ομάδων εκπαιδευτικών που κατέχουν ή όχι μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών

Εμπόδιο:	<u>Μεταπτυχιακό</u>						<u>t-test for Equality of Means</u>					
	Ναι			Όχι			t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
	M	SD	N	M	SD	N					Lower	Upper
Η Δια Ζώσης Υποχρεωτική παρακολούθηση του προγράμματος	4,00	,802	57	3,68	1,023	146	2,370	129,641	,019*	,322	,053	,591

Σημείωση : M(Mean)=Μέσος Όρος, SD(Std. Deviation)= Τοπική Απόκλιση, N=Πλήθος συμμετεχόντων εκπαιδευτικών
*p=.019<.05

5.6.8 Διαφορά της εκτιμώμενης επίδρασης εμποδίων στις διάφορες ηλικιακές ομάδες και ομάδες εκπαιδευτικών με βάση τα χρόνια υπηρεσίας

Προκειμένου να αναλυθεί, αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των διάφορων ηλικιακών ομάδων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, σε σχέση με την επίδραση, που έχουν σε αυτές, τα διάφορα εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα πραγματοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης One-way Anova. Το αποτέλεσμα, του ελέγχου One-Way Anova (F(4,198)=2.174, p=.023), που προέκυψε είναι ότι παρατηρείται μεγαλύτερη επίδραση του εμποδίου «οικογενειακές υποχρεώσεις» στους εκπαιδευτικούς ηλικίας από 41 έως 50 έτη (M=3,94 , SD=1.06), συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας άνω των 60 ετών (M=3.06 , SD=1.35) (Πίνακες 5.6.8α, 5.6.8β), επιβεβαιώνοντας την εναλλακτική υπόθεση.

Πίνακας 5.6.8α : Ανάλυση Διακύμανσης One-Way Anova για τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών και του εμποδίου : Οικογενειακές Υποχρεώσεις

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	11,357	4	2,839	2,174	.023*
Within Groups	258,535	198	1,306		
Total	269,892	202			

p=.023<.05

Πίνακας 5.6.8β : Tukey HSD post-hoc αναλύσεις για τις συγκρίσεις ανά ζεύγη των ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών για την εκτίμηση της επίδρασης του εμποδίου "Οικογενειακές Υποχρεώσεις"

		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
Ηλικία					Lower Bound	Upper Bound
31-41	41-50	-,299	,368	,927	-1,31	,72
	51-60	-,157	,364	,993	-1,16	,84
	>60	,574	,448	,702	-,66	1,81
41-51	31-40	,299	,368	,927	-,72	1,31
	51-60	,141	,174	,927	-,34	,62
	>60	,873*	,314	,047*	,01	1,74
51-61	31-40	,157	,364	,993	-,84	1,16
	41-50	-,141	,174	,927	-,62	,34
	>60	,731	,308	,127	-,12	1,58
>61	31-40	-,574	,448	,702	-1,81	,66
	41-50	-,873*	,314	,047*	-1,74	-,01
	51-60	-,731	,308	,127	-1,58	,12

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.(p=.047<.05)

Επίσης, στον ίδιο έλεγχο ανάλυσης διακύμανσης One-way Anova (F(3,199)=3.323, p=.014), διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων των εκπαιδευτικών που έχουν προϋπηρεσία μικρότερη από 20 έτη, σε σχέση με αυτούς που ξεπερνούν τα 30 έτη, ως προς την επίδραση που δέχονται από το εμπόδιο της κατάλληλης ηλικίας για να μάθουν. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία πάνω από 30 έτη θεωρούν ότι είναι πολύ μεγάλοι για να μάθουν (M=2.41, SD=1.43), σε αντίθεση με αυτούς που η προϋπηρεσία τους είναι κάτω από 20 έτη (M=1.76, SD=.96) (Πίνακας 5.6.8γ, 5.6.8δ).

Πίνακας 5.6.8γ : Ανάλυση Διακύμανσης One-Way Anova για τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των ομάδων των εκπαιδευτικών με βάση την προϋπηρεσία τους και του εμποδίου : "Είμαι πολύ Μεγάλος/η για να μάθω"

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	13,575	3	4,525	3,626	,014*
Within Groups	248,346	199	1,248		
Total	261,921	202			

P=.014<.05

Πίνακας 5.5.8δ : Tukey HSD post-hoc αναλύσεις για τις συγκρίσεις ανά ζεύγη των ομάδων των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη υπηρεσίας για την εκτίμηση της επίδρασης του εμποδίου " Είμαι πολύ Μεγάλος/η για να μάθω"

Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία Έτη		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
0-10	11-20	-,356	,314	,668	-1,17	,46
	21-30	-,478	,316	,432	-1,30	,34
	>30	-1,006*	,350	,023*	-1,91	-,10
11-20	0-10	,356	,314	,668	-,46	1,17
	21-30	-,122	,179	,904	-,59	,34
	>30	-,650*	,233	,029*	-1,25	-,05
21-30	0-10	,478	,316	,432	-,34	1,30
	11-20	,122	,179	,904	-,34	,59
	>30	-,528	,236	,118	-1,14	,08
>30	0-10	1,006*	,350	,023*	,10	1,91
	11-20	,650*	,233	,029*	,05	1,25
	21-30	,528	,236	,118	-,08	1,14

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

5.7 Παρουσίαση αποτελεσμάτων σχετικά με τις προσδοκίες και προτιμήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιμόρφωσή τους

Μέσα από την τέταρτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου επιχειρείται να γίνει διερεύνηση των προσδοκιών και των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τα ίδια τα επιμορφωτικά προγράμματα και που θα ήθελαν μελλοντικά να παρακολουθήσουν. Έτσι, υπάρχει μία ομάδα ερωτήσεων που σχετίζεται με τη θεματολογία ενός επιμορφωτικού προγράμματος και μία ομάδα ερωτήσεων που αφορά στις ίδιες τις μορφές των επιμορφωτικών προγραμμάτων που προτίθενται οι εκπαιδευτικοί να συμμετάσχουν.

5.7.1 Αποτελέσματα προτίμησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεματολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων

Όσον αφορά στη θεματολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε πολύ υψηλό βαθμό συμφωνία, ότι προτιμούν να λάβουν μέρος σε επιμορφωτικά προγράμματα που η θεματολογία τους αφορά «επιστημονικά θέματα του αντικείμενου που διδάσκουν», δηλαδή στο γνωστικό τους αντικείμενο ($M=4.14$, $SD=0.95$). Επίσης, με περίπου ίδιο βαθμό προτίμησης με το προηγούμενο ($M=4.13$ $SD=1.07$), δηλώνουν ότι θέλουν να παρακολουθήσουν προγράμματα με αντικείμενο διδασκαλίας «Νέες Τεχνολογίες (ΤΠΕ) στη σχολική πραγματικότητα». Ενώ, ακολουθεί και η θεματολογία σχετικά με «Καινοτόμα Προγράμματα στην εκπαίδευση» ($M=4.08$, $SD=1.04$). Η μικρότερη προτίμηση των εκπαιδευτικών στα θέματα επιμόρφωσής τους παρουσιάζεται σε «Ζητήματα Γενικού ενδιαφέροντος», που δεν είναι στοχευόμενα και εστιασμένα στην καθημερινή εκπαιδευτική σχολική πραγματικότητα του εκπαιδευτικού ($M=2.81$, $SD=1.17$). Ακολουθούν θέματα που αφορούν στην ειδική αγωγή και δεν προτιμούνται από τους εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου δείγματος ($M=2.96$, $SD=1.38$). Με το ίδιο περίπου χαμηλό ποσοστό προτίμησης τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δε θα επέλεγαν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα προκειμένου να επιμορφωθούν σε θέματα που άπτονται της οργάνωσης και της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων ($M=2.97$, $SD=1.28$) (Πίνακας 5.7.1).

Πίνακας 5.7.1 : Προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεματολογία επιμορφωτικών προγραμμάτων

Θεματολογία προγραμμάτων επιμόρφωσης	Πλήθος Εκπαιδευτικών (N)	Εκτίμηση Προτίμησης (Mean)	Τυπική Απόκλιση Std. Deviation
Επιστημονικά θέματα του αντικειμένου που διδάσκετε	203	4,14	,955
Νέες Τεχνολογίες (ΤΠΕ) στη σχολική πραγματικότητα	203	4,13	1,070
Καινοτόμα Προγράμματα στην εκπαίδευση	203	4,08	1,041
Παιδαγωγικά θέματα	203	3,94	1,065
Διδακτική Μεθοδολογία	203	3,82	1,100
Θέματα Ψυχολογίας	203	3,79	1,155
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	203	3,16	1,308
Οργάνωση και Διοίκηση στην Εκπαίδευση	203	2,97	1,280
Ειδική Αγωγή	203	2,96	1,380
Ζητήματα Γενικού ενδιαφέροντος	203	2,81	1,171

5.7.2 Αποτελέσματα προτίμησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μορφή των επιμορφωτικών προγραμμάτων

Στην ερώτηση που αφορά στις μορφές επιμορφωτικών προγραμμάτων, που είναι πιο κατάλληλες για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν τα εξής:

Τον μεγαλύτερο βαθμό προτίμησης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών τον εκδήλωσαν ως προς την μορφή επιμόρφωσης «Αυτοεπιμόρφωση» ($M=3.87$, $SD=1.00$). Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τα μεταπτυχιακά προγράμματα, ως τα πιο κατάλληλα για να καλύψουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες ($M=3.65$, $SD=1.17$) και τα διάφορα σεμινάρια ($M=3.58$, $SD=1.02$). Το μικρότερο βαθμό προτίμησης και καταλληλότητας παρουσιάζει η «Ημερίδα» ($M=2.96$, $SD=1.13$), έπεται το «δεύτερο Πτυχίο» ως κατάλληλο να ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ($M=3.13$, $SD=1.20$) και ακολουθεί το «Συνέδριο» ($M=3.15$, $SD=1.19$) (Πίνακας 5.7.2).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η επίκαιρη και «νέα» μορφή επιμόρφωσης, την περίοδο που διανύουμε και είναι η «Εξ αποστάσεως επιμόρφωση και εκπαίδευση», βρίσκεται στην τέταρτη θέση των προτιμήσεων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ως κατάλληλη για τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες ($M=3.51$, $SD=1.07$) (Πίνακας 5.7.2).

Πίνακας 5.7.2: Προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για το είδος επιμορφωτικού προγράμματος

Μορφές επιμορφωτικών προγραμμάτων	Πλήθος Εκπαιδευτικών (N)	Εκτίμηση Προτίμησης (Mean)	Τυπική Απόκλιση Std. Deviation
Αυτοεπιμόρφωση	203	3,87	1,008
Μεταπτυχιακό	203	3,65	1,170
Σεμινάριο	203	3,58	1,102
Εξ αποστάσεως επιμόρφωση	203	3,51	1,073
Διδακτορικό	203	3,46	1,369
Συνέδριο	203	3,15	1,193
Δεύτερο πτυχίο	203	3,13	1,204
Ημερίδα	203	2,96	1,134

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των αποτελεσμάτων, που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα καταλήγουμε σε ορισμένες χρήσιμες πληροφορίες για το θέμα που διαπραγματεύεται. Το θέμα της αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητά της, καθώς και στα κίνητρα και στα εμπόδια που ενθαρρύνουν ή δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα. Επίσης, αναφέρεται και στις προσδοκίες και τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών ως προς τη θεματολογία και το είδος επιμόρφωσης που θα ήθελαν να παρακολουθήσουν. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν, παρόλο που δεν μπορούν να γενικευθούν σε όλον το πληθυσμό, πιθανόν να αποτελέσουν χρήσιμες πληροφορίες και προτάσεις για τους αρμόδιους φορείς. Τις οποίες μπορούν να λάβουν υπόψη τους, στους μελλοντικούς σχεδιασμούς επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε να γίνουν πιο ευέλικτα, αποδοτικά και περισσότερο προσαρμοσμένα στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας. Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι πολλές από τις πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν από τη συγκεκριμένη έρευνα έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων συναφών ερευνών και άλλες πάλι όχι.

Αναλυτικότερα, τώρα και σε συνδυασμό με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα παίρνουμε χρήσιμες πληροφορίες για τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, γενικά για την επιμόρφωσή τους και την αναγκαιότητα αυτής. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων συμφωνεί με την άποψη ότι κρίνεται αναγκαία η συνεχής επιμόρφωσή τους, τόσο για την προσωπική τους ανάπτυξη, όσο και για την επαγγελματική τους. Το συγκεκριμένο εύρημα έχει μεγάλη βαρύτητα, μιας και σύμφωνα με πληθώρα μελετών επί του θέματος είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να αντιληφθεί ότι η επιμόρφωσή του, μέσα και έξω από το σχολείο, θα τον βοηθήσει να γίνει περισσότερο αποδοτικός και ευέλικτος στην εκπαιδευτική διαδικασία (Day, 2003). Η άποψη αυτή έρχεται να ισχυροποιηθεί και από το γεγονός ότι, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν (την τελευταία τριετία) κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Μάλιστα, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα τυπικά προσόντα, όπως κάτοχοι μεταπτυχιακού, έχουν μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα. Αυτό έχει αποτελέσει επανειλημμένο εύρημα σε παρόμοιες έρευνες στο παρελθόν (OECD, 2009; Καραλής, 2016). Άλλωστε χαρακτηριστική είναι και η άποψη της Cross, (1981), ότι η μάθηση είναι

μία διαδικασία αρκετά εθιστική, ώστε όσο περισσότερη εκπαίδευση έχει κάποιος, τόσο πιο πολύ την επιθυμεί. Επίσης, μεγάλο βαθμό συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα παρατηρείται και στους εκπαιδευτικούς με έτη υπηρεσίας πάνω από 30, κάτι που θεωρητικά αποτελεί εύρημα μη αναμενόμενο μιας και οδεύουν στο τέλος της επαγγελματικής τους πορείας. Πιθανόν, μια ενδεχόμενη αιτιολόγηση του ευρήματος αυτού, να αποτελεί η υποχρεωτική παραμονή όλων των εκπαιδευτικών μέχρι και τα 67 τους έτη, σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο για το ασφαλιστικό. Ακόμη, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τον βαθμό συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα μεταξύ των δύο φύλων, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2011), ενώ συμφωνεί με τις μεταγενέστερες έρευνες των Καραλή (2013) και Βεργίδης κ.α. (2013), στις οποίες διαπιστώνεται περίπου ίση συμμετοχή μεταξύ των γυναικών και των ανδρών.

Παρόλο, όμως που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη τη διαρκή επιμόρφωσή τους, αυτό έρχεται σε αντίθεση με τον μικρό αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει την τελευταία τριετία. Έτσι, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει μέχρι και 3 επιμορφωτικά προγράμματα τα τελευταία τρία χρόνια. Το στοιχείο αυτό, της έρευνας, έρχεται σε συμφωνία με προγενέστερες έρευνες (Παπαναούμ, 2003; Καραλής, 2008). Βέβαια, ο μικρός αριθμός επιμορφωτικών προγραμμάτων, που οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι παρακολούθησαν μπορεί να δικαιολογηθεί και από το γεγονός του πιθανού μικρού αριθμού προσφερόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων, λόγω της οικονομικής κρίσης των τελευταίων ετών που αντιμετωπίζει η Ελλάδα, ενώ κάνει πιο ενδιαφέρουσα την εξέταση των αποτελεσμάτων για τα κίνητρα και για τα εμπόδια συμμετοχής. Τέλος, ο υψηλός βαθμός αναγκαιότητας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που προκύπτει από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, διαφαίνεται και μέσα από το μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνουν «πολύ» και «πάρα πολύ» πρόθυμοι να συμμετάσχουν στο μέλλον σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται να συμφωνήσει και να επιβεβαιώσει τα αποτελέσματα και άλλων παλαιότερων αντίστοιχων ερευνών (Φιλοκώστα, 2010; Βαλμάς & Βεργίδης, 2011; Τζανή, 2018).

Αναφορικά, τώρα με τα κίνητρα συμμετοχής και το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τα ευρήματα είναι ενδιαφέροντα. Οι συμμετέχοντες, στην παρούσα έρευνα, εκπαιδευτικοί δηλώνουν ως βασικά κίνητρα για τη συμμετοχή τους στην επιμορφωτική διαδικασία, το

γνωστικό αντικείμενο του προγράμματος, την απόκτηση νέων γνώσεων, καθώς και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την αύξηση της αποδοτικότητάς τους. Ανάλογα ευρήματα προκύπτουν από πληθώρα παλαιότερων συναφών ερευνών (Υφαντή και Βοζαίτης, 2007; Φιλοκόστα, 2010; Βαλμάς & Βεργίδης, 2011; Καραλής, 2013). Παρατηρούμε ότι επιβεβαιώνεται η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, όσον αφορά στα εσωτερικά κίνητρα και ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δηλώνουν υψηλότερη επίδραση των εσωτερικών κίνητρων, όπως είναι η απόκτηση νέων γνώσεων (Ryan & Deci, 2000), μιας και σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), τα εσωτερικά κίνητρα έχουν μεγαλύτερη επίδραση από ότι τα εξωτερικά, ως προς τη συμμετοχή στην επιμορφωτική διαδικασία. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρωταρχικό κίνητρο για να εκδηλώσουν ενδιαφέρον συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης, αποτελεί η επαγγελματική τους ανάπτυξη που οδηγεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου στη σχολική τάξη, μέσα από την απόκτηση νέων γνώσεων και πρακτικών τόσο στο αντικείμενο που διδάσκουν, όσο και σε θέματα που αφορούν στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Άλλωστε, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης αφορά στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να βελτιώσουν τόσο το διδακτικό, όσο και το εκπαιδευτικό τους έργο (Day, 2003; Μπαγάκης, 2005). Επίσης, βασικοί λόγοι επιμόρφωσης αποτελούν και η επαγγελματική τους εξέλιξη, καθώς και η απόκτηση επιπλέον τυπικών προσόντων, κίνητρα που αφορούν στις επαγγελματικές τους προοπτικές για το μέλλον και τα οποία συμφωνούν με άλλες έρευνες όπως αυτές της Euricon (2007), και της Δούφα (2019). Η πολιτική μιας πιθανής μελλοντικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, μπορεί να αιτιολογήσει ως ένα βαθμό το κίνητρο της απόκτησης επιπλέον τυπικών προσόντων. Από την άλλη πλευρά, χαμηλότερα στην κατάταξη βρίσκονται τα κίνητρα της διεξόδου προσωπικών ή οικογενειακών προβλημάτων, καθώς και η κάλυψη του ελεύθερου χρόνου τους.

Επίσης, όσον αφορά στους λόγους επιμόρφωσης, που σχετίζονται με τα επιμορφωτικά προγράμματα, ψηλά στην ιεραρχία της προτίμησης των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι η θεματολογία, η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, καθώς και ο τρόπος διεξαγωγής του προγράμματος. Ενώ, φαίνεται ότι ο φορέας υλοποίησης, καθώς και οι συστάσεις από τρίτους δεν αποτελούν σημαντικά κίνητρα επιμόρφωσης. Συνεπώς, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν από τα επιμορφωτικά προγράμματα να συνδέουν τη θεωρία με την πράξη, αλλά και η θεματολογία τους να είναι

προσανατολισμένη και στοχευμένη στις εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Η διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη αποτελεί βασικός παράγοντας που καθιστά επιτυχημένο ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Ο βαθμός συμμετοχής στην επιμόρφωση επηρεάζεται εξίσου με τα κίνητρα συμμετοχής και από τα πιθανά εμπόδια που αναστέλλουν ή διακόπτουν τη συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης. Έτσι, τα ευρήματα για τους ανασταλτικούς παράγοντες στην επιμόρφωση, σε συνδυασμό με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, έχουν εξίσου μεγάλο ενδιαφέρον. Το εμπόδιο με την μεγαλύτερη αποτρεπτική επίδραση στην επιμόρφωση αποτελεί το οικονομικό κόστος. Αυτό δεν προκαλεί καμία εντύπωση, δεδομένων των δυσχερών οικονομικών συνθηκών που επικρατούν τη χρονική αυτή περίοδο στην Ελλάδα. Βέβαια, σύμφωνα με έρευνα του OECD (2014), το οικονομικό κόστος αποτελεί εμπόδιο και για τους εκπαιδευτικούς πολλών άλλων χωρών. Το ίδιο υψηλά στην ιεραρχία των εμποδίων με το οικονομικό κόστος, που αποτελεί εύρημα και άλλων ερευνών (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008α; Καραγιάννη, 2018), είναι η έλλειψη χρόνου από οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις και η δια ζώσης υποχρεωτική παρακολούθηση (Υφαντή και Βοζαΐτης, 2007; Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008α; Τζάνη, 2018), καθώς και οι υποχρεώσεις για το ίδιο το πρόγραμμα προκειμένου να το ολοκληρώσουν με επιτυχία.

Αντίθετα, τη μικρότερη αποτρεπτική επίδραση στην επιμόρφωση φαίνεται να έχει η αντίληψη «είμαι μεγάλος/η για να μάθω». Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αποδεχτεί τη βαρύνουσα σημασία της δια βίου μάθησης τόσο για την προσωπική, όσο και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Άλλωστε, σύμφωνα με την Κεντρική Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Εκπαίδευση (2002), η συνεχής επιμόρφωση αποτελεί το μεγαλύτερο εφόδιο για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στις συνεχείς αλλαγές της κοινωνίας. Τέλος, το εμπόδιο με την αμέσως λιγότερη επιρροή για μη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης είναι οι συγκρούσεις από το άμεσο περιβάλλον του εκπαιδευτικού είτε αυτό είναι οικογενειακό, φιλικό και κοινωνικό.

Όσον αφορά στις συσχετίσεις των δημογραφικών χαρακτηριστικών, με τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής που διερευνήθηκε στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα. Παρατηρήθηκε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση στην επίδραση που είχαν τα κίνητρα που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη μεταξύ των δύο φύλων. Διαπιστώνεται ότι και στις γυναίκες και στους άνδρες η επιρροή που δέχονται από

τα κίνητρα αυτά είναι εξίσου η ίδια, σε αντίθεση με την έρευνα της Καραγιάννη (2018), που διαπίστωσε μεγαλύτερη επίδραση των συγκεκριμένων κινήτρων στις γυναίκες από ότι στους άνδρες. Πιο συγκεκριμένα για το κίνητρο της κατάληψης διοικητικής θέσης φαίνεται πως δεν επιβεβαιώνεται η άποψη «Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν» (Μαραγκουδάκη, 1997β), μιας και στην παρούσα έρευνα δεν υπάρχει διαφοροποίηση της επίδρασης του συγκεκριμένου κινήτρου μεταξύ των δύο φύλων.

Από την άλλη πλευρά, σημαντική διαφοροποίηση ως προς την επίδραση που έχει το κίνητρο της κάλυψης του ελεύθερου χρόνου παρατηρείται μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 41-50 έτη και 51-60 έτη, όπου στην τελευταία ηλικιακή ομάδα έχει τη μεγαλύτερη επίδραση. Κάτι που ήταν αναμενόμενο μιας και οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν λιγότερες οικογενειακές υποχρεώσεις και συνεπώς περισσότερο χρόνο. Το παραπάνω επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι υπάρχει μεγαλύτερη επίδραση του εμποδίου των οικογενειακών υποχρεώσεων στις ηλικίες 41-50 έτη, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που η ηλικία τους είναι μεγαλύτερη. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία ενδιαφέρονται περισσότερο για το γνωστικό αντικείμενο του προγράμματος, σε αντίθεση με αυτούς που έχουν περισσότερη εκπαιδευτική εμπειρία. Τέλος, στους εκπαιδευτικούς με περισσότερα τυπικά προσόντα παρατηρείται μεγαλύτερη επίδραση των κινήτρων της επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης, σε αντίθεση με τους λιγότερο προσοντούχους εκπαιδευτικούς, όπως άλλωστε έχει εντοπιστεί και σε άλλες έρευνες, όπως Καραλής (2013). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερες πιστοποιημένες γνώσεις (όπως, π.χ. κάτοχοι μεταπτυχιακού) υιοθετούν την άποψη των Σοφού και Διερωνίτου (2015), ότι η ανάπτυξη τους, τόσο η επαγγελματική όσο και η προσωπική, επέρχεται μέσα από την επιμόρφωσή τους.

Ακόμη, εντοπίστηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επηρεάζονται περισσότερο ως προς τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση, από ψυχολογικούς παράγοντες και έλλειψη αυτοπεποίθησης και το αίσθημα της αποτυχίας επιτυχούς ολοκλήρωσης του προγράμματος, συγκριτικά με τους άνδρες. Το ίδιο εύρημα είχε και η έρευνα της Παπανικολάου (2017). Μία ακόμη διαφοροποίηση παρατηρείται και στο εμπόδιο της αντίληψης «είμαι πολύ μεγάλος/η για να μάθω», όπου οι εκπαιδευτικοί άνω των 30 ετών προϋπηρεσία θεωρούν, όπως είναι αναμενόμενο, ότι είναι πολύ μεγάλοι για να μάθουν, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια υπηρεσία. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί και από το γεγονός ότι οι πρώτοι είναι στη δύση της καριέρας τους.

Εν κατακλείδι, μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τις απόψεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα ίδια τα επιμορφωτικά προγράμματα, που επιθυμούν να συμμετάσχουν. Έτσι, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών συμφωνεί, στο ότι επιθυμεί να συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα που διαπραγματεύονται θέματα σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν, αλλά και σε προγράμματα που διδάσκουν τη χρήση των νέων τεχνολογιών (ΤΠΕ) ως εργαλείο διδασκαλίας και χρήσης στη σχολική πραγματικότητα. Αυτό αποδεικνύεται και μέσα από προγενέστερες έρευνες (Βαλμάς & Βεργίδης, 2011; Τζανή, 2019 ; Φωτεινόπουλος, 2018), αλλά και από την τεράστια συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις επιμορφώσεις Α' και Β' επιπέδου με χρήση ΤΠΕ³ . Ειδικότερα, το μεγάλο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την εκμάθηση των Νέων Τεχνολογιών, μπορεί να δικαιολογηθεί σύμφωνα με την άποψη της Μπουρέλου (2014), από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους ακόμη δεν έχουν εξοικειωθεί αρκετά με την ιδέα των δυνατοτήτων αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, αλλά και το διοικητικό έργο του σχολείου, ενώ παράλληλα δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις για το χειρισμό τους. Έτσι, αυτό τους ωθεί να θέλουν να μάθουν περισσότερα για τις Νέες Τεχνολογίες και άρα να συμμετέχουν σε προγράμματα με διδακτικό αντικείμενο τη χρήση των ΤΠΕ στη σχολική ζωή.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί κατά το μεγαλύτερο ποσοστό τους επιλέγουν ως μορφή επιμόρφωσης την «Αυτοεπιμόρφωση», άλλωστε σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση Φ353/1/324/105657/Δ1/08-10-2002 ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΦΕΚ 1340 τ. Β', Άρθρο 36, παρ.23, η Αυτοεπιμόρφωση προτείνεται ως ένας τρόπος επιμόρφωσης, δηλαδή ανανέωσης των γνώσεων τους και απόκτησης νέων, κάτι που αποτελεί μέρος των καθηκόντων τους και φαίνεται να προτιμάται από τους συμμετέχοντες, της παρούσας έρευνας, εκπαιδευτικούς. Έπειτα, ακολουθούν οι μεταπτυχιακές σπουδές, μιας και τα τελευταία χρόνια υπάρχει μεγάλη προσφορά μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών από Ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τα σεμινάρια. Την μικρότερη προτίμηση, από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος έχουν οι ημερίδες και το δεύτερο πτυχίο. Κλείνοντας αξίζει να σημειωθεί ότι υψηλά στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών είναι και η εξ αποστάσεως επιμόρφωση και εκπαίδευση. Αυτό αιτιολογείται από το γεγονός ότι η έρευνα έγινε τη χρονική περίοδο της πανδημίας, στην οποία η Ελλάδα βρισκόταν σε καθεστώς

³ <https://e-pimorfosi.cti.gr>

τηλεκπαίδευσης, τηλεργασίας και της εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως παρακολούθησης του επιμορφωτικού προγράμματος Β' επιπέδου που υλοποιούνταν την περίοδο αυτή.

Προτάσεις - Μελλοντική έρευνα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καθώς και προγενέστερων με αυτήν ερευνών κρίνεται απαραίτητο να μελετηθούν και να ληφθούν υπόψη από τους αρμόδιους φορείς. Αυτό είναι σημαντικό, προκειμένου να προβούν στη σχεδίαση μελλοντικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, που θα είναι περισσότερο αποδοτικά, αποτελεσματικά, ευέλικτα και περισσότερο προσαρμοσμένα στις εκπαιδευτικές και προσωπικές ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών, καθώς και στις ανάγκες της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας. Θα πρέπει να συνδυάζουν τη θεωρία με την πράξη, δίνοντας βαρύτητα έτσι στη διδακτική πράξη, εντάσσοντας παράλληλα στη θεματολογία τους τη διδασκαλία νέων εργαλείων, (όπως, π.χ. χρήση των Νέων Τεχνολογιών (ΤΠΕ) και καινοτόμων προγραμμάτων), καθώς και καλών πρακτικών που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, θα πρέπει τα προγράμματα να σχεδιασθούν και να υλοποιηθούν, έτσι ώστε να διευκολύνουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό τους εκπαιδευτικούς να τα παρακολουθήσουν. Έχοντας λοιπόν, στη σχεδίαση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ως βάση τους εκπαιδευτικούς, τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, αλλά και τις ανάγκες της σχολικής μονάδας, μόνο τότε θα σχεδιασθούν επιτυχημένα προγράμματα επιμόρφωσης που θα οδηγήσουν σε μια πιο ουσιαστική και σωστή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αυτό θα κάνει καλύτερο και αποδοτικότερο το σημερινό σχολείο, ετοιμάζοντας ολοκληρωμένους μελλοντικούς πολίτες της κοινωνίας με πολλά εφόδια σε γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες.

Τέλος, προτάσεις για περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει η έρευνα για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Έτσι, θα μπορούσαν να διερευνηθούν θέματα όπως online εκπαιδευτικά λογισμικά και εργαλεία, αλλά και καλές πρακτικές προσαρμοσμένες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διδασκαλία. Ο λόγος της συγκεκριμένης πρότασης αποκτά βαρύνουσα σημασία και είναι επίκαιρη, τόσο τη χρονική περίοδο που διανύουμε της κοινωνικής απομόνωσης και της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης, καθώς και της οικονομικής δυσχέρειας που βιώνει η Ελλάδα, όσο και

μελλοντικά όπου θα υπάρξει μεγαλύτερη τεχνολογική εξέλιξη και η ψηφιακή διαχείριση των πληροφοριών θα είναι μονόδρομος. Συνεπώς, με τη σχεδίαση και την οργάνωση αποτελεσματικών εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα είναι ευκολότερη, αποτελεσματικότερη και οικονομικότερη προκειμένου να ανταποκριθεί επάξια σε περιόδους κοινωνικής και οικονομικής κρίσης. Βέβαια, κρίνεται απαραίτητο να επισημανθεί ότι δεν αντικαθιστά τη δια ζώσης εκπαίδευση και διδασκαλία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.

Αθανασούλα – Ρέππα. Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ. και Μαυρογιώργος Γ.,(1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, Τόμος Β΄, Πάτρα, Ε.Α.Π.

Αναστασιάδης, Π. (2016). «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών»: Βασικές Αρχές Σχεδιασμού και Υλοποίησης. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 6(1Α).

Αναστασιάδης, Θ., & Μανούσου, Ε. (2016). Προδιαγραφές σχεδιασμού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης από απόσταση για τους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων στη Θράκη. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(1), 60-75.

Ανδρής, Ε. (2016). «Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού». Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1), 156-160.

Ανθόπουλος, Κ., Δαγκλής, Β., Μπουζάκης, Σ., & Τσολάκης, Χ. (1994). *Μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: art of text.

Αραβανής, Γ., (2011). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Σύγχρονες επισημάνσεις. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. (σσ. 622-627). Αθήνα: Πεδίο.

Βαλμάς, Θ. & Βεργίδης, Δ. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών* (σσ. 746-762). Αθήνα: Πεδίο. url: http://www.adulteduc.gr/images/vergidis_2.pdf [Προσπέλαση 8-8-2020]

Βεργίδης, Δ. (2008). *Η Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η Εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα και η Κοινωνικο-οικονομική Λειτουργία της*. Τόμ.Β΄, Πάτρα: ΕΑΠ.

Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ. & Κουλαουζίδης, Γ. (2010). *Έκθεση για τη Διά βίου μάθηση στην Ελλάδα- Υπάρχουσα κατάσταση και προτάσεις μετασχηματισμού*. Αθήνα: Πολιτικό Γραφείο Πρωθυπουργού.

Βεργίδης, Δ. Κ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126.

Γεωργιάδου, Α., Πηλιούρας, Π., Βαλμάς, Θ., Σκιά, Κ., Σαλαγιάννη, Μ., & Σαλίχος, Μ. (2011). Ζητήματα του επιμορφωτικού προγράμματος και του επιμορφωτικού υλικού. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Εισαγωγική επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής* (σελ. 52–64). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ

Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., & Παπακωνσταντίνου, Π. (1996). *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg,

Δούφα, Αικ., (2019). *Τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στο νομό Θεσσαλονίκης*, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Έκθεση Ευριδική (2013). Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη. (24-9-2020). Ανακτήθηκε από: <http://www.eurodice.org>

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο - Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών* {SEC(2007) 931 SEC(2007) 933. url :<https://eurlex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EL> [προσπέλαση 10-8-2020]

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο & Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002). *Λεπτομερές πρόγραμμα των επακολουθών εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη* (Επίσημη Εφημερίδα C142/01,14.06.2002). http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11086_el.htm. (Προσπέλαση 3-8-2020)

EURICON Ε.Π.Ε. (2007). *Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ. (Προσπέλαση 20-8-2020)
http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=981&bitstream=981_01#page/1/mode/2up

Ζησιμόπουλος, Δ. (2015). Εσωτερικά κίνητρα μάθησης και σχολική επίδοση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 47.

Ζωντήρος, Δ. (2006). *Τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε προγράμματα που προσφέρονται από Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών*, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης. Ανακτήθηκε στις 25-8-2020 από https://www.researchgate.net/publication/269690826_E_epharmoge_tes_metaschematistik_es_egesias_sten_ekpaideuse

Ινστιτούτο, Π. (2010). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Iseris, G. (2016). Στατιστικές μέθοδοι ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων. Η περίπτωση του CiGreece. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 5, 175-189.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία – Μέρος 1ο Κίνητρα Επαγγελματική ικανοποίηση Ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Καραγιάννη, Γ.Κ. (2018). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Καραλής Θ. (2010), «Πολιτικές Δια Βίου Μάθησης και Διαδικασίες Πιστοποίησης: Σημεία Τομής και Εκκρεμή Ζητήματα». Στο: *Δια Βίου Μάθηση και Πιστοποίηση*, ΙΝΕ-Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ

Καραλής, Θ. (2010). Πολιτικές διά βίου μάθησης και διαδικασίες πιστοποίησης: σημεία τομής και εκκρεμή ζητήματα. Στο Θ. Καραλής (Επιμ.), *Διά Βίου Μάθηση και Πιστοποίηση* (σσ. 29-40). Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων ΓΣΕΒΕΕ & Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ, <http://www.imegsevee.gr/attachments/article/662/MELETH%20INEGSEEIMEGSEVEE.pdf>. [Προσπέλαση 20-1-2020]

Κασσωτάκης, Μ. (2006). *Παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά ρεύματα από τον 18ο αιώνα μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Κασιμάτη, Κ., & Μπάρτσα, Μ. (2020). Διερεύνηση των απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση και τον ρόλο της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 67.

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καψάλης, Α. (1996) *Παιδαγωγική Ψυχολογία γ' Έκδοση Θεσσαλονίκη εκδόσεις : Κυριακίδη*

Καψάλης, Α. & Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*. 3No.3

Καυάλης, Α., & Ραμπίδης, Κ. (2007). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 7-21.

Κιουλάνης, Σ. (2008). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999) *Ψυχολογία κινήτρων* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κόκκος, Α. (2006). Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων, στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 9.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Πεδίο, Αθήνα, σελ, 304-326.

Κωστίκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών της εκπαίδευσης*. Αδελφοί Κυριακίδη ΑΕ Θεσσαλονίκη.

Λιοναράκης, Α. (2001). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*.

Λιοναράκης, Α. (2006). Η Θεωρία της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και η Πολυπλοκότητα της Πολυμορφικής της Διάστασης, *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης. Αθήνα.

Ματθαίου, Δ., & Αθηνών, Κ. Π. (2008). Από την επιμόρφωση στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού-Νέες προτεραιότητες και προσεγγίσεις. 2ο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με θέμα «Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις-Αποτελέσματα-Προοπτικές», 19-20 Ιουνίου 2008, Βόλος.

Μπαγάκης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1997β) «Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν», στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 258-292.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 63-81.

Μπουζάκης, Σ., (2011). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Εθνικές και ευρωπαϊκές διαστάσεις. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. (σσ. 602-608). Αθήνα: Πεδίο.

Μπουραντάς, Δ., (2002): «Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές», Αθήνα, : Εκδόσεις Γ. Μπένου.

Μπουρέλου, Β. (2014). Πρόταση υιοθέτησης του στρατηγικού σχεδιασμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε επίπεδο σχολικής μονάδας-Ανάλυση SWOT του περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών οργανισμών. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος, 2, 183-209.

Ντοβόλης, Ι., Δαλκιράνης, Α., Παπαβασιλείου, Θ., & Μπαρκούκης, Β. (2013). Μελέτη της σχέσης των κινήτρων στη φυσική αγωγή με τις πεποιθήσεις μαθητών/τριών για την υγεία. *Management*, 10(2), 33-42.

Ξωχέλλης, Π. (2002). «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: διεθνής αναγκαιότητα - ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες». 2ο Διεθνές Συνέδριο στην αυγή του 21ου αιώνα. Θέματα συ-γκριτικής παιδαγωγικής. Γ4- Μόρφωση –Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. url: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/ksoxelis.htm> [Προσπέλαση 6-8-2020]

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα. Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός

Ξωχέλλης, Π., (2011). Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. (σσ. 593-601). Αθήνα: Πεδίο.

Ο.ΕΠ.ΕΚ., (2008α). *Ανίχνευση Επιμορφωτικών αναγκών στην Β/θμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.- ΚΕΔΡΟΣ Α.Ε.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013). Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από: <http://www.epimorfosi.edu.gr> [10-8-2020]

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης: Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Συγκριτική Ερμηνεία αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Παπαναούμ, Ζ., (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο. Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών . Στο *εκπαίδευση και ποιότητα στο Ελληνικό σχολείο* (σελ. 54-61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπαναούμ, Ζ. (2010). Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ.(επιμ.) *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, 13-20.

Παπανικολάου, Μ. (2017). «*Η έμφυλη διάσταση της πρόσβασης στη Δια Βίου Μάθηση: κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής*». Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Παπασάββας, Α. (2005). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Αρχές, όροι και προϋποθέσεις*. Ανακτήθηκε 25/1/2020

https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1376/epaggelm_anapt_t_ekpaideyt_telis.pdf

Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., Βεργίδης, Δ., (2017), “Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις”, *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος*», Τόμος 5, Τεύχος 1.

Σαλπινγίδης, Α. (2011). «*Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*».Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη [Προσπέλαση 10-8-2020] url: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14714/3/SalpingidisAndreasMsc2011.pdf>

Σιώμκος, Γ., Μαύρος, Δ. (2008). «*Έρευνα Αγοράς*», Εκδόσεις Αθ. Σταμούλη, Αθήνα.

Σέρρης, Σ., & Κουτρομάνος, Γ. (2013). Η επίδραση της επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών για τους εκπαιδευτικούς. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 6(1-2), 67-84. url : <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/157/95> [Προσπέλαση 6-8-2020].

Σοφού, Ε., & Διερωνίτου, Ε. (2015). ‘Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης’, *Εκπα@ιδευτικός κύκλος*, Τ, 3(1), 61-82.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009), «*Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)*», Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (2009/C 119/02) (διαθέσιμο στο <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ>).

Σύσταση 2006/962/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου (2006). Σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης (Επίσημη Εφημερίδα L 394 της 30.12.2006).

Σύψας, Α., Λέκκα, Α., & Παγγέ, Τ. (2016). «Μάθηση από απόσταση με σύγχρονα μέσα και δια βίου μάθηση, προτιμήσεις εκπαιδευτικών». Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7(6B).

Τζανή Σ., (2018). *Εκπαιδευτικοί και Διά Βίου Μάθηση: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη Διά Βίου Εκπαίδευσή τους*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Υφαντή, Α. (2014). *Επιμόρφωση & Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Πολιτικές και Πρακτικές στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διάδραση.

Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 40, 87-10. Προσπέλαση 10-11-2020 <https://www.pedagogy.gr/images/tefxoi/teuxos3.pdf> (σελ. 31-46)

Φιλοκώστα, Θ. (2010). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους* (Master's thesis).

Φωτεινόπουλος, Σ. (2018). *Χρήση των νέων τεχνολογιών στη δια βίου εκπαίδευση*.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001) *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα, Εκδόσεις Τυπωθήτω- Δαρδανός.

Χριστάκη, Σ., Κουτσιλέου, Σ. Κ., Αναστασοπούλου, Χ., & Μήτρου, Ν. (2020). Η συμβολή των Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων στη Διά Βίου Μάθηση: Μελέτη περίπτωσης για τα Κέντρα Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης των ελληνικών ΑΕΙ. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10(1Α), 184-196.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Badri, M., Alnuaimi, A., Mohaidat, J., Yang, G., & Al Rashedi, A. (2016). Perception of teachers' professional development needs, impacts, and barriers: The Abu Dhabi case. *SAGE Open*, 6(3), 2158244016662901. [Προσπέλαση 10-8-2020] url: https://www.researchgate.net/publication/305999677_Perception_of_Teachers'_Professional_Development_Needs_Impacts_and_Barriers_The_Abu_Dhabi_Case.

Bamber, J., & Tett, L. (2000). Transforming the learning experiences of non-traditional students: A perspective from higher education. *Studies in continuing education*, 22(1), 57-75.

- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult education*, 21(2), 3-26.
- Boshier, R. (1973). Educational participation and dropout: A theoretical model. *Adult education*, 23(4), 255-282.
- Brooks, C., Brant, J., Abrahams, I., & Yandell, J. (2012). Valuing initial teacher education at Master's level. *Teacher development*, 16(3), 285-302. url: [http://discovery.ucl.ac.uk/10011842/1/Brooks et al TD 2012.pdf](http://discovery.ucl.ac.uk/10011842/1/Brooks_et_al_TD_2012.pdf) [Προσπέλαση 10-8-2020]
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος &.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (pp. 146-166). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). Building New Educational Strategies to Serve Rural Children and Youth.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dabija, D. C., Abrudan, I. N., & Postelnicu, C. (2016). Teachers' motivations and expectations regarding lifelong learning. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Oeconomica*, 61(3), 32-42.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1. doi:<https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000> url: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515> [Προσπέλαση 18-8-2020]
- Davis, V. (2009). Influencing positive change: The vital behaviors to turn schools toward success. *Teacher Librarian*, 37(2), 8. [Προσπέλαση 5-9-2020] <https://search.proquest.com/docview/224872427?pq-riqsite=gscholar&fromopenview=true>
- Day, C. (2000, 2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Διά Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Selfdetermination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134. (20 - 1- 2020). Ανακτήθηκε από

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/009265668590025X>

European Commission/EACEA/Eurydice, (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε από <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en> [Προσπέλαση 18-9-2020]

Falasca, M. (2011). Barriers to adult learning: Bridging the gap. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(3), 583-590.

Ferreira, M., Cardoso, A. P., & Abrantes, J. L. (2011). Motivation and relationship of the student with the school as factors involved in the perceived learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1707-1714.

Flynn, S., Brown, J., Johnson, A., & Rodger, S. (2011). Barriers to education for the marginalized adult learner. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(1), 43.

Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of educational psychology*, 77(6), 631.

Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819> (Προσπέλαση 18-9-2020)

Hoffman, C. (2000). Breaking the Literacy Barrier. *Appalachia*, 33(3), 24-31.

Karsenti, T. (2013). What the research says. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 10(2), 23-37.

Korshunov, I., & Gaponova, O. (2017). Lifelong Learning in the Context of Economic Development and Government Effectiveness. *Educational studies*, (4), 36-59.

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology* 22(140), pp.5-55.

Major, D. A., Turner, J. E., & Fletcher, T. D. (2006). Linking proactive personality and the Big Five to motivation to learn and development activity. *Journal of applied psychology*, 91(4), 927. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.4.927> [Προσπέλαση 17/9/2020]

McClelland, D. C. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American psychologist*, 40(7), 812.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning. url: [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=dU8KAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR4&dq=Moore+Michael+G.,+Kearsley+Greg+\(2012\).+Distance+Education:+A+Systems+View+of+Online+Learning,+3rd+ed.&ots=D24gZ2AukD&sig=5nqAKiH7H6Qy7Cpox3d916hxgrs&redir_esc=y#v=onepage&q=Moore%20Michael%20G.%2C%20Kearsley%20Greg%20\(2012\).%20Distance%20Education%20A%20A%20Systems%20View%20of%20Online%20Learning%2C%203rd%20ed.&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=dU8KAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR4&dq=Moore+Michael+G.,+Kearsley+Greg+(2012).+Distance+Education:+A+Systems+View+of+Online+Learning,+3rd+ed.&ots=D24gZ2AukD&sig=5nqAKiH7H6Qy7Cpox3d916hxgrs&redir_esc=y#v=onepage&q=Moore%20Michael%20G.%2C%20Kearsley%20Greg%20(2012).%20Distance%20Education%20A%20A%20Systems%20View%20of%20Online%20Learning%2C%203rd%20ed.&f=false) (Προσπέλαση 3-8-2020)

OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris:OECD

OECD. Publishing. (2014). TALIS A Teachers' Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-Teachers-Guide.pdf> (Προσπέλαση 15-10-2020)

Patterson, M. B. (2018). The forgotten 90%: Adult nonparticipation in education. *Adult Education Quarterly*, 68(1), 41-62.

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159-175.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά, βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις*. Αθήνα: Κριτική.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Roosmaa, E. L., & Saar, E. (2017). Adults who do not want to participate in learning: A cross-national European analysis of their perceived barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 36(3), 254-277.

Rubenson, K. (2006). Policy benchmarking of adult learning: Critical considerations.

Ryan, R., Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, *Social Development, and Well-Being*. (15 Ιουλίου 2020). Ανακτήθηκε από https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Safi, S. (2014). *In-service Training Programs for Schools Teachers in Afghanistan : Teachers' Views about effectiveness of the In-service training (Dissertation)*. url: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-37178> [Προσπέλαση 10-8-2020]

Saunders, M. N. K., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. Harlow: Financial Times/Prentice Hall
(Ελληνική μετάφραση: «Μέθοδοι έρευνας στις επιχειρήσεις και την οικονομία», 2014, Εκδόσεις Δίσιγμα)

Savelsberg, H., Pignata, S., & Weckert, P. (2017). Second chance education: barriers, supports and engagement strategies. *Australian Journal of Adult Learning*, 57(1), 36-57.

Tchamyou, V. S. (2020). Education, lifelong learning, inequality and financial access: Evidence from African countries. *Contemporary Social Science*, 15(1), 7-25.

UNESCO (2002). *Education for Sustainability. From Rio to Johannesburg: Lessons learned from a decade of commitment*. Paris: UNESCO.

Yerrabati, S. How adults learn: A Reflection.

Yerrabati, S. (2017). How adults learn: A Reflective essay. *Compass: Journal of Learning and Teaching*, 10(1).[Προσπέλαση 20-7-2020]
https://www.researchgate.net/profile/Sridevi_Yerrabati/publication/316532314_How_adults_learn_A_Reflective_essay/links/59dcabb7aca2728e201f9752/How-adults-learn-A-Reflective-essay.pdf

Wlodkowski, R.J., (2008). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults, 3rd edition*. SanFrancisco: Jossey-Bass. <https://scihub.se/https://doi.org/10.1177/0741713609350425> (Προσπέλαση 20-9-2020)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ



Συνοδευτική Επιστολή

Αγαπητοί συνάδελφοι/σες,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί τμήμα της διπλωματικής μου εργασίας στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού προγράμματος «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Σκοπός των ερωτήσεων, που εθελοντικά καλείστε να συμπληρώσετε, είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής τους σε προγράμματα επιμόρφωσης (Σεμινάρια, επιμόρφωση Επιπέδου Β1, Β2, μεταπτυχιακά προγράμματα κλπ).

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Δε θα ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο θα προκύπτει η ταυτότητά σας, ούτε θα συμπληρωθεί τέτοιο στοιχείο αργότερα. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη συμβολή σας.

Με εκτίμηση

Χιώλου Χαρούλα

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Κίνητρα και Εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε προγράμματα Επιμόρφωσης.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Α' ΜΕΡΟΣ : ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Σημειώστε την απάντησή σας στο κατάλληλο πλαίσιο.

1. Φύλο:

Ανδρας Γυναίκα

2. Ηλικία:

22-30 ετών

31-40 ετών

41-50 ετών

51-60 ετών

άνω των 60 ετών

3. Οικογενειακή κατάσταση:

Έγγαμος/η Άγαμος/η Άλλο

4. Αριθμός παιδιών

Ένα Δύο Πάνω από δύο Όχι

5. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση (σε έτη):

0-10 11-20 21-30 31 έτη και άνω

6. Σπουδές (Σημειώστε όλους τους τίτλους που κατέχετε):

- Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
- Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακός τίτλος Σπουδών
- Διδακτορικό Δίπλωμα
- Δεν κατέχω άλλο τίτλο

7. Σχέση εργασίας

Μόνιμος/η Αναπληρωτής/τρια

8. Ειδικότητα περιφραστικά (πχ. Φιλολόγος κλπ.)

9. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα στο παρελθόν;

Ναι Όχι

10. Πόσα επιμορφωτικά προγράμματα έχετε παρακολουθήσει κατά την τελευταία τριετία;

- 0-3
- 4-6
- 7-10
- >10

Β. ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΟΩΘΟΥΝ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

(Παρακαλώ σημειώστε κατά πόσο οι παρακάτω παράγοντες αποτελούν για εσάς λόγους συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα)

1. Είστε ευχαριστημένοι από τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχετε παρακολουθήσει μέχρι σήμερα;

καθόλου λίγο ούτε πολύ ούτε λίγο πολύ πάρα πολύ

2.Είστε ικανοποιημένοι από την παρεχόμενη εκπαίδευση στα επιμορφωτικά προγράμματα που έχετε παρακολουθήσει μέχρι σήμερα;

καθόλου λίγο ούτε πολύ ούτε λίγο πολύ πάρα πολύ

3.Κρίνετε αναγκαία τη διαρκή επιμόρφωσή σας;

Ναι Όχι

4.Πόσο πρόθυμος/η είστε να παρακολουθήσετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;

Καθόλου λίγο ούτε πολύ ούτε λίγο πολύ πάρα πολύ

5.Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η διαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την προσωπική τους ανάπτυξη;

Καθόλου λίγο ούτε πολύ ούτε λίγο πολύ πάρα πολύ

6.Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η διαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη;

Καθόλου λίγο ούτε πολύ ούτε λίγο πολύ πάρα πολύ

7.Σημειώστε, με βάση την κλίμακα 1-5, σε ποιο βαθμό οι παρακάτω παράγοντες αποτελούν κίνητρα για τη Δια Βίου Εκπαίδευσή σας;
(1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Ούτε πολύ ούτε λίγο, 4:Πολύ, 5:Πάρα πολύ)

1. Βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο – αύξηση της αποδοτικότητας	1	2	3	4	5
2. Επαγγελματική εξέλιξη.	1	2	3	4	5
3. Αύξηση των οικονομικών απολαβών από την εργασία μου.	1	2	3	4	5
4. Εμπλουτισμός του βιογραφικού ως εφόδιο σε μελλοντική αξιολόγηση εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
5. Απόκτηση νέων γενικών γνώσεων.	1	2	3	4	5
6. Το ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο του προγράμματος	1	2	3	4	5
7. Η κάλυψη του ελεύθερου χρόνου μου	1	2	3	4	5
8. Η διέξοδος από προβλήματα της προσωπικής - οικογενειακής ζωής	1	2	3	4	5
9. Κατάληψη διοικητικής θέσης	1	2	3	4	5
10. Η προσδοκία μου να είμαι πιο ενημερωμένος πολίτης	1	2	3	4	5
11. Η πιθανή διεύρυνση του κοινωνικού μου κύκλου	1	2	3	4	5

8.Σημειώστε, με βάση την κλίμακα 1-5, σε ποιο βαθμό οι παρακάτω παράγοντες επηρεάζουν τη συμμετοχή σας σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;
(1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Ούτε πολύ ούτε λίγο, 4:Πολύ, 5:Πάρα πολύ)

1.Η θεματολογία της επιμόρφωσης	1	2	3	4	5
2.Η διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη	1	2	3	4	5
3.Η χρονική διάρκεια του προγράμματος	1	2	3	4	5
4.Ο τόπος πραγματοποίησης του προγράμματος	1	2	3	4	5
5.Ο φορέας υλοποίησης	1	2	3	4	5
6.Οι επιμορφωτές	1	2	3	4	5
7. Συστάσεις από άτομα που έχουν επιμορφωθεί από το συγκεκριμένο πρόγραμμα	1	2	3	4	5
8. Η χρήση ΤΠΕ ως εργαλείο μάθησης	1	2	3	4	5

Γ. ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

(Παρακαλώ σημειώστε κατά πόσο οι παρακάτω παράγοντες αποτελούν για εσάς λόγους ΜΗ συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα)

- 1. Σημειώστε με βάση την κλίμακα 1-5 ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες δυσχεραίνουν την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος.**
(1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Ούτε πολύ ούτε λίγο, 4:Πολύ, 5:Πάρα πολύ)

1. Οικογενειακές υποχρεώσεις	1	2	3	4	5
2. Έλλειψη ελεύθερου χρόνου από επαγγελματικές υποχρεώσεις	1	2	3	4	5
3. Το οικονομικό κόστος του προγράμματος	1	2	3	4	5
4. Οι αυξημένες υποχρεώσεις που θα έχω μέχρι την ολοκλήρωση του προγράμματος (π.χ. πολλές ώρες παρακολουθήσεων, εργασίες, παρουσιάσεις εργασιών κ.λπ.)	1	2	3	4	5
5. Η διά ζώσης – υποχρεωτική παρακολούθηση του προγράμματος	1	2	3	4	5
6. Προϋποθέσεις εισαγωγής στο πρόγραμμα	1	2	3	4	5
7. Ψυχολογικοί παράγοντες (π.χ. ο φόβος, το άγχος της αποτυχίας, η έλλειψη αυτοπεποίθησης)	1	2	3	4	5
8. Οι εμπειρίες μου από προηγούμενα προγράμματα επιμόρφωσης	1	2	3	4	5
9. Οι γνώσεις μου μέχρι τώρα είναι αρκετές	1	2	3	4	5
10. Συγκρούσεις με παραδόσεις (οικογενειακό-κοινωνικό περιβάλλον)	1	2	3	4	5
11. Προσωπικά προβλήματα (πχ. υγείας κλπ)	1	2	3	4	5
12. Το θέμα του εκπαιδευτικού προγράμματος	1	2	3	4	5
13. Είμαι πολύ μεγάλος/η για να μάθω	1	2	3	4	5
14. Η μετακίνηση	1	2	3	4	5

Δ. ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑ-ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

- 1. Σημειώστε με βάση την κλίμακα 1-5 τη θεματολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα θέλατε να παρακολουθήσετε.**
(1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Ούτε πολύ ούτε λίγο, 4:Πολύ, 5:Πάρα πολύ)

1. Ζητήματα γενικού ενδιαφέροντος	1	2	3	4	5
2. Διδακτική μεθοδολογία	1	2	3	4	5
3. Επιστημονικά θέματα του αντικειμένου που διδάσκετε	1	2	3	4	5
4. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
5. Ειδική Αγωγή	1	2	3	4	5
6. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	1	2	3	4	5
7. Θέματα Ψυχολογίας	1	2	3	4	5
8. Παιδαγωγικά θέματα	1	2	3	4	5
9. Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση	1	2	3	4	5
10. Νέες Τεχνολογίες στη σχολική πραγματικότητα	1	2	3	4	5

2. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω μορφές επιμόρφωσης είναι κατάλληλες για την κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών;

Σημειώστε, με βάση την κλίμακα 1-5. (1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Ούτε πολύ ούτε λίγο, 4:Πολύ, 5:Πάρα πολύ)

1. Παρακολούθηση σεμιναρίου	1	2	3	4	5
2. Παρακολούθηση συνεδρίου	1	2	3	4	5
3. Παρακολούθηση ημερίδας	1	2	3	4	5
4. Συμμετοχή σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα	1	2	3	4	5
5. Δεύτερο πτυχίο	1	2	3	4	5
6. Μεταπτυχιακές Σπουδές	1	2	3	4	5
7. Διδακτορικές Σπουδές	1	2	3	4	5
8. Αυτοεπιμόρφωση	1	2	3	4	5

Σας ευχαριστώ!

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΣΕ ΟΛΟ ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	203	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	203	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,861	19

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,806	14

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,863	18

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,828	4