

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στη συνεχιζόμενη
εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση

Μεταπτυχιακή Διατριβή:



Εμπόδια και κίνητρα συμμετοχής στη δια βίου μάθηση:

«Η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου Κρήτης.»

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μαρία Κουτσελίνη.

Μάιος 2016

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στη συνεχιζόμενη
εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση**

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Εμπόδια και κίνητρα συμμετοχής στη δια βίου μάθηση: «Η
ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας
εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου Κρήτης.»**

Αναστασία Μπελογιάννη

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Μαρία Κουτσελίνη.**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των
απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών
στ... ..
από τη Σχολή
του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάιος, 2016

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη ασχολήθηκε με τη θεωρία των κινήτρων και τα εμπόδια στη μάθηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη δια βίου μάθηση. Προϋπόθεση, του θεσμού της διαρκούς εκπαίδευσης αποτελεί η επιστημονική και τεχνολογική εξέλιξη η οποία οδήγησε τον άνθρωπο στην αναζήτηση της νέας γνώσης. Πάνω σε αυτό αναπτύχθηκε και η εν λόγω μελέτη μέσα από πέντε κεφάλαια, όπου πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο δόθηκε βαρύτητα σε ζητήματα εκπαίδευσης και μάθησης των εκπαιδευτικών σε προγράμματα δια βίου μάθησης και στο δεύτερο έγινε ανασκόπηση βιβλιογραφίας για τα κίνητρα και τα εμπόδια στη δια βίου εκπαίδευση.

Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα καθορίζονται στο τρίτο κεφάλαιο και η μεθοδολογία στο τέταρτο. Απώτερος σκοπός της εν λόγω μελέτης μέσα από τη διεξαγωγή της έρευνας είναι η μελέτη των εμποδίων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου για συμμετοχή στη δια βίου μάθηση και ο καθορισμός των κινήτρων και των εμποδίων που καθορίζουν τη συμμετοχή τους. Το πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα μέσα από τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των απαντήσεων των συμμετεχόντων της έρευνας. Τα εμπόδια που παρουσιάστηκαν οφείλονται στην κακή οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας κατά κύριο λόγο. Το κυριότερο συμπέρασμα που προέκυψε μέσα από την έρευνα είναι ότι το σημαντικότερο κίνητρο για αύξηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης είναι η ανάγκη των συμμετεχόντων για προσωπική ανέλιξη. Επίσης, ως σημαντικά κίνητρα επισημαίνονται η μορφή και δομή του προγράμματος, η ικανότητα των εκπαιδευτών, το θέμα του προγράμματος, κίνητρα τα οποία είναι συνδεδεμένα με τις φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών ανάλογα με τις ανάγκες τους για ανάπτυξη των ικανοτήτων τους. Από τους δημογραφικούς παράγοντες φαίνεται ότι η ηλικία είναι ο σημαντικότερος μια και υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών ως προς το σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει την απόφασή τους να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο γίνεται μία προσπάθεια ερμηνείας των συμπερασμάτων της έρευνας και στο έβδομο ακολουθούν οι εισηγήσεις.

Abstract

This study has been grounded on the theory of motivations and the learning barriers of teachers in relation to lifelong learning.

The procedure of the investigation, the aim and scientific questions of the study, the results and their interpretation are presented in five chapters. More specifically, the first chapter constitutes the introduction on lifelong programs and teachers' in service training and the second chapter, through a literature review, discusses the obstacles that prevent teachers from participation. In the third chapter the research aim and objectives along with the research questions are presented. The primary school teachers of Heraklion constituted the population of the study and the aim is the investigation of the obstacles and motivation for participation in the lifelong programs. The fourth chapter deals with the methodology of investigation and the way of construction of the main instrument of the study, the teachers' questionnaire. In the fifth chapter the results derived from the statistical analysis are presented. The obstacles that teachers encounter are due to the poor organization of the learning process, internal barriers and obstacles related to occasional circumstances, institutional or structural conditions and attitudes. The main conclusions drawn through the research is that teachers' motivations are related to the program structure, the abilities of the instructors, the topic of the program, the expectations of participants which are interrelated with their personal life and their career. Among the demographic factors, the age is the one that statistically affects the participants' perceptions.

Finally, the sixth chapter is an attempt to interpret the research findings.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαιτέρως την καθηγήτριά μου, της οποίας η συμβολή και καθοδήγηση υπήρξε πολύτιμη και καθοριστική στη διεξαγωγή της μεταπτυχιακής μου διατριβής, καθώς επίσης και την οικογένειά μου για τη στήριξή τους καθ' όλο το διάστημα των σπουδών μου.

Περιεχόμενα

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	4
2.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ - ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ	4
<i>2.1.1 Οριοθέτηση Εννοιών</i>	<i>4</i>
2.2 ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΈΝΩΣΗΣ.....	9
<i>2.2.1 Οι βασικές λειτουργίες της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης στη χώρα μας σύμφωνα με τις παρούσες πολιτικές και κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες.....</i>	<i>10</i>
2.3 Η ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	12
2.4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	16
2.5 ΕΜΠΟΔΙΑ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	18
<i>2.5.1 Η συμμετοχή του γυναικείου φύλου στη Δια βίου Μάθηση</i>	<i>18</i>
<i>2.5.2 Εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων</i>	<i>19</i>
<i>2.5.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην αντιμετώπιση των εμποδίων μάθησης.....</i>	<i>22</i>
<i>2.5.4 Τα κίνητρα για μάθηση και συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα.....</i>	<i>23</i>
2.6 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ «ΑΝΔΡΑΓΩΓΙΚΗΣ».....	29
2.7 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ J. DEWEY ΚΑΙ D. KOLB	30
3. ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	35
3.1 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	35
3.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	35
3.3 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	36
4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	37
4.1 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	37
4.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ	39
4.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ.....	40
4.4 ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ.....	42
4.5 ΈΛΕΓΧΟΣ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.....	43
4.6 ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ	44
4.7 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ.....	45

5.ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ	46
6.ΕΡΜΗΝΕΙΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ	76
7. ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ-ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ	82
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	90
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	95
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1- ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	95

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Στη προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας του σχολείου και της αναβάθμισης της θέσης των εκπαιδευτικών, της διαμόρφωσης, του σχεδιασμού και της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και θεσμικών αλλαγών, η επιμόρφωση και η δια βίου μάθηση κατέχουν κεντρική θέση (Hargreaves,1994α). Οι εκπαιδευτικοί καθίστανται ικανότεροι να καλύψουν τους διδακτικούς σκοπούς όχι μόνο όταν είναι καλά προετοιμασμένοι για τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, αλλά και όταν έχουν την ικανότητα να διατηρούν και να βελτιώνουν τη θέση τους σε αυτό μέσα από τη δική τους δια βίου μάθηση (Βοζαΐτη και Υφαντή,2010,σ.2).

Δεδομένων των απαιτήσεων, η ανάπτυξη του διδακτικού έργου αλλά και οι διαστάσεις του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών, η συνεχής κατάρτισή τους μέσω προγραμμάτων δια βίου μάθησης αποτελεί μια απαραίτητη αλλά και περίπλοκη διαδικασία, η οποία δεν είναι δυνατόν να τελειώνει με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών τους σπουδών, ούτε να αναπτύσσεται μόνο σε μια βραχυχρόνια βάση (Κιουλάνης και Παναγιωτίδου,2010, σελ.30).

Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα αποτελεί σημαίνουσα σημασίας διαδικασία τόσο για τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων, όσο και για τη βελτίωση της λειτουργίας της κοινωνίας. Οι επιστημονικές εξελίξεις, η ταχύτατη εναλλαγή των γνώσεων λόγω των νέων τεχνολογιών, οι κοινωνικές αλλαγές απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να βρίσκεται σε διαρκή εγρήγορση και να είναι συνεχώς ενημερωμένος και επιστημονικά καταρτισμένος. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λειτουργεί μέσα σε ένα περιβάλλον το οποίο προάγει την επιμόρφωση και τη συνεχή κατάρτιση του (Παπαδούρης, 2001).

Σε έρευνες των Doh (2003) και Rosenbach (2003) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά μπορούν να βελτιώνουν τις γνώσεις τους, να ενισχύουν την

αποτελεσματικότητα τους όταν δεν σταματούν να μαθαίνουν, όταν δηλαδή η κατάρτιση αποτελεί μέρος της ζωής τους. Μέσα από την έρευνά τους, έδειξαν ότι οι συνεχείς αλλαγές στην οικονομία και στην τεχνολογία, καθιστούν απαραίτητη την ανάπτυξη μιας σταθερής και διαρκούς διαδικασίας μάθησης των εκπαιδευτικών η οποία θα συμβάλει στη βελτίωση των διδακτικών τους ικανοτήτων, στην προετοιμασία τους για την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων, και στη βελτίωση των γνώσεων και στάσεων τους για συμμετοχή στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Το ζήτημα που απασχολεί τα τελευταία χρόνια τους ερευνητές, σε επίπεδο συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσω της ανάπτυξης προγραμμάτων δια βίου μάθησης είναι τα κίνητρα και τα εμπόδια που προάγουν ή δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους προγράμματα (π.χ Γούλας, 2006; Κάραλης, 2009; Κάραλης, 2013).

Η παρούσα μελέτη έχοντας ως έναυσμα τη σχετικά περιορισμένη έρευνα στο πεδίο των κινήτρων και των εμποδίων στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα δια βίου μάθησης, θα εστιάσει στην έρευνα των εμποδίων και κινήτρων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για συμμετοχή σε δια βίου μάθηση, με πληθυσμό τους εκπαιδευτικούς του νομού Ηρακλείου. Το θέμα της μελέτης διατυπώνεται ως ακολούθως: «Εμπόδια και κίνητρα συμμετοχής στη δια βίου μάθηση: Η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου».

Στο πρώτο κεφάλαιο θα γίνει ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σε θέματα Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, Μάθησης ενηλίκων και Δια βίου μάθησης.

Στη συνέχεια και με επικέντρωση στην ανασκόπηση στο βασικό πεδίο της μελέτης, θα παρουσιαστεί η θεωρία των κινήτρων και τα εμπόδια στη μάθηση των εκπαιδευτικών θα γίνει εκτενής αναφορά στο βασικό πεδίο της μελέτης που είναι τα κίνητρα και τα εμπόδια στη μάθηση των εκπαιδευτικών. Στο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση βασικών εννοιών του πεδίου της εκπαίδευσης των ενηλίκων γενικά και ειδικά των εκπαιδευτικών. Παρουσιάζονται έννοιες του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και στη παρούσα περίπτωση των εκπαιδευτικών ενώ θα γίνει αναφορά και σε διάφορες θεωρίες μάθησης. Στο ίδιο κεφάλαιο θα γίνει και μια αναφορά στο μοντέλο μάθησης του Kolb, το οποίο αποτέλεσε βασικό οδηγό για την ανάπτυξη του ερωτηματολογίου και ευρύτερα της έρευνας.

Το τρίτο κεφάλαιο θα αφορά στον σκοπό, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσης έρευνας. Θα τονιστεί η αναγκαιότητα που υπάρχει έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο θα γίνει ανάπτυξη του μεθοδολογικού πλαισίου της μελέτης, βάση του οποίου θα γίνει η έρευνα. Παρουσιάζονται αναλυτικά οι ενέργειες που θα γίνουν κατά το σχεδιασμό και αργότερα κατά την υλοποίηση της έρευνας. Συγχρόνως θα γίνει αναφορά στη διαδικασία κατασκευής των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου. Τέλος θα γίνει αναφορά στη διαδικασία που θα ακολουθηθεί για την περιγραφή και αργότερα για την ανάλυση των δεδομένων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο της μελέτης θα γίνει αναλυτική παρουσίαση των δεδομένων μετά τη στατιστική ανάλυση και θα παρατεθούν τα τελικά αποτελέσματα της έρευνας, στο Νομό Ηρακλείου.

Η μελέτη θα ολοκληρωθεί με την ερμηνεία των αποτελεσμάτων με βάση τη βιβλιογραφία και τις σχετικές θεωρίες. Θα τονιστεί, επίσης, η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας για τη δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και θα εξαχθούν τα τελικά συμπεράσματα-εισηγήσεις.

Κεφάλαιο 2

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

2.1 Εκπαίδευση Ενηλίκων - Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση - Δια Βίου Μάθηση

2.1.1 Οριοθέτηση Εννοιών

Παρά το γεγονός ότι οι έννοιες Εκπαίδευση Ενηλίκων, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου μάθηση, δεν έχουν σαφή διαφορετικό προσδιορισμό, όπως χρησιμοποιούνται σήμερα, εντούτοις μπορούμε να τις οριοθετήσουμε χωρίς να δημιουργούμε στεγανά με βάση την ιστορική προέλευση και δημιουργία των όρων .

A) Εκπαίδευση Ενηλίκων

Σύμφωνα με το Rogers (1999, σελ. 55): «Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αφορά σε οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητα του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση». Το φάσμα της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό σκοπό.

Με μία φράση δηλαδή, η ευκαιρία που δίνεται σε έναν ενήλικα να συνεχίζει τις γνώσεις του και να εξασκεί τα προσόντα του (πέρα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης) κατά τη διάρκεια της ζωής του ονομάζεται εκπαίδευση ενηλίκων.

Σύμφωνα με την UNESCO (1976), η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά σε μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων που προσδιορίζεται με βάση την ηλικία. Στη χώρα μας, ενήλικας θεωρείται αυτός που έχει συμπληρώσει το δέκατο όγδοο έτος της ηλικίας του. Η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα όπως ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων, επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση κ.α. Στόχος αυτών, ο εμπλουτισμός και η βελτίωση γνώσεων και ικανοτήτων των εκπαιδευόμενων ενηλίκων.

Ο Ο.Ο.Σ.Α. (Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη) δίνει τη δική του ερμηνεία για τον όρο. Το 1977 (στο Rogers 2002,σελ.55), διατύπωσε την άποψη ότι: *η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά σε οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα το οποίο είναι σχεδιασμένο από οποιονδήποτε εκπαιδευτικό φορέα με στόχο να ικανοποιήσει κάθε μορφή κατάρτισης και εξειδίκευσης των ατόμων σε κάθε στάδιο της ζωής τους.* Προϋπόθεση για τους ενδιαφερόμενους είναι να έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς την υποχρεωτική εκπαίδευση και η κύρια δραστηριότητά τους ή το επάγγελμα που εξασκούν να μην είναι ή σχετίζεται με την εκπαίδευση.

Ο Knowles (1980) θεωρεί ότι «ο ενήλικος (λόγω της ωριμότητας της ηλικίας του) είναι αυτοδύναμος, έμπειρος και διαθέτει αυτοαντίληψη και ετοιμότητα για μάθηση». Αυτή ίσως να είναι και η διαφορά που διαχωρίζει την τυπική εκπαίδευση από την εκπαίδευση ενηλίκων. Το παιδί ή ο νέος, ο ανήλικος δηλαδή, πολλές φορές αντιδρά στη νέα γνώση και τη μάθηση γενικότερα. Το γεγονός ότι η γνώση επέρχεται μέσω υποχρεωτικών διαδικασιών στο σχολείο μετατρέπει την εκπαιδευτική διαδικασία σε «αγγαρεία».

Αντίθετα, στην εκπαίδευση ενηλίκων το σκηνικό αλλάζει. Εδώ ο εκπαιδευόμενος από μόνος του εισέρχεται στη διαδικασία απόκτησης γνώσης. Η δίψα του για μάθηση και η προθυμία του, κάνουν ευκολότερο το έργο του εκπαιδευτή με αποτέλεσμα η μάθηση να συντελείται ευκολότερα και συντομότερα.

Στην Ευρώπη του σήμερα, η εκπαίδευση ενηλίκων δεν έχει ακόμη συγκροτημένη ταυτότητα. Τα ερεθίσματα που δέχεται από άλλες επιστήμες είναι τόσο πολλά που αναγκάζεται να διαμορφώνει τις δικές της θεωρίες βασιζόμενη σε αυτές (Παιδαγωγική Επιστήμη, Κοινωνιολογία, Ανθρωπιστικές Σχολές κ.α.) (Κελπανίδης- Βруνιώτη, 2012)

B) Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Venables (1976) , η συνεχιζόμενη εκπαίδευση αφορά σε όλες τις μαθησιακές ευκαιρίες οι οποίες είναι πιθανόν να αξιοποιηθούν αφού ολοκληρωθεί η υποχρεωτική φοίτηση στο σχολείο. Μπορεί να είναι πλήρους ή μερικής φοίτησης και συμπεριλαμβάνει επαγγελματικά και μη προγράμματα. Αντίθετα η McIntosh (1973:3) διαφωνεί με τον ορισμό και υποστηρίζει ότι η συνεχιζόμενη εκπαίδευση αναφέρεται στην εκπαίδευση που επέρχεται μετά την αρχική και όχι την υποχρεωτική εκπαίδευση συνεπώς ο όρος αναφέρεται στη συνέχιση της εκπαίδευσης μετά την υποχρεωτική ή/και την αρχική εκπαίδευση και μπορεί να περιλαμβάνει και την εκπαίδευση ενηλίκων.

Η αρχική εκπαίδευση συμπεριλαμβάνει την υποχρεωτική, τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επομένως, ο όρος αρχική εκπαίδευση είναι ευρύτερος της υποχρεωτικής. Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση χαρακτηρίζεται επανερχόμενη, επαναλαμβανόμενη, εναλλασσόμενη, περιοδική, διαρκής και αδιάκοπη (Κελπανίδης-Βρυσιώτη,2012). Οι χαρακτηρισμοί που της δίνονται τονίζουν τη δομή της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης που κυρίαρχο συστατικό της είναι η εσαεί παροχή γνώσεων, δραστηριοτήτων και πρακτικών οι οποίες στοχεύουν στην απόκτηση δεξιοτήτων και στην μετέπειτα εκμάθηση διάφορων γνωστικών αντικειμένων. Προϋπόθεση, τέλος, του θεσμού της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης αποτέλεσε η επιστημονική και τεχνολογική εξέλιξη η οποία οδήγησε τον άνθρωπο στην αναζήτηση της νέας γνώσης..

Γ) Δια βίου μάθηση (Δ.Β.Μ.)

Ο Ορισμός Δια βίου μάθηση προέρχεται από τις παρακάτω έννοιες:

A) «Δια βίου» που σημαίνει για όλη τη ζωή και B) «Μάθηση» που είναι η διαδικασία κατά την οποία ο ενδιαφερόμενος αποκτά γνώσεις, δεξιότητες, συμπεριφορές και αξίες μέσα από την παράθεση εκπαιδευτικού υλικού και την εφαρμογή γνωστών διαδικασιών (<http://el.wikipedia.org>).

Η Γενική Γραμματεία Δ.Β.Μ. (ημερομηνία ανάσυρσης:01/05/2016) αναφέρεται στον ορισμό σαν όλες εκείνες τις μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στην διάρκεια ζωής του ανθρώπου που αποσκοπούν στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου στην κοινωνική

συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική και την άτυπη μάθηση.

Επίσης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000) αναφέρεται στη Δ.Β.Μ. ως την προσέγγιση που εστιάζει σε ευκαιρίες και διαδικασίες μάθησης του ατόμου, οι οποίες τροφοδοτούνται από τους κοινωνικούς θεσμούς.

Η Δ.Β.Μ. περιλαμβάνει όλα τα μαθησιακά πλαίσια (Υποχρεωτική Εκπαίδευση, Μετεκπαίδευση, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση) αλλά και τη μάθηση που προέρχεται από την οικογένεια ή από την εργασία. Με λίγα λόγια, είναι η ανάγκη του ανθρώπου να αναπτύξει τις γνώσεις του, να μορφωθεί πνευματικά, να μάθει, να γνωρίσει, να ανακαλύψει και όχι τόσο να εξειδικευτεί.

Στόχος της Δ.Β.Μ. σύμφωνα με τον Βεργίδη (2011) είναι η αυτοπραγμάτωση και η αυτοολοκλήρωση του ατόμου. Συντελείται μόνο όταν υπάρχει υποκίνηση για αυτήν και εξαρτάται είτε από εγγενείς παράγοντες (εσωτερική ανάγκη) είτε από εξωγενείς (εξωτερικά ερεθίσματα). Αυτός είναι και ο λόγος που η Δ.Β.Μ. χαρακτηρίζεται σα μια διαδικασία συνεχούς μεταβολής και διεύρυνσης γιατί το άτομο διατηρεί ή και βελτιώνει την επαγγελματική, ακαδημαϊκή, κοινωνική και προσωπική του υπόσταση.

Σύμφωνα με τις Νευροεπιστήμες, η μάθηση μπορεί να οριστεί φιλοσοφικά και ψυχολογικά. Είναι μια διαδικασία η οποία αφήνει ορατά και μόνιμα ίχνη στον εγκέφαλο (Spitzer, 2009). Ακόμη, σύμφωνα με την επιγενετική θεωρία του Hebb (1949), τα νευρωνικά δίκτυα του ανθρώπου πολλαπλασιάζονται αναλόγως της λειτουργίας των συνάψεων και όταν δεν χρησιμοποιούνται απλά εκφυλίζονται! Με απλά λόγια, ο εγκέφαλος μας λειτουργεί καλύτερα και παραμένει «ζωντανός» ως τα βαθιά γεράματα εφόσον τον εξασκούμε, ενώ εκφυλίζεται και παρακμάζει σταδιακά όταν οι συνάψεις παραμένουν αδρανείς.

Επομένως, η Δ.Β.Μ. επιστημονικά αποδεδειγμένα, ωφελεί όχι μόνο την πνευματική καλλιέργεια και αυτοολοκλήρωση του ατόμου αλλά και την ψυχική μας υγεία.

Σήμερα οι φορείς που παίζουν κρίσιμο ρόλο σε επίπεδο εκπαίδευσης και των οποίων οι δράσεις τους μπορούν να καθορίσουν το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας είναι ο ΟΟΣΑ και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Μέσω άλλων οργάνων όπως είναι το Συμβούλιο της Ευρώπης, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, η Ευρωπαϊκή Κοινότητα μπορούν αξιοποιώντας τις λευκές και πράσινες βίβλους να ορίσουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών μελών. Δεδομένης αυτής της κατάστασης τα όργανα αυτά πρέπει να είναι

πολύ προσεκτικά σε σχέση με την πολιτική που αναπτύσσουν, σχεδιάζουν και τελικά εφαρμόζουν. Δεν πρέπει όλα τα κράτη μέλη να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο αλλά με τη πολιτική τους, τη φιλοσοφία τους και ευρύτερα την οργανωτική τους δομή (Αϊβαλιώτης κ.α., 2012).

Σύμφωνα με τον Αϊβαλιώτη επίσης, η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρεί ότι μέχρι το 2020 όλα τα κράτη μέλη θα εστιάσουν στην ανάπτυξη συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης ώστε να εξασφαλιστεί ανά χώρα η δημιουργία ενός μοναδικού συστήματος, προσαρμοσμένο στις ανάγκες της χώρας και κυρίως των πολιτών. Τα προγράμματα αυτά θα έχουν κοινούς στόχους, θα προσαρμόζονται όμως, όπως προαναφέρθηκε, ανάλογα με τις ανάγκες των κρατών. Οι στόχοι αυτοί θα είναι οι ακόλουθοι:

α) Η δια βίου μάθηση των πολιτών και η ελεύθερη μετακίνηση τους μεταξύ των κρατών σε επίπεδο σπουδών,

β) Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η ευρύτερη κατάρτιση των εκπαιδευόμενων,

γ) Η βελτίωση των συνθηκών στους χώρους εκπαίδευσης και μάθησης,

δ) Η ενίσχυση της καινοτομίας σε όλα τα επίπεδα της γνώσης (Αϊβαλιώτης κ.α., 2012).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι δια βίου μάθηση αποτελεί, εκτός των άλλων, ζήτημα διάδοσης του πολιτισμού και της ιστορίας, διατήρησης της πολιτιστικής κληρονομιάς, των μη-εμπορικών πολιτιστικών ανταλλαγών, καθώς και των καλλιτεχνικών και λογοτεχνικών προσπαθειών.

Από το 1996 έχουν υπάρξει διάφορα κοινοτικά προγράμματα που υποστηρίζουν την πολιτιστική συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών μέσω της δια βίου μάθησης, καθώς και μεταξύ των διαφόρων θεσμικών οργάνων και οργανισμών (για παράδειγμα, τα προγράμματα «Καλειδοσκόπιο», «Αριάδνη», «Ραφαήλ», «Πολιτισμός 2000», «Πολιτισμός»). Οι βασικότεροι στόχοι από την άποψη αυτή ήταν η προώθηση των πολιτιστικών ανταλλαγών, της κινητικότητας των δημιουργών, καθώς και η δημιουργία μακροχρόνιων δικτύων και η ανάπτυξη καινοτόμων μεθόδων έκφρασης και συνεργασίας.

Τέλος, η Δια βίου εκπαίδευση μπορεί να αναφέρεται σε όλες τις ηλικίες και να υπερβαίνει τις δραστηριότητες εκπαίδευσης, με τη στενή έννοια, και κατάρτισης.

2.2 Σύγχρονες προκλήσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη Δια βίου μάθηση στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των σύγχρονων οικονομικών, κοινωνικών, τεχνολογικών και πολιτισμικών προκλήσεων που δημιουργούνται στο ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον, είναι εξαιρετικά σημαντικό να προωθηθεί η παροχή αναλυτικότερων πληροφοριών για τις μελλοντικές απαιτήσεις της Ένωσης σε δεξιότητες και θέσεις εργασίας προκειμένου το στρατηγικό πλαίσιο «ΕΚ 2020» να επιτύχει τους στόχους έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια Ευρώπη βασισμένη στη γνώση και την υλοποίηση της δια βίου μάθησης για όλους. Στην συνέχεια παρουσιάζονται μερικές από αυτές τις προκλήσεις:

Τα ποσοστά της ανεργίας και η χρηματοοικονομική κρίση

Σύμφωνα με στοιχεία της Eurostat, η Ελλάδα παραμένει «πρωταθλήτρια» ανεργίας στην Ε.Ε. με 25,2% (Ιούνιο 2015). Στην Ευρωζώνη και στην «Ε.Ε. των 28» η ανεργία παρέμεινε σταθερή στο 9,5%, σχέση τον Ιούλιο 2015. Ο αργός ρυθμός της ανάκαμψης από τη χρηματοπιστωτική και οικονομική κρίση και τα ολοένα και περισσότερα στοιχεία που μαρτυρούν την άνοδο της ανεργίας οδήγησαν την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να υποβάλει μια σειρά προτάσεων στο πλαίσιο του σχεδίου οικονομικής ανάκαμψης. Σκοπός της πρωτοβουλίας αυτής είναι να προωθήσει την απασχόληση των απολυόμενων εργαζομένων και την επανένταξή τους στην αγορά εργασίας μέσω μέτρων ενεργοποίησης, επανεκπαίδευσης και αναβάθμισης δεξιοτήτων.

Η Παγκοσμιοποίηση, η γήρανση του πληθυσμού, η αστικοποίηση, η εξέλιξη των κοινωνικών δομών, ο τεχνολογικός εκσυγχρονισμός και η ανάγκη για κατάλληλες δεξιότητες.

Τα τελευταία χρόνια, η οικονομική ολοκλήρωση στην Ευρώπη πραγματοποιήθηκε σε ένα πλαίσιο ταχείας παγκοσμιοποίησης και τεχνολογικής προόδου. Προκειμένου να εξακολουθήσουμε να βελτιώνουμε την ανταγωνιστικότητα και να μεγιστοποιήσουμε τη δυναμικότητα της νέας οικονομίας της Ευρώπης, το εργατικό μας δυναμικό πρέπει να εκπαιδεύεται καλά, να αποκτά ψηλές δεξιότητες και να καταρτίζεται συνεχώς.

Επίσης, η αναβάθμιση των δεξιοτήτων έχει κεφαλαιώδη σημασία για τη βραχυπρόθεσμη ανάκαμψη και την πιο μακροπρόθεσμη ανάπτυξη και παραγωγικότητα

της Ευρώπης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, COM 2008).

Όσον αφορά τη γήρανση του εργατικού δυναμικού, η επιστήμη των τεχνολογιών των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων με τη βοήθεια της μάθησης εξ' αποστάσεως.

Οι αλλαγές που επιφέρουν οι τεχνολογικές εξελίξεις στο χώρο της παραγωγής και της οικονομίας σχετίζονται με την ανάδειξη νέων επιχειρηματικών τομέων βασιζόμενων στις νέες τεχνολογίες, την εισαγωγή και εκμετάλλευση καινοτόμων εφαρμογών πληροφορικής στη μεταποίηση και τις υπηρεσίες, την πίεση προς τις μικρομεσαίες επιχειρήσεις για αξιοποίηση πληροφοριακών υποδομών, την προώθηση του ηλεκτρονικού εμπορίου και την αυτοματοποίηση της επικοινωνίας και των συναλλαγών μεταξύ κράτους, επιχειρήσεων και πολιτών.

Η Απασχόληση - η αγορά εργασίας - οι απαιτήσεις υψηλότερων δεξιοτήτων

Σήμερα στην Ευρώπη, εκατομμύρια πολίτες ηλικίας 25-64 ετών, έχουν χαμηλά προσόντα ή δεν διαθέτουν καθόλου προσόντα. Το 2020, το σύνολο των θέσεων απασχόλησης θα απαιτούν προσόντα υψηλού επιπέδου σε όλα τα είδη και επίπεδα επαγγελματών. Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα με χαμηλά (ή και καθόλου) τυπικά προσόντα θα αντιμετωπίσουν πολλές δυσκολίες για να βρουν εργασία στο μέλλον.

Σε πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο

Η ραγδαία έκρηξη των πληροφοριών και η ταχύτατη μετάδοσή τους, η πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών αλλά και η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση μέσω της γνώσης, έχει ως επακόλουθο οι άνθρωποι να αναζητούν μορφωτικά εφόδια, πέραν αυτών που τους εξασφάλισε η υποχρεωτική εκπαίδευση.

Άτομα με ειδικές ανάγκες, οι πρώην χρήστες ναρκωτικών ουσιών, οι φυλακισμένοι- αποφυλακισμένοι και τα άτομα διαφόρων πολιτισμικών μειονοτήτων εξακολουθούν να αναζητούν λύσεις, καθιστώντας αναγκαία την ανάληψη μέτρων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων προκειμένου να διασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στο οικονομικό και κοινωνικό γίγνεσθαι (Βεργίδης, 2004).

2.2.1 Οι βασικές λειτουργίες της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης στη χώρα μας σύμφωνα με τις παρούσες πολιτικές και κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες

Σύμφωνα με τους Κελπανίδη και Βруνιώτη (2012) οι βασικές λειτουργίες της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης είναι οι εξής:

1. Αποφυγή επαγγελματικής και κοινωνικής υποβάθμισης του ατόμου.
2. Ανανέωση και επικαιροποίηση των ήδη υψηλών γνώσεων και δεξιοτήτων του ατόμου.
3. Διεύρυνση κοινωνικής και πολιτικής συμπεριφοράς για να μπορεί το άτομο να ανταπεξέρχεται σε νέες καταστάσεις και συνθήκες.
4. Καλλιέργεια των προσωπικών ενδιαφερόντων και ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση καλύπτει ένα ευρύ φάσμα αναγκών ως προς το επαγγελματικό, κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο του ατόμου.

Εκτενέστερα, η πρώτη και η δεύτερη λειτουργία σχετίζονται με την επαγγελματική συνεχιζόμενη εκπαίδευση με άμεσο στόχο να αποφύγει ο εκπαιδευόμενος την ανεργία και να βελτιώσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που ήδη έχει αποκτήσει.

Η τρίτη λειτουργία έχει να κάνει με την κοινωνικό - πολιτική συμπεριφορά του ατόμου καθώς και το ότι οι εξελίξεις σε αυτούς τους συγκεκριμένους τομείς αναπτύσσονται με ταχύτατους ρυθμούς με αποτέλεσμα το άτομο να πρέπει συνεχώς να εκπαιδεύεται για να μη βρεθεί κοινωνικά αποκλεισμένο.

Τέλος, η τέταρτη λειτουργία στοχεύει στην προσωπικότητα του ατόμου και όχι τόσο στις γνώσεις ή στις δεξιότητες του. Η μαθησιακή διαδικασία εκπαιδεύει και επιμορφώνει τον πνευματικό κόσμο, τα προσωπικά ενδιαφέροντα του καθενός, είτε αυτά είναι τέχνες, είτε προσόντα, είτε ταλέντα ή οτιδήποτε άλλο αναπτύσσει τον εσωτερικό και πνευματικό κόσμο του εκπαιδευόμενου.

Από το 1972 και μετά η UNESCO παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες στην Ελληνική κυβέρνηση για την οργάνωση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Σήμερα η Ευρωπαϊκή Κοινότητα χρηματοδοτεί με σημαντικά κονδύλια τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση αλλά δεν αξιοποιούνται λόγω έλλειψης οργανωτικών δομών, ικανοτήτων προγραμματισμού, γνώσεων και ορθολογικής επιλογής του προσωπικού (Κελπανίδης & Βρυσιώτη, 2012, σελ.311)

2.3 Η ανάγκη για επιμόρφωση και η θεωρία της εμπειρικής μάθησης.

Σύμφωνα με τις αποφάσεις του συμβουλίου της Μπολόνια της Λισσαβόνας (1999-2000) και των Συνόδων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που ακολούθησαν, η επιμόρφωση στην εκπαίδευση πρέπει να αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία η Ε.Ε θα στηρίξει το στρατηγικό της σχεδιασμό ώστε να καταστεί σε παγκόσμιο επίπεδο «η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία που βασίζεται στη γνώση.»

Ένας από τους βασικούς στόχους του στρατηγικού σχεδιασμού είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των επιμορφωτών τους μέσω της δια βίου μάθησης, δεδομένου ότι οι ανάγκες διαφοροποιούνται όχι μόνο από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό αλλά και όσον αφορά στον ίδιο τον εκπαιδευτικό στα διάφορα στάδια της καριέρας του (<http://www.eurydice.org>).

Επιμόρφωση λοιπόν, καλείται η επιπρόσθετη μόρφωση ενός ενήλικα πάνω σ' ένα θέμα. Είναι η απόκτηση πρόσθετων γνώσεων έπειτα από την πλήρωση ενός κύκλου σπουδών (Τεγόπουλος - Φυτράκης, 1993).

Στον ορισμό της «μόρφωσης» δεν υφίσταται η έννοια της πνευματικής και ηθικής καλλιέργειας, αλλά της «κατάρτισης» που σημαίνει την εξειδικευμένη μαθησιακή ενέργεια. Επομένως κρίνεται ως ένα έξτρα στοιχείο της έννοιας που έχει η «εκπαίδευση» (Κόκκος, 2005α).

Πολλές από τις εμπειρίες, γνώσεις και στάσεις είναι σχετικές με το προς μάθηση αντικείμενο και μπορούν να αποτελέσουν πηγή για μάθηση και αξιοποίηση. Επίσης αν συνδυαστούν με το προς μάθηση αντικείμενο, αυτές οι εμπειρίες, οι γνώσεις και οι στάσεις μπορούν να τους βοηθήσουν στην κατανόησή του.

Ωστόσο ο άνθρωπος από τη φύση του έχει την ικανότητα να δέχεται εκείνες τις εμπειρίες, οι οποίες προσαρμόζονται εύκολα στο αντιληπτικό του σύστημα και να απορρίπτει τις υπόλοιπες. Στην περίπτωση αυτή, οι εμπειρίες και στάσεις των ενηλίκων, μπορούν να χαρακτηριστούν ως μη χρήσιμες και να αποτελέσουν τροχοπέδη στη διαδικασία μάθησής τους. Σκοπός στην περίπτωση αυτή των εκπαιδευτών ενηλίκων, βάσει της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι να βοηθήσουν τους ενήλικες να προβούν σε μια κριτική διερεύνηση των πεποιθήσεών τους, των αξιών τους και γενικότερα των πλουραλιστικών ιδεών, προκειμένου να διαμορφώσουν μια πιο πληρέστερη εικόνα του κόσμου και της θέσης τους μέσα σε αυτόν (Αϊβαλιώτης κ.α.,

2012).

Η κριτική διερεύνηση θα βοηθήσει τους ενήλικες, να επανεξετάσουν αντιλήψεις, αξίες, στάσεις και πεποιθήσεις και να οδηγηθούν στην αμφισβήτηση, η οποία θα τους οδηγήσει στην αναζήτηση και αξιολόγηση αιτιών. Πολλές φορές η κριτική διερεύνηση, οδηγεί τους ενήλικες στην επανεξέταση πεποιθήσεων και στάσεων, που είχαν υιοθετήσει και οι οποίες παρεμπόδιζαν τη διαδικασίας μάθησης όπως τονίστηκε και παραπάνω. Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευόμενοι φτάνουν σε ένα επίπεδο κριτικού αυτοστοχασμού. Απώτερος στόχος της μετασχηματίζουσας μάθησης, είναι οι εκπαιδευόμενοι, μετά από την κριτική τους διερεύνηση, να παίρνουν αποφάσεις, αναφορικά με τον τρόπο και το χρόνο δράσης τους συναρτήσει πάντα των νέων πεποιθήσεων, απόψεων και αντιλήψεών τους.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση επομένως, δίνει τη δυνατότητα στον ενήλικα να αναπτύξει και την αυτόνομη σκέψη του. Εξάλλου στις σύγχρονες κοινωνίες, πρέπει να μάθουμε να ερμηνεύουμε γεγονότα και να ενεργούμε βάσει των δικών μας σκοπών, πεποιθήσεων, κρίσεων και συναισθημάτων και όχι βάσει τρίτων.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι εκείνος ο άνθρωπος που στην παρούσα φάση θα δημιουργήσει ένα σταθερό υπόβαθρο για να δοκιμαστούν οι νέες πραγματικότητες.

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Mezirow (2000) ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων, στη μετασχηματίζουσα μάθηση είναι να βοηθήσει τους ενήλικες:

- να εστιάσουν και να εξετάσουν εκείνες τις υποθέσεις που τονίζουν τα πιστεύω τους, τα συναισθήματά τους και τις πράξεις τους
- να αξιολογήσουν τις συνέπειες αυτών των υποθέσεων
- να αναγνωρίσουν και να διερευνήσουν εναλλακτικές υποθέσεις
- να εξετάσουν την ισχύ των υποθέσεων μέσω της αποτελεσματικής συμμετοχής στον διάλογο. Εξάλλου η μετασχηματίζουσα μάθηση στοχεύει: α) στο να γίνουν οι εκπαιδευόμενοι περισσότερο διερευνητικοί και κριτικοί, β) στο να γίνουν περισσότεροι διαλλακτικοί στις προοπτικές άλλων και γ) στο να γίνουν περισσότεροι δεκτικοί σε νέες απόψεις.(Mezirow, 2000).

Επειδή όμως όλοι οι άνθρωποι δεν μαθαίνουν κάτω από τις ίδιες συνθήκες οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να θέτουν ως μοναδικό στόχο της εκπαίδευσης τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Εμπειρικές μελέτες εξάλλου έδειξαν ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι ενήλικες δεν είναι προδιατεθειμένοι να συμμετάσχουν στη

μετασχηματίζουσα μάθηση (Χατζηπαναγιώτου, 2001, σελ. 27).

Για να αποτελέσει η μετασχηματίζουσα μάθηση στόχο της εκπαίδευσης ενηλίκων και για να προβεί ως μια διαδικασία συνειδητά λογική ή ακόμα και ως μια διαδικασία επινοητική θα πρέπει να ισχύει η παρακάτω προϋπόθεση: Ο εκπαιδευτής ενηλίκων να μπορεί να διαμορφώσει ένα σταθερό και έμπιστο περιβάλλον μάθησης, μέσα στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι θα δημιουργήσουν συναισθηματικές σχέσεις μεταξύ τους. Απώτερος σκοπός οφείλει να είναι η δημιουργία μιας κοινότητας ανθρώπων, οι οποίοι είναι ενωμένοι σε μια κοινή εμπειρία, την οποία επιδιώκουν να κάνουν σκοπό της ζωής τους. Παράλληλα ο εκπαιδευτής ενηλίκων, οφείλει να προβάλλει τον εαυτό του ως πρότυπο που επιθυμεί να μάθει και να αλλάξει.

Σημαντικός ωστόσο θεωρείται και ο ρόλος των ίδιων των εκπαιδευομένων, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία του έμπιστου και σταθερού περιβάλλοντος (Μαυρογιώργος, 2003, Καραλής, 2005).

Η εμπειρική μάθηση, δηλαδή η επίτευξη μαθησιακών στόχων μέσω της επεξεργασίας εμπειριών, είναι ένα από τα θέματα γύρω από το οποίο αναπτύσσεται έντονος ερευνητικός προβληματισμός στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2005). Μέσω των εμπειριών και των εναυσμάτων που έχουν κατακτήσει οι ενήλικες στο πέρας της ζωής τους, η μαθησιακή διαδικασία συντελείται γρηγορότερα και πιο αποτελεσματικά.

Οι Weil και McGill το 1989 κατάφεραν να αναφερθούν λεπτομερώς στους σκοπούς της εμπειρικής μάθησης. Αναλυτικότερα υποστηρίζουν ότι :

- Η εμπειρική μάθηση είναι αποτίμηση και πιστοποίηση της μάθησης που προέρχεται από την καθημερινή ζωή και τον εργασιακό βίο.
- Η εμπειρική μάθηση έχει στόχο την αλλαγή των δομών, των στόχων και των προγραμμάτων της εκπαίδευσης.
- Η εμπειρική μάθηση αποκτά μορφή βιωματικής μάθησης που έχει ως στόχο την κοινωνική συνειδητοποίηση, την κοινωνική δράση και την κοινωνική αλλαγή.
- Η εμπειρική μάθηση της προσωπικής ανάπτυξης, της εξέλιξης και των προσεγγίσεων στοχεύει στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της συλλογικής αποτελεσματικότητας. (Weil & McGill, 1989, σελ. 3)

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν πλήθος εμπειριών, γνώσεων και αντιλήψεων (στάσεων), περισσότερες από τους ανηλικούς, στις οποίες έχουν μάλιστα επενδύσει

συναισθηματικά. Πολλές από τις εμπειρίες, γνώσεις και στάσεις είναι σχετικές με το προς μάθηση αντικείμενο και μπορούν να αποτελέσουν πηγή για μάθηση και αξιοποίηση. Σ' αυτή την περίπτωση πρέπει να συντελεστεί μια διαδικασία «απομάθησης». Η διαδικασία είναι επίπονη και δύσκολη καθώς οι εκπαιδευόμενοι έχουν επενδύσει συναισθηματικά σ' αυτές τις γνώσεις και πεποιθήσεις και η προσπάθεια να αλλάξουν μπορεί να εκληφθεί ως απόπειρα να πληγεί και να αμφισβητηθεί η προσωπικότητά τους. Το στοιχείο των διάφορων τρόπων με τους οποίους καθένας μαθαίνει έχει επίσης πολύ πιο έντονη παρουσία στην εκπαίδευση των ενηλίκων απ' ό,τι των ανηλίκων, αφού αυτοί έχουν διαμορφωμένα και παγιωμένα μοντέλα μάθησης.

Οι εκπαιδευόμενοι λοιπόν, έχουν διαμορφωμένη προσωπικότητα και τρόπους εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία. Σε ορισμένες περιπτώσεις τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τα μοντέλα μάθησης των ενηλίκων αποτελούν τροχοπέδη στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης ορισμένοι τρόποι μάθησης δεν ταιριάζουν στους ενήλικες εκπαιδευόμενους λόγω μειωμένων φυσικών ικανοτήτων, όπως για παράδειγμα η αποστήθιση ή η απομνημόνευση (Αϊβαλιώτης κ.α., 2012).

Το σημείο της σύνδεσης του προς διδασκαλία αντικείμενου με τα υπαρκτά προβλήματα των διδασκομένων, ώστε να προκαλέσει το ενδιαφέρον τους, έχει μεγαλύτερη σημασία για τους ενηλίκους. Η κλασική ακαδημαϊκή προσέγγιση της γνώσης δεν ταιριάζει στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Οι εκπαιδευόμενοι στοχεύουν περισσότερο στην άμεση εφαρμογή αυτών που μαθαίνουν παρά στη μελλοντική εφαρμογή. Έτσι το ενδιαφέρον τους στρέφεται περισσότερο σε πρακτικά ζητήματα παρά σε γενικές αρχές. Όταν το προς διδασκαλία αντικείμενο προσεγγίζεται ακαδημαϊκά και με τον παραδοσιακό τρόπο οδηγεί τους εκπαιδευόμενους στην απομάκρυνσή τους από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Πέρα όμως από αυτά τα κοινά σημεία, οι εκπαιδευόμενοι έχουν και κάποια άλλα χαρακτηριστικά που αν και δεν σχετίζονται με τα βασικά στοιχεία της διεργασίας της μάθησης που συντελείται ανεξάρτητα από την ηλικία, προκύπτουν από τους κοινωνικούς τους ρόλους και επηρεάζουν την πορεία τους προς τη μάθηση.

Οι εκπαιδευόμενοι έχουν λίγο χρόνο καθώς και άλλες ανάγκες που συχνά χρειάζεται επιτακτικά να τις καλύψουν. Έχουν ανάγκη να εξελιχθούν, να μάθουν περισσότερα για όσα σχετίζονται με την επαγγελματική, προσωπική ή κοινωνική τους κατάσταση. Από την άλλη έχουν και άλλα καθήκοντα και δεσμεύσεις που πρέπει να

συνδυαστούν με την ενέργεια και το χρόνο που αφιερώνουν στη νέα εκπαίδευση. Όταν οι ανάγκες αυτές ικανοποιούνται τότε οδηγούν σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ όταν δεν ικανοποιούνται αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για τη μαθησιακή διαδικασία.

Υπάρχουν κοινά στοιχεία στον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος μαθαίνει ανεξάρτητα από την ηλικία του. Τα σημεία σύγκλισης σχετικά με τις βασικές αρχές με τις οποίες η μάθηση συντελείται είναι: α) η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων είναι σημαντική στην πορεία προς τη μάθηση, β) η απόκτηση εμπειρίας και η επεξεργασία της αποτελεί συστατικό στοιχείο κάθε διεργασίας μάθησης, γ) ο καθένας μαθαίνει με το δικό του τρόπο ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και τις ικανότητές του, δ) το αντικείμενο της μάθησης πρέπει να είναι ενδιαφέρον για τους διδασκόμενους (Μαυρογιώργος, 2003, Καραλής, 2005).

Τα κοινά στοιχεία που υπάρχουν όμως στον τρόπο που μαθαίνουν οι άνθρωποι ανεξάρτητα από την ηλικία τους, έχουν ιδιαίτερη χροιά και ένταση όταν εμφανίζονται στο πεδίο της μάθησης των ενηλίκων, ενώ κάποια λειτουργούν με διφυή τρόπο: είτε ως καταλύτες για δημιουργική και αποτελεσματική μάθηση, είτε ως τροχοπέδη.

Το στοιχείο της ενεργητικής συμμετοχής στη μάθηση είναι πολύ πιο έντονο στους ενήλικες απ' ό τι στους ανήλικους, όμως πολλές φορές παρατηρούνται και αντίθετες συμπεριφορές. Οι ενήλικες έχουν πλήθος εμπειριών και γνώσεων, που μπορούν να αποτελέσουν όμως είτε βάση, είτε εμπόδιο για τη νέα γνώση. Όλα τα παραπάνω κατατάσσουν τους ενήλικες σε μια ιδιαίτερη κατηγορία εκπαιδευομένων.

2.4 Αποτελεσματικά προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Τα προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων που λαμβάνουν χώρα την τελευταία δεκαετία στη χώρα μας, θεωρούνται κατά κανόνα επιτυχημένα (Καραλής, 2003, Κόκκος, 2005β). Στα προγράμματα αυτά, κρίνονται ως ιδανικότερες οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, που χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με την εισήγηση.

Αναφορικά με τη δόμηση ο Βεργίδης (1999) και ο Χασάπης (1996) σημειώνουν πως πρέπει να ακολουθούνται τα ακόλουθα βήματα:

1. Μελέτη της υφιστάμενης κατάστασης.

2. Προσδιορισμός στόχων.
3. Δόμηση του προγράμματος εφόσον επιλεγεί το κατάλληλο.

Ο κυριότερος παράγοντας για την ουσία ενός προγράμματος, είναι η οργάνωση όπου απαιτείται να ληφθούν υπόψη παράμετροι όπως ο χώρος που θα υλοποιηθεί, χρόνος, ο υπεύθυνος, ο συντονιστής, το προσωπικό και οι εκπαιδευτές (Καραλής, 2004, Χασάπης, 1996).

Σε σχέση με τη λειτουργία και ανάπτυξη του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος οι ελληνικές κυβερνήσεις οφείλουν να αφουγκράζονται τη κοινωνία τους καθηγητές, τους δασκάλους, του γονείς και κυρίως τους μαθητές και να επιδιώκουν να θεσμοθετούν με βάση τις προτιμήσεις του λαού. Οφείλουν δε να τον ενημερώνουν να τον χαλιναγωγούν και να έχουν ως βασική τους μέριμνα την ικανοποίηση των επιθυμιών του, πάντα στο μέτρο του δυνατού και πάντα με βάση τις ανάγκες μιας χώρας (Banister κ.α., 2011).

Τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.) αποτελούν μια σύγχρονη προσέγγιση στον τομέα της δια βίου μάθησης που στοχεύουν στη συγκρότηση και λειτουργία ενός δημόσιου, ποιοτικού και αποτελεσματικού συστήματος δια βίου μάθησης το οποίο καλύπτει όλη την έκταση της χώρας. (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε). Τα προγράμματα εκπαίδευσης πραγματοποιούνται σε δύο εκπαιδευτικές περιόδους:

1η περίοδος: Σεπτέμβριος – Ιανουάριος

2η περίοδος: Φεβρουάριος – Ιούνιος

Κάθε τμήμα στην έδρα του Κ.Ε.Ε. κάνει το λιγότερο 2 εκπαιδευτικές συναντήσεις εβδομαδιαίως, ανά δύο ώρες η κάθε μία.

Αναφορικά με την ιστοσελίδα των Κ.Ε.Ε (<http://kee.ideke.edu.gr>) ο σκοπός των προγραμμάτων είναι η απόκτηση νέων βασικών δεξιοτήτων. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα τονώνουν στην ανάπτυξη των δράσεων του πολίτη, προωθώντας την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου σε πολιτισμικό επίπεδο.

Το χρονικό διάστημα μεταξύ 2010 – 2011 λειτούργησαν στην Ελλάδα 56 Κέντρα Εκπαίδευσης προσφέροντας ευρύ φάσμα προγραμμάτων με διάρκεια έως 250 ώρες. Οι απόφοιτοι για τη δια βίου μάθηση, αποκτούν «Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης» για προγράμματα διάρκειας μέχρι 75 ωρών, ενώ για προγράμματα διάρκειας μέχρι 250 ωρών λαμβάνουν «Πιστοποιητικό Διά Βίου Εκπαίδευσης».

Τα εποπτικά μέσα έχουν χρήση ως προς την τόνωση του ενδιαφέροντος των

εκπαιδευόμενων, βοηθούν τον εκπαιδευτή δίχως να τον αντικαθιστούν, κάνοντας την εκπαιδευτική διεργασία προσιτή, και τη μάθηση ουσιαστική (Αθανασίου, 2006:12). Επίσης, οι αίθουσες διδασκαλίας πρέπει να είναι σωστά διαμορφωμένες για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών τεχνικών.

2.5 Εμπόδια και κίνητρα στη μάθηση ενηλίκων

2.5.1 Η συμμετοχή του γυναικείου φύλου στη Δια βίου Μάθηση

Στον εργασιακό τομέα, παρόλο που τα δύο φύλλα πρέπει να αντιμετωπίζονται το ίδιο κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει. Η γυναίκα εργάζεται σε συγκεκριμένες θέσεις και με συγκεκριμένες οικονομικές απολαβές και στερείται ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης και αποκατάστασης λόγω της μητρότητας και του γάμου κυρίως αφού θεωρείται ότι μία γυναίκα με οικογενειακές υποχρεώσεις δεν έχει ούτε τον απαιτούμενο χρόνο αλλά ούτε και την απαιτούμενη διάθεση για να είναι το ίδιο παραγωγικά αποτελεσματική με έναν άνδρα. Έτσι, οι γυναίκες που κατέχουν επαγγελματικές διοικητικές θέσεις είναι ελάχιστες και στην πλειοψηφία τους χωρίς οικογενειακές υποχρεώσεις (www.isotita.gr).

Αυτή η κατάσταση προέρχεται από κοινωνικά στερεότυπα του παρελθόντος που θεωρούσαν ότι ο πρωταρχικός ρόλος της γυναίκας είναι αυτός της συζύγου και της μητέρας και που δυστυχώς δεν έχουν εξαλειφθεί μέχρι σήμερα, που η γυναίκα συμμετέχει στην αγορά εργασίας επιφέροντας αυτά τα αποτελέσματα. Ως εκ τούτου πολλές γυναίκες δεν επιδεικνύουν θέληση για επιμόρφωση καθώς θεωρούν ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις θα τις εμποδίσουν τόσο να παρακολουθήσουν την επιμόρφωση, όσο και να εργαστούν μετέπειτα στον τομέα τους (Palanivelu & Madhupriya, 2014).

Ένας ακόμα παράγοντας ο οποίος επηρεάζει τη μείωση του ποσοστού επιμόρφωσης στο γυναικείο φύλο, είναι και το γεγονός ότι η γυναίκα μπορεί πολύ εύκολα να εγκαταλείψει προσωρινά ή και μόνιμα την εργασία της. Είναι πολύ πιο εύκολο για την γυναίκα να αφήσει την επαγγελματική της θέση και την καριέρα της για χάρη του συζύγου της και του ή των παιδιών της. Σε περίπτωση όπου η οικογένειά τους τις χρειάζεται, οι μητέρες, δίνουν ευκολότερα προτεραιότητα στην οικογένεια και όχι στην επαγγελματική τους καριέρα. Το αποτέλεσμα είναι ότι οι γυναίκες αυτές, οι οποίες αφήνουν την δουλειά τους για οικογενειακούς λόγους συμβάλλουν στο να μειώνεται το

ποσοστό επιμόρφωσης στο γυναικείο φύλο (Αθανασίου, 2006:12).

Άλλος παράγοντας μείωσης της γυναικείας επιμόρφωσης έχει θεωρηθεί το γεγονός ότι η γυναικεία εργατική δύναμη συνήθως εκλαμβάνεται σαν εφεδρικός στρατός εργατικού δυναμικού, ο οποίος χρησιμοποιείται ανάλογα με τις ανάγκες της οικιακής (και όχι μόνο) οικονομίας. Αυτό σημαίνει ότι όταν υπάρχει ανεργία, οι εργοδότες τείνουν να προτιμούν άνδρες εργαζόμενους και ότι η απασχόληση της γυναίκας εξαρτάται σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό και από την διαθεσιμότητα των εργασιακών θέσεων. Έτσι οι επιχειρήσεις τείνουν να επιμορφώνουν περισσότερο τους άνδρες στελέχη που θα καταλάβουν και ανώτερες διοικητικά θέσεις (Αθανασίου, 2006:12).

Όπως σε όλους τους ανθρώπους, έτσι και στις γυναίκες οι επιπτώσεις της μη επιμόρφωσης είναι ποικίλες και ιδιαίτερες. Η ελλιπής επιμόρφωση επιδρά άμεσα στο επίπεδο ζωής μιας γυναίκας και της οικογένειάς της και περικόπτει την αίσθηση αυτονομίας και ανεξαρτησίας, περιορίζει την ικανοποίηση των οποιονδήποτε αναγκών της και παραλλάσσει, βάσει αυτών, τις φιλοδοξίες και τις προοπτικές της (Palanivelu & Madhupriya, 2014).

2.5.2 Εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων

Σύμφωνα με την Παπαθανασίου (2009, σελ. 39), «εμπόδιο στη μάθηση είναι κάθε παράγοντας που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο δυσχεραίνει τη μαθησιακή διαδικασία».

Η Cross (1981, σελ. 98) διετύπωσε τον συνηθέστερο διαχωρισμό των εμποδίων μη συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα και είναι ο κάτωθι:

1. **Καταστασιακά (situational):** έλλειψη οικονομικών πόρων, έλλειψη χρόνου, οικογενειακές υποχρεώσεις κ.α.
2. **Θεσμικά (organizational):** ο χώρος και ο χρόνος του προγράμματος, η τοποθεσία διεξαγωγής, οι προϋποθέσεις παρακολούθησης κ.α.
3. **Προδιαθετικά (dispositional):** αντιλήψεις και στερεότυπα που μπορεί να διακατέχουν τον εκπαιδευόμενο κ.α.

Ο Κόκος (2008) αναφέρει ότι οι ενήλικοι αντιμετωπίζουν γενικά τρεις τύπους εμποδίων:

1. **Εμπόδια που οφείλονται στην κακή οργάνωση της μαθησιακής**

διαδικασίας όπως για παράδειγμα ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που πάσχει έκδηλα στο επίπεδο των στόχων, του συντονισμού, της υποδομής κ.ο.κ. θα απογοητεύσει τους εκπαιδευόμενους, θα εγκλωβίσει το ενδιαφέρον τους και θα τους οδηγήσει σε στάση άρνησης ή αδιαφορίας» (σελ 84).

Η κακή οργάνωση λοιπόν, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο να μπορέσει ένας ενήλικος να παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα μάθησης. Στο φάσμα της κακής οργάνωσης περιλαμβάνονται οι ανεπαρκείς οργανωτικές και εκπαιδευτικές δομές του προγράμματος, ο χώρος υλοποίησης, η τοποθεσία, ο χρόνος αλλά και η όλη διαδικασία υλοποίησης του συγκεκριμένου επιμορφωτικού προγράμματος.

2. **Εμπόδια που απορρέουν από τις κοινωνικές υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των ενήλικων εκπαιδευόμενων** όπως για παράδειγμα τα κοινωνικά κριτήρια των εκπαιδευομένων, η οικογενειακή τους κατάσταση, τα επαγγελματικές φύσεως προβλήματα που ίσως αντιμετωπίζουν.

3. **Τα εσωτερικά εμπόδια** τα οποία και χωρίζονται σε δύο κατηγορίες:

A. Στα εμπόδια που σχετίζονται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του εκπαιδευομένου

B. Στα εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς και συναισθηματικούς παράγοντες.

Ο Ζαρίφης (2010, σελ.20) ταξινομεί τα εμπόδια μη συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα επικαλούμενος τους Carp, Peterson & Roelfs (1974) ως εξής:

1. **Εμπόδια που σχετίζονται με περιστασιακές συνθήκες** όπως το κόστος συμμετοχής (βιβλία, δίδακτρα, κλπ.), η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, οι οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις, η έλλειψη παιδικού σταθμού ή χώρου φύλαξης για τα μικρά παιδιά, η έλλειψη μεταφορικού μέσου, η έλλειψη αναγνωστηρίου κ.α.

2. **Εμπόδια που σχετίζονται με θεσμικές ή δομικές συνθήκες** όπως το πλήρες ωράριο παρακολούθησης, ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση του προγράμματος, τα μαθήματα εάν οργανώνονται σε μέρες και ώρες που εξυπηρετούν, ελλιπείς πληροφορίες για το τι είδους μαθήματα ή διδακτικά αντικείμενα θα προσφερθούν, αυστηρότητα με τις παρουσίες και την παρακολούθηση, γραφειοκρατία και όροι συμμετοχής (διαδικασία επιλογής,

κλπ.), έλλειψη πιστοποίησης και τέλος η αξιολόγηση.

3. **Εμπόδια που σχετίζονται με τις συνθήκες διάθεσης** όπως φόβος πως βρίσκονται εκτός ορίου ηλικίας (πολύ μεγάλοι σε ηλικία κλπ.), έλλειψη αυτοπεποίθησης λόγω χαμηλής βαθμολογίας στο σχολείο, έλλειψη διάθεσης ή ενέργειας για συμμετοχή, το ότι δε βρίσκουν τη μελέτη διασκεδαστική ή το γεγονός ότι έχουν κουραστεί ή απογοητευτεί από το σχολείο και τη νοοτροπία στη σχολική αίθουσα.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση μας προσφέρει πολλές πληροφορίες σχετικά με τα εμπόδια μη συμμετοχής σε προγράμματα διά βίου μάθησης. Καλό θα ήταν όμως, να ανατρέξουμε και να παρουσιάσουμε και τις πιο πρόσφατες έρευνες οι οποίες έλαβαν χώρα στην Ελλάδα και από τις οποίες αποκαλύπτονται τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες ενήλικοι.

Σε έρευνα που πραγματοποίησε το 2012 η ΕΣΥΕ (Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος) το μεγαλύτερο εμπόδιο που αντιμετώπισαν οι Έλληνες εκπαιδευόμενοι ήταν :

1. Σε ποσοστό 27,3% οι οικογενειακές υποχρεώσεις
2. Η δυσκολία να συνδυάσουν το επιμορφωτικό πρόγραμμα με το ωράριο εργασίας (26,5%) και
3. Το κόστος της εκπαίδευσης (14,9%).

Σε έρευνα του Υπουργείου Παιδείας (Public Issue, 2010), οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στους παρακάτω παράγοντες οι οποίοι τους εμπόδισαν να λάβουν μέρος σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα και είναι:

1. Η απόσταση του τόπου υλοποίησης
2. Οι επαγγελματικές υποχρεώσεις
3. Οι οικογενειακές υποχρεώσεις
4. Το γεγονός ότι τα προγράμματα δεν καλύπτουν τις ανάγκες τους και
5. Το ότι δεν έχουν την υποστήριξη του οικογενειακού και επαγγελματικού περιβάλλοντός τους.

Τέλος, ο Καραλής σε έρευνά του το 2013 ανέδειξε ότι το βασικότερο εμπόδιο συμμετοχής θεωρείται το κόστος συμμετοχής (81,4%). Μετά, καταγράφονται η έλλειψη πληροφόρησης/ελλιπής ενημέρωση για τα σεμινάρια που γίνονται, λόγοι που σχετίζονται με την οργάνωση των σεμιναρίων όπως οι μη βολικές ημέρες και ώρες

υλοποίησης, η έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών ή άλλων υποχρεώσεων, αλλά και η ποιότητα, η μεγάλη διάρκειά τους καθώς και ο τρόπος διεξαγωγής των σεμιναρίων. Στη συνέχεια ακολουθεί ως εμπόδιο η μη χορήγηση βεβαίωσης/πιστοποιητικό παρακολούθησης, η έλλειψη χρόνου λόγω άλλων ασχολιών και η έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας παιδιών.

Είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι στα πρώτα δέκα κατά σειρά εμπόδια, εντοπίζονται επτά που εντάσσονται στην κατηγορία των θεσμικών και τρία από την κατηγορία των καταστασιακών εμποδίων (με βάση την τυπολογία Cross).

2.5.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην αντιμετώπιση των εμποδίων μάθησης.

Σύμφωνα με τον Κόκκο (1998:55), η αποτυχημένη επικοινωνία του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους οδηγεί σε αρνητική στάση απέναντι στον εκπαιδευτή ή ατονεί η διάθεσή του για μάθηση. Όταν ο εκπαιδευόμενος αισθανθεί πως δεν κατάλαβαν τις ανάγκες του ή τον αγνόησαν ή τον υποτίμησαν, η εκπαιδευτική διαδικασία παύει να είναι ελκυστική και ο εκπαιδευόμενος χάνει πια το ενδιαφέρον του.

Για αυτό το λόγο, ένας εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να θεωρείται manager παρέχοντας κίνητρα, εξυπηρετώντας τον ενήλικα να αναπτύξει τις δεξιότητές του κι ενισχύοντας τον μέσα από τη χρήση του feedback. Η εκπαίδευση στοχεύει στο άτομο, όμως η επιτυχημένη εφαρμογή του επιφέρει σημαντικά οφέλη και στο άτομο αλλά και την επιχείρηση που το εφαρμόζει. Συνήθως, αναφέρεται στον ασκούμενο για τους στόχους, ρωτάει προκαλώντας τον ασκούμενο να μάθει αλλά και να δοκιμάσει καινοτόμες τεχνικές σχετικά την εργασία του και την καριέρα του. Αυτοί που χρήζουν «εκπαίδευσης» είναι κατά κύριο λόγο οι νεοεισερχόμενοι σε έναν οργανισμό, μια υπηρεσία ή μια επιχείρηση. Όσο ο εργαζόμενος έχει τη τάση να ενεργεί ολοένα και αυτόνομα η υποστήριξη από το manager κρίνεται αναγκαία μέχρι να φτάσει στο σημείο όπου θα καλύπτεται για τη λήψη καινοτόμων προκλήσεων (Κόκκος, 2005).

Ο εκπαιδευτής είναι αυτός που θα πρέπει να αποφασίσει ποια τμήματα του μαθήματος μπορούν να διδαχθούν πιο αποτελεσματικά μέσω της βιωματικής μάθησης και κατόπιν να σκεφτεί το πώς οι πιθανές δραστηριότητες ανταποκρίνονται στους στόχους της μάθησης και αν συμπληρώνουν την συνολική πορεία της μάθησης. Θα πρέπει επίσης να λάβει υπόψη του τα κριτήρια βαθμολογίας των συμμετεχόντων και

την μέθοδο αξιολόγησης που θα ταιριάζει με την προτεινόμενη. Μόλις εντοπιστεί μια πιθανή δραστηριότητα, θα πρέπει να διαμορφωθεί κατάλληλα για να είναι πλήρως βιωματική δραστηριότητα.

Ο εκπαιδευτής πρέπει να σκέφτεται τα προβλήματα που πρέπει να επιλυθούν παρά τις πληροφορίες που πρέπει να θυμούνται οι συμμετέχοντες. Ένα πρόβλημα ή ζήτημα θα πρέπει να συνδέεται με τις δραστηριότητες, τις εργασίες και με εμπειρίες που βασίζονται στο πεδίο. Αυτό θα βοηθήσει ώστε να διασφαλιστεί ότι πραγματοποιείται ένας συνδυασμός σκέψης και δράσης κατά την διαδικασία της μάθησης. Είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη το μίγμα των πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων εμπειριών. Οι πρωτοβάθμιες εμπειρίες είναι οι ίδιες οι βιωματικές δραστηριότητες, ενώ οι δευτερογενείς εμπειρίες προκύπτουν από την πρωτογενή εμπειρία, όπως και στην στοχαστική ανάλυση. Είναι απαραίτητο να συνδυαστούν οι πρωτοβάθμιες και οι δευτεροβάθμιες εμπειρίες μέσα στην ίδια την ακαδημαϊκή πορεία. Η μάθηση μπορεί να χαθεί αν οι συμμετέχοντες δεν έχουν την ευκαιρία να προβληματιστούν σχετικά με τις πρωτογενείς εμπειρίες και επίσης όταν δεν δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές να εφαρμόσουν τις πληροφορίες που αποκτούν από τις δευτερεύουσες εμπειρίες. Ανάλογα με τον πληθυσμό των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, το μίγμα των πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων εμπειριών μπορεί να αλλάξει (Αθανασίου, 2006:12).

Τέλος, ο εκπαιδευτής χρησιμεύει κατέχοντας έναν ρόλο παρόμοιο με εκείνο του δασκάλου στο παλιό σύστημα δάσκαλος - μαθητευόμενος. Το άτομο θα πρέπει εν καιρώ να απορρίψει αυτή τη σχέση, αλλά αυτό θα γίνει επειδή η σχέση αυτή θα έχει σε μεγάλο βαθμό ήδη εξυπηρετήσει τον σκοπό της. Ο εκπαιδευτής αν λειτουργήσει κατά την διάρκεια της βιωματικής εκπαίδευσης ως μέντορας το αποτέλεσμα είναι πιο δημιουργικό και οι εκπαιδευτικοί (Βεργίδης, 2004, Rogers, 1999)

2.5.4 Τα κίνητρα για μάθηση και συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα

Η όλο και αυξανόμενη ζήτηση στη συνεχή εκπαίδευση ενηλίκων σε πολλών ειδών εκπαιδευτικές διαδικασίες θεωρείται ένας σπουδαίος παράγοντας ενασχόλησης ταυτόχρονα σε θεωρητικό και ερευνητικό πεδίο του εν λόγω επιστημονικού αντικειμένου.

Ποιοι είναι όμως οι παράγοντες ή κίνητρα οι οποίοι/τα οποία προτρέπουν τους ενήλικες να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα; Αυτό το θέμα έχει μελετηθεί από πολλούς ακαδημαϊκούς όλα αυτά τα χρόνια. Επιπλέον, έχουν διενεργηθεί σημαντικές προσπάθειες για την ποσοτικοποίηση μεταβλητών που συνδέονται με την συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ η δημιουργία αξιόπιστων εργαλείων βρίσκεται στην πρώτη σειρά ενδιαφέροντος για τους ερευνητές του πεδίου (Blunt & Yang, 2002).

Το κίνητρο μπορεί να οριστεί ως το αίτιο ή/και η δικαιολογία πίσω από όλες τις ενέργειες ενός ατόμου (Κάντας, 1998, σ.39). Η επίδραση των αναγκών του ατόμου και οι επιθυμίες του έχουν ισχυρό αντίκτυπο στην κατεύθυνση της συμπεριφοράς του. Το κίνητρο λειτουργεί με βάση τα συναισθήματά μας και τους στόχους-επιτεύγματα που σχετίζονται με αυτό. Υπάρχουν διάφορες μορφές κινήτρων, συμπεριλαμβανομένων των εξής: εξωγενή, ενδογενή, φυσιολογικά αλλά και τα κίνητρα - επίτευγμα. Ο όρος κίνητρο προέρχεται από τη λατινική ετυμολογική λέξη "motivus" που σημαίνει αιτία κίνησης, υπονοώντας ένα ψυχολογικό γεγονός που μας παρακινεί να δράσουμε, η ικανότητα που διαθέτουμε όλα τα όντα και τα ζώα προκειμένου να ικανοποιήσουμε οποιαδήποτε φυσική μας ανάγκη, που στην περίπτωση των φυσικών προσώπων εντάσσει και την πνευματική.

Ο όρος «κίνητρα συμπεριφοράς» χρησιμοποιείται ιδιαίτερα στην επιστήμη της ψυχολογίας και αντιστοιχεί στον αγγλικό ορισμό «motivation», παρά το γεγονός ότι υπάρχουν και άλλοι όροι που εκφράζουν το ίδιο νόημα, όπως π.χ. «κινητήρια δύναμη» ή/και «υποκίνηση», «παρακίνηση» κ.λ.π. (Κάντας 1998, σ.40).

Η έννοια των κινήτρων μπορεί να οριστεί ως μια εσωτερική διαδικασία που ενεργοποιεί, κατευθύνει και διατηρεί τη συμπεριφορά προς έναν στόχο έτσι ώστε η διαδικασία αυτή να οδηγεί τους ανθρώπους να κατευθύνουν τις προσπάθειές τους για την επίτευξη ενός στόχου (Κάντας, 1998; Ζαβλάνος, 2002; Spector, 2000). Ωστόσο οι όροι «υποκίνηση» και «παρακίνηση» προκαλούν μια σύγχυση καθώς ουσιαστικά έχουν την έννοια ότι κάποιος με έμμεσο ή άμεσο τρόπο υποδεικνύει σε κάποιον τι πρέπει να κάνει. Αυτοί οι προσδιορισμοί συνδέονται παραδοσιακά με το χώρο της εργασίας και εκφράζουν μια διάθεση χειραγώγησης των εργαζομένων. Υπό αυτό το πρίσμα η αληθινή έννοια των κινήτρων δεν είναι «υποβάλλω κάποιον να κάνει κάτι» αλλά βασίζεται σε «συνθήκες και πράγματα τα οποία οδηγούν ένα άτομο για την εκτέλεση ορισμένων ενεργειών» (Κάντας, 1998 σ. 40). Τέλος, η παρακίνηση συνδέεται με τη θέληση και το ενδιαφέρον. Με άλλα λόγια, η θέληση και το ενδιαφέρον είναι οι

παράγοντες που ενθαρρύνουν μια προσπάθεια για την επίτευξη ορισμένων στόχων (Spector, 2000 σ. 176).

Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας δύναται να ορίσουμε ως κίνητρο τη δράση και ταυτόχρονα την επίδραση του κινήτρου. Είναι το κίνητρο που προκαλεί την εκτέλεση ή την παράλειψη μιας δράσης. Είναι ένα ψυχολογικό στοιχείο που καθοδηγεί, συντηρεί και καθορίζει τη συμπεριφορά του ατόμου (Bovee & Thrill, 1992; Wang & Wang, 2004 στο: Ζωντήρος 2006). Τέλος, η παρακίνηση περιλαμβάνει μια σωματική ή ψυχολογική διεργασία η οποία καθοδηγεί τη συμπεριφορά του ατόμου προς την επίτευξη ενός στόχου και περιλαμβάνει τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις φιλοδοξίες του στη ζωή (Μάνος, 1992 στο: Ζωντήρος, 2006).

Η λέξη μάθηση σημαίνει μια αλλαγή που προκύπτει στη συμπεριφορά ενός ανθρώπου η οποία έρχεται ως αποτέλεσμα της εμπειρίας (Jarvis, 2004). Η μάθηση είναι η διανοητική διαδικασία που ένα άτομο κάνει με την οποία κατακτά έναν αριθμό δεξιοτήτων, στάσεων, συναισθημάτων για την απόκτηση και την επίλυση άλλων εξελικτικών διαδικασιών, για τη συνεχή βελτίωσή του ως ένα μοναδικό ελεύθερο, δημιουργικό, κριτικό και στοχαστικό άτομο (Jarvis, 2004:50). Η μάθηση παράλληλα εμπεριέχει και τη σημασία της «αλλαγής» (Rogers, 1999) και ως αλλαγή διαθέτει δύο μορφές. Αφενός υπάρχουν οι ενστικτώδεις αντιδράσεις στις καινούργιες πληροφορίες, αντιλήψεις ή εμπειρίες που οδηγούν στην αλλαγή και αφετέρου, υπάρχουν οι πάγιες αλλαγές που γίνονται από πρόθεση προκειμένου να επιτευχθεί η γνώση.

Για τον Rogers η βιωματική μάθηση είναι ισοδύναμη με την προσωπική αλλαγή και την ανάπτυξη. Ο Rogers θεωρεί ότι όλα τα ανθρώπινα όντα έχουν μια φυσική τάση να μάθουν. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να διευκολύνει τη μάθηση. Αυτό όμως σύμφωνα με τον Rogers περιλαμβάνει πέντε αρχές που πρέπει να ακολουθεί ο δάσκαλος, οι οποίες είναι οι εξής:

1. δημιουργία θετικού κλίματος για μάθηση
2. την αποσαφήνιση των σκοπών των μαθητών
3. την οργάνωση και τη διάθεση μαθησιακών πόρων
4. την εξισορρόπηση στις πνευματικές και συναισθηματικές συνιστώσες της μάθησης, και
5. να μοιράζονται τα συναισθήματα και τις σκέψεις με τους μαθητές, αλλά να μην κυριαρχούν στους μαθητές (Rogers, 1999 σ.113 στο Ζωντήρος 2006:14).

Στην θεωρία του Rogers επικρατούν δύο βασικά στοιχεία: η αυτενέργεια του ατόμου και η αλλαγή. Ο Jarvis και ο Rogers υποστηρίζουν από κοινού ότι η μάθηση προέρχεται από την εμπειρία. Συνεπώς για τους δυο στοχαστές η μάθηση θεωρείται ο βασικότερος παράγοντας της ανθρώπινης δραστηριότητας επειδή η διεργασία και η εμπειρία της μάθησης μεταμορφώνεται σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες (Rogers, 1999).

Η μάθηση είναι πότε συγκυριακή γιατί αφορά ορισμένες περιστάσεις και πότε γίνεται με επίγνωση γιατί έχει συγκεκριμένους στόχους και διαρθρωμένες διεργασίες (Rogers, 1999). Όπως υποστηρίζει ο Rogers (1999) η παρακίνηση για μάθηση αποτελεί η προτροπή ενός ανθρώπου να εμπλακεί με μαθησιακές δραστηριότητες υψίστης σημασίας οι οποίες θα είναι επωφελείς γι' αυτόν.

Μέσα από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε το παράδοξο να ταυτίζεται η έννοια της παρακίνησης για μάθηση με εκείνη της συμμετοχής σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Ωστόσο, ο όρος συμμετοχή (participation) αφορά στη διαδικασία που κάνει ένα άτομο προκειμένου να λάβει μέρος σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα καθώς και στη συμπεριφορά που «πραγματοποιεί» την εκάστοτε απόφαση (π.χ. εγγραφή σε πρόγραμμα σπουδών).

Σύμφωνα με τους Ryan & Deci (2000) οι άνθρωποι είναι ξεχωριστοί όχι μόνο ως οντότητες αλλά και ως προς τα είδη των κινήτρων από τα οποία ωθούνται. Επιπλέον, ξεχωρίζουν στο βαθμό στον οποίο παρακινούνται καθώς και ως προς την αιτία των κινήτρων τους.

Στην θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού (Self Determination Theory) (1985 στο: Ryan & Deci, 2000) διακρίνουμε δύο μεταξύ των διαφόρων τύπων κινήτρων με βάση τους διαφορετικούς λόγους ή τους στόχους που οδηγούν σε δράση. Η πιο βασική διάκριση είναι μεταξύ της *ενδογενούς παρακίνησης* (intrinsic), η οποία αναφέρεται σε κάτι που κάποιο άτομο κάνει επειδή είναι εγγενώς ενδιαφέρον ή ευχάριστο και της *εξωγενούς παρακίνησης* (extrinsic), δηλαδή σε κάτι που κάποιο άτομο κάνει επειδή οδηγεί σε ένα διαχωρίσιμο αποτέλεσμα. Πάνω από τρεις δεκαετίες έρευνας έχει δείξει ότι η ποιότητα της εμπειρίας και της απόδοσης μπορεί να είναι πολύ διαφορετική όταν κάποιος συμπεριφέρεται από εσωτερική παρακίνηση σε σχέση με τους εξωγενείς λόγους.

«Ενδογενής παρακίνηση» ορίζεται ως το πράττειν μιας δραστηριότητας για την προσωπική ικανοποίηση κι όχι λόγω εξώθησης, πιέσεων ή ανταμοιβών (Ryan & Deci,

2000). Το φαινόμενο της ενδογενούς παρακίνησης διαπιστώθηκε για πρώτη φορά μέσα από πειραματικές μελέτες της αντίδρασης των ζώων όπου ανακαλύφθηκε ότι πολλοί οργανισμοί ασκούν συμπεριφορά διερευνητική, παιχνιδιάρικη η λειτουργούν από περιέργεια, όχι όμως για κάποια ανταμοιβή (Wlodkowski 1999 στο: Ζωντήρος, 2006). Αυτές οι αυθόρμητες συμπεριφορές, αν και σαφώς παραχωρούν προσαρμοστικά οφέλη στον οργανισμό δεν φαίνεται να έχουν εργαλειακή λογική αλλά μάλλον γίνονται για τις θετικές εμπειρίες που συνδέονται με την άσκηση και επέκταση των ικανοτήτων τους.

«Εξωγενής παρακίνηση» είναι μια ενέργεια που αναφέρεται κάθε φορά που μια δραστηριότητα γίνεται προκειμένου να επιτευχθεί κάποιο ξεχωριστό αποτέλεσμα, το οποίο όμως σχετίζεται με τη δράση που αναλαμβάνει το άτομο (Ryan & Deci, 2000).

Η εξωγενής παρακίνηση έτσι έρχεται σε αντίθεση με την ενδογενή καθώς η δεύτερη αναφέρεται σε μια δραστηριότητα απλά για την απόλαυση της ίδιας της δραστηριότητας, ενώ η εξωγενής γίνεται για κάποιον σκοπό και επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Παραδείγματος χάριν, ένας σπουδαστής που κάνει την εργασία του μόνο και μόνο επειδή φοβάται τις κυρώσεις που θα έχει από τον καθηγητή του. Ομοίως, ένας φοιτητής ο οποίος κάνει την εργασία του γιατί προσωπικά πιστεύει ότι αυτή η ενέργεια θα αποδειχθεί πολύτιμη για τη μελλοντική του σταδιοδρομία. Παρά το γεγονός ότι και οι δυο πράξεις αποτελούν μια εξωγενή παρακίνηση, η τελευταία περίπτωση συνεπάγεται προσωπική θεώρηση και εμπεριέχει το αίσθημα της επιλογής, ενώ το πρώτο παράδειγμα εκφράζει την απλή συμμόρφωση με έναν εξωτερικό έλεγχο (πίεση). Αντιπροσωπεύουν και δύο περιπτώσεις εκ προθέσεως συμπεριφορά, αλλά οι δύο τύποι εξωγενών παρακινήσεων ποικίλλουν σε σχέση με την αυτονομία τους (Αθανασίου, 2006:12).

Είναι γεγονός πως υπάρχει μια σύνδεση ανάμεσα στους παράγοντες ενδογενούς παρακίνησης με το πεδίο της ψυχολογίας καθώς επίσης της διερεύνησης των παραγόντων εξωγενούς παρακίνησης με τις διάφορες κοινωνικές προσεγγίσεις.

Ωστόσο, ακολουθήθηκε μια διαδρομή μελέτης από την ενδογενή στην εξωγενή παρακίνηση (Dornyei, 2001 στο: Ζωντήρος, 2006). Τέλος, επιχειρήθηκε ένα «πάντρεμα» αυτών των δύο προοπτικών σε επιστημονικό επίπεδο καθώς ο άνθρωπος αποτελεί μια πολυσύνθετη προσωπικότητα και υπό αυτό το πρίσμα πρέπει να αντιμετωπίζεται. Οι ενήλικες που χαρακτηρίζονται από ωριμότητα, αυτοπεποίθηση, αυτονομία, στερεά λήψη αποφάσεων και γενικά λειτουργούν πιο πρακτικά είναι πιο δεκτικοί στο να αλλάξουν. Όλα αυτά τα στοιχεία επηρεάζουν τα κίνητρά τους, καθώς και την ικανότητά

τους να μαθαίνουν.

Ωστόσο όλοι οι εκπαιδευόμενοι ανεξαιρέτως διαθέτουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά τα οποία είναι τα εξής (Αθανασίου, 2006:12):

- Οι ενήλικες έχουν την τάση να είναι αυτό - κατευθυνόμενοι στη ζωή τους, αν και οι ευθύνες με τις δουλειές, τη δημιουργία οικογένειας καθώς και άλλες υποχρεώσεις μπορεί να αφαιρέσουν ένα βαθμό ελευθερίας τους να δράσουν. Η ενηλικίωση φέρνει μια αυξανόμενη αίσθηση της ανάγκης να αναλάβουν την ευθύνη για τη ζωή τους κι αυτό φαίνεται καθαρά στις εκπαιδευτικές προσπάθειες μεταξύ των ενηλίκων.
- Η εμπειρία του ενήλικα είναι ένας βασικός πόρος σε κάθε προσπάθεια για μάθηση. Οι ενήλικες έχουν μεγαλύτερη δεξαμενή των εμπειριών της ζωής μόνο και μόνο επειδή έχουν ζήσει περισσότερο, έχουν δει και έχουν κάνει περισσότερα πράγματα. Αυτή είναι μια κρίσιμη διάκριση μεταξύ των ενηλίκων και των παραδοσιακών εκπαιδευόμενων καθώς, συνειδητά ή ασυνείδητα, οι ενήλικες έχουν την τάση να συνδέσουν οποιαδήποτε νέα μάθηση σε προηγούμενη τους μάθηση, ένα σώμα γνώσεων που έχει τις ρίζες του στις εμπειρίες της ζωής τους. Αξιολογούν την εγκυρότητα των νέων ιδεών και εννοιών με βάση το πώς η ιδέα ή η έννοια "ταιριάζει" με την εμπειρία τους.
- Το υψηλότερο κίνητρο συνδέεται με το γεγονός ότι οι η εισαγωγή των ενηλίκων σε επιμορφωτικά προγράμματα είναι εθελοντική. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι ενήλικοι έχουν κάνει προσωπικές επιλογές (και θυσίες) για να παρακολουθήσουν την εκάστοτε εκπαίδευση, ακόμη και όταν η εν λόγω εκπαίδευση είναι συνδεδεμένη με επαγγελματική ανάπτυξη ή την εργασία των δεξιοτήτων. Κάθε φορά που ένα άτομο είναι σε θέση να επιλέξει να μάθει κάτι είναι πολύ πιο πρόθυμο στα ερεθίσματα της γνώσης και της μάθησης.
- Έχουν συγκεκριμένα πρότυπα μάθησης. Είναι δυναμικά άτομα με ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Έχουν την ετοιμότητα και ικανότητα να μάθουν και να λάβουν μέρος ενεργά στην πορεία της μάθησης: στον προσδιορισμό των στόχων, στην ανάπτυξη του προβληματισμού, στο να αντιλαμβάνονται και να οδηγούνται σε σίγουρα συμπεράσματα καθώς και στην αξιολόγηση (Rogers, 1999: 92-107, Κόκκος, 1999β: 43-83).

2.6 Η θεωρία της «ανδραγωγικής»

Ο Malcolm Knowles Αμερικανός εκπαιδευτικός διατύπωσε τη θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων τη δεκαετία 1960-1970, ενώ έφερε τον όρο ανδραγωγική σε χρήση ο οποίος σχετίζεται με την εκπαίδευση ενηλίκων. Ωστόσο, η πρώτη χρήση αυτής της λέξης διατυπώθηκε από τον Αλέξανδρο Kapp το 1833 όταν την αξιοποίησε προκειμένου να περιγράψει την έννοια της Παιδείας κατά τον Πλάτωνα. Σύμφωνα με τον Knowles, η ανδραγωγική είναι η τέχνη και η επιστήμη της εκπαίδευσης ενηλίκων (Kearsley, 2010).

Η ανδραγωγική βασίζεται στην αναγνώριση ορισμένων χαρακτηριστικών των ενηλίκων στο επίπεδο της μάθησης, των οποίων βασικότερο είναι το ακόλουθο: η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση αποτελεί μία διεργασία κατά την οποία τα άτομα αναλαμβάνουν μια ενέργεια χωρίς τη βοήθεια των άλλων στον εντοπισμό των μαθησιακών αναγκών τους, την ανάπτυξη των στόχων, τον καθορισμό ύστερα από εκτιμήσεις των ανθρωπίνων και υλικών πόρων, καθώς και την ορθή εκτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Κόκκος, 1999: 61).

Η αποδοχή αυτής της άποψης οδηγεί σε συγκεκριμένες μεθόδους σχετικά με την επιμόρφωση-εκπαίδευση των ενηλίκων, οι οποίες περιλαμβάνουν:

- Το μαθησιακό περιβάλλον κατά την επιμόρφωση θα πρέπει να διέπεται από αλληλοσεβασμό, ειλικρίνεια φιλικότητα, ελευθερία έκφρασης. Καθώς η διαδικασία μάθησης εμπλέκει τους διδασκόμενους με τους διδάσκοντες θα πρέπει η επαφή αυτή να οδηγήσει σε αφομοίωση της γνώσης. Αυτό θα επιτευχθεί με το να υπάρχει συνεχής διάλογος, επεξεργασία και ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, διατύπωση ερωτήσεων και απαντήσεων, πρακτικές ασκήσεις καθώς και εκπόνηση ομαδικών εργασιών. Παράλληλα κρίνεται επιβεβλημένο να υπάρχει μια πληθώρα πηγών και εμπειριών στα εκπαιδευτικά υλικά και εναλλακτικές λύσεις μάθησης.
- Οι εκπαιδευόμενοι αποτελούν το Α και το Ω της επιμορφωτικής διαδικασίας.

Έτσι, το κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα δομείται σύμφωνα με τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες, τα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές δεξιότητες των εκπαιδευομένων, επειδή ένας ενήλικος δεν δύναται μαθαίνει περισσότερα από όσα έχει ανάγκη σε ορισμένη χρονική στιγμή (Noye- Riveteau, 1999:104). Επομένως, προκειμένου ο υποψήφιος επιμορφούμενος να στρέψει το ενδιαφέρον του σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης χρειάζεται να συνειδητοποιήσει για ποιον λόγο θέλει να παρακολουθήσει

το εκάστοτε πρόγραμμα, ποια η χρησιμότητα που θα έχει για εκείνον, για την επαγγελματική του ανέλιξη, για την καλύτερευση της προσωπικής του ζωής. Διαφορετικά η επιμόρφωση δεν θα έχει καμία αξία όταν οι σκοποί του διδακτικού προγράμματος δεν κρίνονται σπουδαίοι και δεν αποτιμώνται θετικά εκ μέρους των ενηλίκων.

- Η εκπαίδευση των ενηλίκων και η συνεχής κατάρτιση πρέπει να παρέχει σε όλους ευκαιρίες για τη βελτίωση των ικανοτήτων – κι όχι μόνο εκείνων με το χαμηλότερο επίπεδο της τυπικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, η εκπαίδευση των ενηλίκων και η συνεχής κατάρτιση πρέπει να αντανakλούν τις αλλαγές στις απαιτήσεις και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας για την απόκτηση περισσότερων δεξιοτήτων κλπ.
- Η εκπαίδευση ενηλίκων δεν αφορά μόνο στην προετοιμασία τους για τη ζωή, αλλά βοηθά τους ανθρώπους να ζουν με μεγαλύτερη επιτυχία. Έτσι, αν πρόκειται να υπάρξει μια λειτουργία συνεχούς κατάρτισης για τους ενήλικες είναι να τους βοηθήσει να αυξήσουν τις ικανότητες, ή να διαπραγματευθούν πιο δυναμικά τις μεταβάσεις στους κοινωνικούς τους ρόλους (εργαζόμενος, γονέας, συνταξιούχος κλπ), για να τους βοηθήσει να αποκτήσουν μεγαλύτερη ικανοποίηση στην προσωπική τους ζωή και να τους βοηθήσει στην επίλυση προσωπικών και κοινοτικών προβλημάτων (Καρατζά, 2005).

2.7 Η θεωρία των J. Dewey και D. Kolb

Ο J. Dewey, ο περίφημος εκπαιδευτικός στοχαστής του προοδευτικού κινήματος ήταν η κυρίαρχη φιγούρα στην αμερικανική εκπαίδευση. Η πολύτιμη και διαρκής συμβολή του στον πολιτισμό ήρθε από τις ιδέες και τις μεθόδους του όπου ήταν «πατέρας» σε αυτόν τον τομέα.

Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της θεωρίας του η αρχική αλλά και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση αποτελούν μια ατέρμονη διαδικασία. Το έργο του «Εμπειρία και εκπαίδευση» (1980) είναι μια διαυγής ανάλυση τόσο της «παραδοσιακής» όσο και της «προοδευτικής» εκπαίδευσης. Και τα δύο είδη τα θεωρεί απαραίτητα με προϋπόθεση η αρχική εκπαίδευση του μαθητού να αποτελέσει ορθή βάση. Σαφώς η εν λόγω ανάπτυξη δεν είναι εφικτή μέσω της αρχικής εκπαίδευσης, διότι το παραδοσιακό πρόγραμμα σπουδών αναμφίβολα συνεπάγεται άκαμπτη συνταγματικότητα και μια

πειθαρχία που αγνοεί τις φυσικές ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Η έννοια της εκπαίδευσης κατά τον Dewey προϋποθέτει ένα ασφάλιστρο για ουσιαστική δραστηριότητα στη μάθηση και τη συμμετοχή στη δημοκρατία στην τάξη. Σε αντίθεση με τα προηγούμενα μοντέλα της διδασκαλίας, τα οποία επικαλούνται τον αυταρχισμό και τη μηχανική μάθηση, η προοδευτική εκπαίδευση υποστηρίζει ότι οι μαθητές πρέπει να επενδύουν σε αυτά που μαθαίνουν. Επομένως το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να είναι σχετικό με τη ζωή των μαθητών. Ο Dewey είδε τη μάθηση μέσα από την πράξη και την ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων ζωής ως ζωτικής σημασίας για την εκπαίδευση των παιδιών.

Ο David Kolb δημοσίευσε το 1984 το δικό του θεωρητικό μοντέλο της εμπειρικής μάθησης επηρεασμένος ιδιαίτερα από το έργο των Dewey και Lewin, ορίζοντας την εμπειρική εκπαίδευση ως εξής: «η μάθηση είναι η διεργασία μέσω της οποίας η γνώση κατακτάται από το μετασχηματισμό της εμπειρίας» (Kolb, 1984, σ. 38).

Με αυτόν τον τρόπο η μάθηση συνεισφέρει στην άμεση και συνεχή επικοινωνία του ατόμου με το περιβάλλον καθώς και στον δημιουργικό του εγκλιματισμό στον κόσμο (Κόκκος, 2005α: 64).

Η βιωματική θεωρία μάθησης του Kolb (1984) λειτουργεί σε δύο επίπεδα: έναν κύκλο τεσσάρων σταδίων της μάθησης καθώς και τέσσερις διαφορετικές μορφές μάθησης, ενώ ένα μεγάλο μέρος της θεωρίας του ασχολείται με τις εσωτερικές γνωστικές διαδικασίες του μαθητή.

Ο Kolb (1984) αναφέρει ότι η μάθηση περιλαμβάνει την απόκτηση των αφηρημένων εννοιών που μπορεί να εφαρμοστεί με ευελιξία σε μια σειρά από καταστάσεις. Στη θεωρία του Kolb (1984), η ώθηση για την ανάπτυξη νέων εννοιών παρέχονται από νέες εμπειρίες. Η θεωρία μάθησης του Kolb (1984) καθορίζει τα εν λόγω τέσσερα διαφορετικά στυλ μάθησης (ή προτιμήσεις) τα οποία μπορεί επίσης να ερμηνευθούν ως «κύκλοι κατάρτισης». Από αυτή την άποψη το μοντέλο του είναι ιδιαίτερα κομψό, δεδομένου ότι προσφέρει τόσο έναν τρόπο για να κατανοήσουμε διαφορετικά πρότυπα μάθησης για μεμονωμένα άτομα, καθώς επίσης και μια εξήγηση του κύκλου της βιωματικής μάθησης που ισχύει για όλους μας.

Ο Kolb (1984) λοιπόν θεωρεί τον «κύκλο της μάθησης» ως κεντρική αρχή της θεωρίας του, που συνήθως εκφράζεται ως κύκλος τεσσάρων σταδίων της μάθησης, στην οποία «άμεσες ή συγκεκριμένες εμπειρίες» παρέχουν μια βάση για «τις παρατηρήσεις και τις αντανακλάσεις». Αυτές οι «παρατηρήσεις και οι προβληματισμοί»

εξομοιώνονται και αποστάζονται σε «αφηρημένες έννοιες» παραγωγή νέων συνεπειών για δράση η οποία μπορεί «ενεργά να δοκιμάζεται» και με τη σειρά της να δημιουργεί νέες εμπειρίες. Όπως φαίνεται στο μοντέλο «κύκλος βιωματικής μάθησης» η μάθηση επιτυγχάνεται:

- μέσω συγκεκριμένης εμπειρίας
- μέσω της παρατήρησης και του προβληματισμού
- μέσω αφηρημένης σύλληψης
- μέσω του ενεργού πειραματισμού (Loo, 2004).

Ο Kolb (1984) υποστηρίζει ότι στην ιδανική περίπτωση (και συμπερασματικά όχι πάντα) η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τον προαναφερόμενο κύκλο εκπαίδευσης ή σπирάλ, όπου ο εκπαιδευόμενος «αγγίζει όλες τις βάσεις», δηλ., έναν κύκλο όπου το άτομο αντιμετωπίζει ένα γεγονός και τελικά ενεργεί. Άμεσες ή συγκεκριμένες εμπειρίες οδηγούν σε παρατηρήσεις και αντανακλάσεις. Αυτές οι αντανακλάσεις στη συνέχεια αφομοιώνονται (απορροφώνται και μεταφράζονται) σε αφηρημένες έννοιες που έχουν επιπτώσεις για την ανάληψη δράσης, στην οποία το άτομο μπορεί ενεργά να δοκιμάσει και να πειραματιστεί με τρόπο που του επιτρέπει τη δημιουργία νέων εμπειριών.

Υπάρχουν δύο διαστάσεις της μάθησης με βάση το θεωρητικό μοντέλο του Kolb(1984):

1. **ο κατακόρυφος «άξονας»** όπου οι άνθρωποι θα έχουν μια προτίμηση κατά μήκος της συνέχειας μεταξύ:
 - A. Συγκεκριμένης εμπειρίας: Κοιτάζοντας τα πράγματα όπως είναι, χωρίς καμία αλλαγή στις πρώτες λεπτομέρειες.
 - B. Αφηρημένης σύλληψης: Βλέποντας τα πράγματα ως έννοιες και ιδέες, μετά από ένα βαθμό επεξεργασίας που μετατρέπει τις πρώτες λεπτομέρειες σε ένα εσωτερικό μοντέλο.

Οι άνθρωποι που προτιμούν τη *συγκεκριμένη εμπειρία* θα υποστηρίξουν ότι σκεφτόμαστε κάτι που αλλάζει και ότι τα άμεσα εμπειρικά δεδομένα είναι απαραίτητα. Όσοι προτιμούν την *αφηρημένη σύλληψη* θα ισχυριστούν ότι η έννοια δημιουργείται μόνο μετά από εσωτερική επεξεργασία και ότι ο ιδεαλισμός είναι μια πιο πραγματική προσέγγιση.

2. **Ο οριζόντιος «άξονας»** όπου οι άνθρωποι θα λάβουν τα αποτελέσματα της

αντίληψής τους και θα τα επεξεργάζονται με προτιμώμενο τρόπο κατά μήκος της συνέχειας μεταξύ:

- A. Ενεργού πειραματισμού: Λαμβάνοντας αυτά που έχουν συναφθεί και προσπαθώντας να καταλάβουν για να αποδείξουν ότι κάτι λειτουργεί.
- B. Αντανακλαστικής παρατήρησης: Λαμβάνοντας αυτά που έχουν συναφθεί όπου περιμένουν να δουν αν αυτό το κάτι δουλεύει.

Εδώ τα άτομα διαφέρουν ως προς την προτίμηση τους όταν κάνουν κάτι (ενεργός πειραματισμός) και όταν βλέπουν κάτι (αντανακλαστική παρατήρηση) (Μηνά, 2006:21).

Αυτές οι δύο διαστάσεις ορίζουν μια ολιστική εκμάθηση του χώρου όπου η συναλλαγή της μάθησης λαμβάνει χώρα μεταξύ των ατόμων και του περιβάλλοντος (Kolb, 1984: 41). Κατά τον Kolb (1984), η πραγματοποίηση της μάθησης περιλαμβάνει απαραίτητως το πέρασμα του ανθρώπου και από τις δύο διαστάσεις. Όμως το πέρασμα στις δυο διαστάσεις δεν επιτυγχάνεται από όλους τους ανθρώπους. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι για κάθε άτομο η μάθηση ξεκινά από τη φάση κύκλου που ο καθένας διαλέγει (Συριόπουλος Κ. & Πομώνης Γ., 2006: 185). Ο κάθε άνθρωπος λειτουργεί με τον δικό του τρόπο όπου αντιλαμβάνεται και βιώνει διαφορετικά μια πληροφορία ή μια εμπειρία και με ξεχωριστή διαδικασία την μετασχηματίζει. Όπως είναι φυσικό κάθε άνθρωπος κατατάσσεται σε διαφορετική κατηγορία μαθησιακού τύπου, οι οποίες διαθέτουν διαφορετικά χαρακτηριστικά.

Σύμφωνα με τον Kolb (1984), οι πρωταρχικές μορφές γνώσης θεωρούνται οι βάσεις που συμβάλλουν στην σταδιακή κατάκτηση ανώτερων επιπέδων γνώσης. Ο Kolb (1984) στη συνέχεια αναλύει τα τέσσερα στάδια του γνωστού κύκλου της μάθησης όπου εκεί αναπτύσσει περαιτέρω τις αρχές της θεωρητικής του προσέγγισης. Τα τέσσερα αυτά στάδια εξηγούν τα εξής:

Στάδιο 1: Έχοντας μια εμπειρία τα άτομα μαθαίνουν καλύτερα από τις δραστηριότητες όπου υπάρχουν νέες εμπειρίες και προβλήματα. Υπάρχει ενθουσιασμός, δράση, κρίση, συμμετοχή με άλλους ανθρώπους, π.χ. ανάπτυξη μιας ιδέας και επίλυση προβλημάτων ως μέρος μιας ομάδας

Στάδιο 2: Επανεξέταση της εμπειρίας: το άτομο μαθαίνει καλύτερα από δραστηριότητες όπου υπάρχει ενθάρρυνση για να παρακολουθήσει και να σκεφτεί πάνω σε δραστηριότητες. Υπάρχει μια ευκαιρία να ακούσουν και να παρατηρήσουν μια

ομάδα, ενώ είναι σε θέση να καταλήξουν σε μια απόφαση-συμπέρασμα χωρίς πίεση και πιεστικές προθεσμίες.

Στάδιο 3: Συμπέρασμα από την εμπειρία: τα άτομα μαθαίνουν καλύτερα από τις δραστηριότητες όπου υπάρχουν δομημένες καταστάσεις με σαφή σκοπό, οφείλουν να κατανοούν και να συμμετέχουν σε περίπλοκες καταστάσεις, ενώ έχουν χρόνο για να εξερευνήσουν τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ιδεών, των γεγονότων και των καταστάσεων.

Στάδιο 4: Ο προγραμματισμός των επόμενων βημάτων: τα άτομα πρέπει να επεξεργαστούν τα συμπεράσματά τους, ενώ χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν την κατανόηση για τη λήψη αποφάσεων, την επίλυση προβλημάτων και τη δοκιμή των επιπτώσεων σε νέες καταστάσεις. Τα συμπεράσματα αυτά γενικεύονται και αναπτύσσονται κανόνες δράσης.

Οι εκπαιδευόμενοι τείνουν να διαφέρουν ως προς τις τάσεις και τις προτιμήσεις τους για την εκμάθηση λόγω της προσωπικότητας, των γνωστικών διαδικασιών και τις προηγούμενες εμπειρίες μάθησης. Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα στοιχεία μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να ενισχύσουν την μαθησιακή εμπειρία, ενώ όταν κατορθώσουν να ταιριάξουν με την προτιμώμενη εκπαιδευτική λειτουργία, το επίτευγμά τους και η ικανοποίησή τους για μάθηση θα ενισχυθεί.

Ολοκληρώνοντας, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η βιωματική θεωρία μάθησης παρά το γεγονός ότι είχε μεγάλη επιρροή στην εκπαίδευση ενηλίκων, ταυτόχρονα έχει επικριθεί έντονα στα εξής σημεία:

1. δεν παρέχει την ενδεδειγμένη προσοχή στη διαδικασία του στοχασμού
2. η κατάταξη των τεσσάρων μαθησιακών τρόπων συχνά χαρακτηρίζεται άκαμπτη ή /και υπέρμετρη
3. το μοντέλο δε θεωρεί σημαντικό χαρακτηριστικό την ποικιλία των εμπειριών όσον αφορά πολιτιστικά ζητήματα ή συνθήκες
4. ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται και μελετώνται τα διαφορετικά στάδια είναι υπεραπλουστευμένος με αποτέλεσμα να χάνει σε βάθος και ποιότητα
5. το ερευνητικό υπόβαθρο του μοντέλου θεωρείται ότι στερείται επαρκούς τεκμηρίωσης και
6. η σχέση της μαθησιακής διεργασίας χωλαίνει.

Κεφάλαιο 3

Σκοπός, στόχος και ερευνητικά ερωτήματα έρευνας

3.1 Σκοπός και στόχος έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι: Η διερεύνηση των εμποδίων και κινήτρων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου για δια βίου μάθηση. Στόχοι της έρευνας είναι οι ακόλουθοι:

1. Ο καθορισμός των κινήτρων που προάγουν ή εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς στο να εντάσσονται σε προγράμματα δια βίου μάθησης.
2. Ο καθορισμός των εμποδίων που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί για την ένταξη τους σε προγράμματα δια βίου μάθησης.
3. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της δια βίου εκπαίδευσης.
4. Η σχέση της συμμετοχής σε προγράμματα δια βίου μάθησης με τους αντίστοιχους μαθησιακούς τρόπους που προτιμούν να μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί που εντάσσονται σε τέτοιου είδους προγράμματα.
5. Η σχέση των δημογραφικών στοιχείων και άλλων προσωπικών δεδομένων με την τάση των εκπαιδευτικών να εντάσσονται σε δια βίου μάθησης εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα.

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα η οποία θα διεξαχθεί εστιάζει στην απάντηση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Ποιο είναι το προφίλ του εκπαιδευτικού που συμμετέχει σε προγράμματα δια βίου μάθησης;

- 2 Ποια είναι η τυπολογία των προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης στην περιοχή Ηρακλείου και πώς αυτή επηρεάζει τη συμμετοχή;
3. Πως συνδέονται τα δημογραφικά δεδομένα των εκπαιδευτικών με τη διάθεση για συμμετοχή στη δια βίου μάθηση αλλά και με την επιτυχή επιμόρφωσή τους;
4. Ποια είναι τα κίνητρα και ποια τα εμπόδια που προωθούν και εμποδίζουν την ένταξη του εκπαιδευτικού σε προγράμματα δια βίου μάθησης;

3.3 Αναγκαιότητα της έρευνας

Σύμφωνα με τον Jarvis (2004) η εκπαίδευση για ενήλικους εστιάζει σε εκείνες τις μαθησιακές διεργασίες, τις οποίες ακολουθούν οι άνθρωποι που έχουν καταφέρει να φτάσουν στην κατάσταση ενήλικου, ενώ σχετίζεται και με εκείνους τους ενήλικους που κατανοούν τη σημασία της μάθησης στη ζωή τους.

Σύμφωνα με το Μηνά (2006) οι περισσότερες έρευνες έχουν εστιάσει κυρίως σε μελέτες που αφορούν στον εντοπισμό μαθησιακών τρόπων βελτίωσης των γνώσεων των ενήλικων ατόμων συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών. Άλλες έρευνες (Baldwin&Sabry,2003, Dowling& Mei Chim,2004, Featro,2011) εστίασαν στην επίδραση της μάθησης στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική ανάπτυξη και απόδοση των εκπαιδευομένων, στη σχέση μάθησης και αντικειμένου σπουδών, ηλικίας, οικογενειακής κατάστασης, στη σχέση της επιμόρφωσης με την δια βίου μάθηση και την ανάδειξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τέλος στη σημασία των ηλεκτρονικών μέσων στην επιμόρφωση.

Οι έρευνες σε σχέση με τα κίνητρα και τα εμπόδια στη συμμετοχή στη δια βίου μάθησης είναι λιγότερες και ειδικά αυτές που αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς και στην ευρύτερη ανάγκη για επιμόρφωσή τους. Με αυτό το δεδομένο η παρούσα μελέτη αποφασίσθηκε να εστιάσει στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο.

Κεφάλαιο 4

Μεθοδολογικό και ερευνητικό πλαίσιο

4.1 Μεθοδολογική Προσέγγιση για τη συλλογή δεδομένων

Η μεθοδολογία της έρευνας εστιάζει στην ανάπτυξη της κατάλληλης ερευνητικής επιλογής, προκειμένου μέσα από αυτή ο ερευνητής να εξασφαλίσει ουσιαστικά συμπεράσματα σε σχέση με τα βασικά ερωτήματα της μελέτης του.

Σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2005), η μεθοδολογία ορίζεται ως μια διαδικασία μεθόδων και δράσεων που σχετίζεται με την ανάπτυξη ερευνητικών εργαλείων και ερωτημάτων, προκειμένου να επιτευχθούν ασφαλή και αντικειμενικά αποτελέσματα σε σχέση με το βασικό θέμα μιας μελέτης.

Για τις ανάγκες της έρευνας, καταλήξαμε να χρησιμοποιήσουμε την ποσοτική μέθοδο, καθώς τη θεωρούμε καταλληλότερη για την εκπλήρωση του στόχου. Μέσω της ποσοτικής μεθόδου, γίνεται περιγραφή γενικών τάσεων σ' αντίθεση με την ποιοτική που δεν μπορούν να αναδειχθούν γενικές τάσεις.

Παράλληλα, παρέχει τη δυνατότητα προσέγγισης ενός αρκετά μεγαλύτερου ποσοστού δείγματος σε αντίθεση με την ποιοτική. Επίσης, προσφέρει τη δυνατότητα συγκέντρωσης αριθμητικών δεδομένων από τους συμμετέχοντες, που αναλύονται με στατιστική μέθοδο, γεγονός που οδηγεί στη διεξαγωγή της έρευνας με αμερόληπτο και αντικειμενικό τρόπο, αντιθέτως με τη ποιοτική που διεξάγεται με υποκειμενικό και μεροληπτικό τρόπο (Creswell, 2011).

Στην παρούσα έρευνα το όργανο της ποσοτικής έρευνας θα είναι το ερωτηματολόγιο. Στον παρακάτω πίνακα αναλύεται ο τρόπος μέτρησης του κάθε ερωτήματος αλλά και το όργανο μέτρησης που θα χρησιμοποιηθεί.

Ερευνητικό ερώτημα	Μέθοδος απάντησης	Όργανο
1.	<p>Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα θα απαντηθεί μέσα από τη χρήση ποσοτικής έρευνας. Συγκεκριμένα θα γίνει έρευνα σε αντιπροσωπευτικό αριθμό εκπαιδευτικών στην α΄ βαθμια εκπαίδευση από σχολεία του Νομού Ηρακλείου. Η συλλογή του δείγματος θα γίνει με τυχαία δειγματοληψία</p>	<p>Ερωτηματολόγιο ποσοτικής έρευνας με τη χρήση κλίμακας Linkert κλίμακας συμμετοχής τυπολογία επτά παραγόντων Boshier, Collins,1985.</p>
2.	<p>Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα θα απαντηθεί μέσα από τη χρήση ποσοτικής έρευνας. Συγκεκριμένα θα γίνει έρευνα.</p>	<p>Ερωτηματολόγιο ποσοτικής έρευνας με τη χρήση κλιμάκων Χρήση ερωτηματολογίου κλίμακας συμμετοχής τυπολογία επτά παραγόντων Boshier, Collins,1985.</p> <p>Αλλά και ευρύτερη χρήση ερωτήσεων με βάση τη θεωρία</p>
3.	<p>Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα θα απαντηθεί μέσα από τη χρήση ποσοτικής έρευνας στο ίδιο δείγμα πληθυσμού.</p>	<p>Χρήση ερωτηματολογίου βασισμένο στη θεωρία οδηγός ερωτηματολόγιο (LSQ) το οποίο μετρά με απλό</p>

		τρόπο το πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι, δηλώνει εμπόδια και κίνητρα. Θα δοθούν στοιχεία για μαθησιακούς τρόπους.
4.	Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα θα απαντηθεί μέσα από τη χρήση ποσοτικής έρευνας στο ίδιο δείγμα πληθυσμού.	Χρήση ερωτηματολογίου βασισμένο στη θεωρία οδηγός ερωτηματολόγιο (LSQ) το οποίο μετρά με απλό τρόπο το πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι, δηλώνει εμπόδια και κίνητρα. Θα δοθούν στοιχεία για μαθησιακούς τρόπους(Kolb,1984).

4.2 Περιγραφή Ερευνητικής Διαδικασίας

Για να υλοποιηθεί μια έρευνα είναι απαραίτητο να ακολουθηθεί ένα συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα με συγκεκριμένα στάδια (Creswell, 2011). Τα βήματα είναι τα εξής:

- Καθορίζεται το ερευνητικό ζήτημα με σκοπό τη μελέτη του θέματος μας.
- Ακολουθεί βιβλιογραφική ανασκόπηση, σχεδιασμός στόχου και ερευνητικών ερωτημάτων.
- Επιλογή ερευνητικής μεθόδου. Εμείς αποφασίσαμε για λόγους που αναφέραμε πιο πριν να υιοθετήσουμε την ποσοτική.
- Εντοπίζουμε τον πληθυσμό για την υλοποίηση της έρευνάς και τον τρόπο δειγματοληψίας. Το δείγμα αποτελείτο από μόνιμους εκπαιδευτικούς της

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου και η δειγματοληψία θα ήταν βολική, για λόγους που θα επεξηγηθούν αργότερα.

- Σχεδιασμός ερευνητικού εργαλείου. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο (παρουσιάζεται στο Παράρτημα 1).
- Ζητήσαμε άδεια από την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νήσου Κρήτης και στη συνέχεια από τον προϊστάμενο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου. Πριν προχωρήσουμε είναι αναγκαίο να τονίσουμε ότι το ζήτημα χορήγησης άδειας πραγματοποίησης μιας έρευνας για έναν/μία ερευνητή/ερευνήτρια είναι σημαντικό, καθώς είναι αδύνατο να υλοποιηθεί έρευνα σε μία δημόσια υπηρεσία ή ένα δημόσιο ίδρυμα. Για να έχουμε πρόσβαση στους εκπαιδευτικούς πρέπει να έχουμε την έγκριση του φορέα σύμφωνα με τους κανόνες δεοντολογίας (Creswell, 2011).
- Ολοκληρώνοντας την ερευνητική διαδικασία, πριν προχωρήσουμε στην επίδοση του εργαλείου μας στο δείγμα και πριν τη συλλογή των δεδομένων, κατοχυρώσαμε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας, στοιχεία τα οποία διαθέτουμε και θα παρουσιαστούν στη συνέχεια.
- Έγινε υλοποίηση μιας πιλοτικής έρευνας.
- Έγινε αποστολή ερωτηματολογίου και στη συνέχεια αφού συλλέχθηκαν, προχωρήσαμε στην ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων (Creswell, 2011).

4.3 Ερευνητικό εργαλείο

Αρχικά η βιβλιογραφική ανασκόπηση μας ήταν εκτενής, με σκοπό να βασιστεί σ' αυτή το ερευνητικό εργαλείο και να επιτύχουμε την εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Ακολουθήσαμε κατά το σχεδιασμό και θα εφαρμόσουμε στη συνέχεια τους κανόνες δεοντολογίας (Creswell, 2011).

Συγκεκριμένα, έχουν τεθεί ρεαλιστικές ερωτήσεις που παρέχουν επαρκή πληροφόρηση, δεν είναι διφορούμενες και δεν υπάρχουν κατευθυντήριες ερωτήσεις. Παράλληλα, το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από μια ενημερωτική επιστολή, μέσω της οποίας το δείγμα μας πληροφορείται για το σκοπό της έρευνας, τονίζουμε ότι είναι εθελοντική η συμμετοχή τους και ότι διασφαλίζεται η ανωνυμία (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Πριν προχωρήσουμε στην υλοποίηση της έρευνας, πραγματοποιήσαμε

μια μικρού μήκους πιλοτική έρευνα (10 άνδρες και 10 γυναίκες) στην οποία συμμετείχαν άτομα που γνωρίζουν το αντικείμενο, ώστε να διασφαλιστεί η σαφήνεια των ερωτημάτων. Αφού προβήκαμε στις απαιτούμενες διορθώσεις του εργαλείου μας, ζητήσαμε τη βοήθεια ειδικών μελετητών που γνωρίζουν το αντικείμενο για να ελέγξουν το τελικό ερωτηματολόγιο (Creswell, 2011).

Για την επίτευξη του στόχου της έρευνας σχεδιάσαμε ένα ερωτηματολόγιο. Επιλέξαμε το ερωτηματολόγιο, καθώς είναι εύχρηστο και ευρέως διαδεδομένο εργαλείο συλλογής δεδομένων που παρέχει δομημένα αριθμητικά δεδομένα, είναι εύκολο και εύληπτο στην ανάλυση (Coehen, Manion & Morrison, 2008). Δεν αποτελεί χρονοβόρα μέθοδος, οι συμμετέχοντες δεν επηρεάζονται από τον/την ερευνητή/τρια, και εκφράζονται ελεύθερα. Ένα από τα μειονεκτήματά του είναι ότι ο/η ερευνητής/τρια δεν είναι πάντα σε θέση να αποσαφηνίσει τις ανοιχτές ερωτήσεις (Ζαφειρίου, 2003).

Περιλαμβάνει κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις. Επιλέξαμε περισσότερες κλειστές καθώς προσφέρονται περισσότερο για στατιστική επεξεργασία και δεν αφήνουν περιθώρια διφορούμενων απαντήσεων και λιγότερες ανοιχτού τύπου μιας και προσφέρουν τη δυνατότητα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να απαντήσουν ελεύθερα διατυπώνοντας τη γνώμη ή την άποψή τους, να αιτιολογήσουν και να μην περιοριστούν. (Coehen, Manion & Morrison, 2008).

Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά και έτσι το δείγμα είχε στη διάθεσή του χρόνο για να απαντήσει. Επίσης, μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ελήφθησαν γρήγορα και σίγουρα και οι απαντήσεις. Η επεξεργασία και η ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του στατιστικού εργαλείου SPSS.

Ταυτόχρονα, εστάλη και συνημμένη συνοδευτική επιστολή, η οποία καλούσε τους/τις συμμετέχοντες να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, ενημερώνοντάς τους για το σκοπό της έρευνας, τονίζοντας τη σημασία συμμετοχής τους και την τήρηση εμπιστευτικότητας των απαντήσεων που έδωσαν.

Το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος υπάρχουν ερωτήσεις για δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο, επαγγελματική και οικογενειακή κατάσταση και το δεύτερο περιλαμβάνει τις κύριες ερωτήσεις του θέματός μας.

Παράλληλα, στις ερωτήσεις του κύριου μέρους χρησιμοποιήσαμε επιπρόσθετα τον τύπο των ερωτήσεων που περιλαμβάνει κλίμακες διαστημάτων (κλίμακα Likert), η οποία θεωρείται κατάλληλη για τη συγκεκριμένη έρευνα καθώς μέσω αυτής γίνεται εκτίμηση απόψεων ή συμπεριφορών του δείγματος (Creswell, 2011).

4.4 Δείγμα και διαδικασία επιλογής

Διαδικασία αποστολής ερωτηματολογίων

Για τις ανάγκες της έρευνας, επιλέξαμε τη βολική δειγματοληψία. Στη βολική δειγματοληψία ο/η ερευνητής/τρια επιλέγει συμμετέχοντες/ουσες επειδή είναι πρόθυμοι και διαθέσιμοι για μελέτη (Cresweel, 2011).

Μετά από την άδεια που ζητήσαμε και πήραμε από τον διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου, ξεκίνησε στις αρχές Φεβρουαρίου η ηλεκτρονική αποστολή των ερωτηματολογίων.

Συμπληρώθηκαν 150 ερωτηματολόγια από τα σχολεία της πόλης του Ηρακλείου και 150 από τα σχολεία της υπαίθρου. Συνολικά συμπληρώθηκαν 300 ερωτηματολόγια. Να σημειωθεί, ότι τα σχολεία της πόλης είναι ως επί των πλείστων 12θέσια και της περιφέρειας από μονοθέσια μέχρι 6θέσια και 7θέσια.

Τα e mail των σχολείων που αποστάλθηκαν τα ερωτηματολόγια της έρευνας τα ανακτήσαμε από την ιστοσελίδα της πρωτοβάθμιας του Ηρακλείου (<http://dipe.ira.sch.gr/site>).

Στο εισαγωγικό σημείωμα που προηγείτο του ερωτηματολογίου, εξηγήσαμε τον σκοπό της έρευνας, τους λόγους που επιλέξαμε το νομό Ηρακλείου για την πραγματοποίηση της έρευνας και τέλος ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Επίσης, τους ευχαριστήσαμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή τους και την πολύτιμη βοήθειά τους.

Κάτω από το σημείωμα, εμφανιζόταν ένας υπερσύνδεσμος ο οποίος μετέφερε τον συμμετέχοντα στο περιβάλλον του ερωτηματολογίου. Στο τέλος, υπήρχε η παράκληση να συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια από τους ενδιαφερόμενους μέχρι και την 29^η του Φλεβάρη.

Ο αριθμός των μονίμων εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο νομό Ηρακλείου το σχολικό έτος 2015-2016 ανέρχεται στους 1307. Τα αποτελέσματα γνωστοποιήθηκαν στην ερευνήτρια μέσω των Google Forms όπου και δημιουργήθηκαν, και αναλύθηκαν από την ίδια μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS.

4.5 Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε στην παρούσα έρευνα διαθέτει τα εξής χαρακτηριστικά σύμφωνα με τους Cohen et al. (2000):

- 1)Είναι γραμμένο σε απλή και κατανοητή γλώσσα
- 2)Αποφεύγονται οι κατευθυντήριες ερωτήσεις
- 3)Αποφεύγεται η χρήση αρνήσεων στη διατύπωση των ερωτήσεων
- 4)Μπορεί να συμπληρωθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Όπως προαναφέρθηκε και παραπάνω, διεξήχθη πιλοτική έρευνα πριν την αποστολή των ερωτηματολογίων με σκοπό να διαπιστωθούν τυχόν αδυναμίες ,ασάφειες στη διατύπωση και παραλείψεις. Διαπιστώθηκε ότι ο χρόνος των 10 λεπτών ήταν επαρκής για να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις.

Η πιλοτική έρευνα έγινε σε δείγμα 20 εκπαιδευτικών των οποίων τα e mail ανακτήσαμε από την ιστοσελίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Ηρακλείου.

Από την πιλοτική έρευνα διαπιστώθηκε επίσης ότι η πρώτη ερώτηση παρουσίαζε ασάφεια στη διατύπωση, μία ερώτηση διεγράφη γιατί απαντιόταν μέσω μιας άλλης και προστέθηκε ακόμη μια ερώτηση στο μέρος των δημογραφικών στοιχείων.

Έτσι, μετά τις διορθώσεις, το ερωτηματολόγιο απέκτησε ευκρινέστερη μορφή και έγινε πιο κατανοητό για τους συμμετέχοντες βοηθώντας να επιτύχουμε υψηλό ποσοστό ανταπόκρισης στη συμμετοχή και έτσι να αυξήσουμε και το βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας του.

Να σημειωθεί εδώ, ότι σύμφωνα με τους Faulkner et al.(1999,σ.33) , αξιόπιστη είναι μια έρευνα όταν μπορούμε να είμαστε σίγουροι ότι στην περίπτωση που εμείς ή κάποιος άλλος αποφασίσει να την επαναλάβει σε κάποια άλλη χρονική στιγμή και στους ίδιους ανθρώπους, θα καταλήξει σε περίπου ίδια αποτελέσματα.

Στο δικό μας δείγμα, αν συμβεί αυτό στο μέλλον, το πιθανότερο είναι να μην έχουν αλλάξει δραματικά τα δεδομένα αφού μέσω των συμπερασμάτων της έρευνας έχει διαπιστωθεί ότι ο τομέας της επιμόρφωσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν εξελίσσεται με γοργούς ρυθμούς.

Τέλος, όσον αφορά στην εγκυρότητα , η Ρήγα (1997, σ.44) αναφέρει ότι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της μεθόδου μελέτης περίπτωσης εξαρτάται από το πόσο σωστά ο ερευνητής έχει διατυπώσει τις ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο και πού έχει εστιάσει το ενδιαφέρον του.

Στην παρούσα έρευνα, η βοήθεια της καθηγήτριας συμβούλου, ήταν καταλυτική καθώς με τις παρατηρήσεις της καταφέραμε να δημιουργήσουμε ένα ερωτηματολόγιο που κάλυπτε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και τους ερευνητικούς άξονες και σκοπούς της έρευνας.

4.6 Σκοπός του ερωτηματολογίου

Σκοπός του ερωτηματολογίου, μέσα από τη χρήση διαφόρων κλιμάκων που βασίζονται στη θεωρία είναι από τη μια να εντοπίσει τα κίνητρα και τα εμπόδια στην ένταξη σε προγράμματα δια βίου μάθησης και από την άλλη να καταδείξει μέσα από τα αποτελέσματα του τη σημασία της επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμα η παρούσα έρευνα μέσω του παρόντος ερωτηματολογίου στοχεύει να καλύψει κάποιο κενό στην έρευνα, αλλά και να δώσει τροφή για μελλοντικές έρευνες πάνω στο συγκεκριμένο πεδίο.

4.7 Περιορισμοί στην έρευνα

Στην έρευνα μας κατά γενική ομολογία δεν υπήρξαν σημαντικοί περιορισμοί σε βαθμό που να καταστήσει αναξιόπιστα τα ευρήματα.

Το μόνο που μπορούμε να αναφέρουμε , είναι η απροθυμία των διευθυντών να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο κι αυτό διαπιστώθηκε μέσω της καρτέλας των δημογραφικών στοιχείων. Μάλιστα, η ερευνήτρια έλαβε κι ένα απαντητικό e mail διευθύντριας όπου την επέπληττε για το ότι στέλνει ερωτηματολόγια και ότι εάν απαντούσε σε όποιον την έστελνε δε θα έκανε τίποτα άλλο όλη μέρα. Προφανώς δεν έδωσε καμία σημασία ούτε και στο εισαγωγικό σημείωμα που προηγείτο με την άδεια της υπηρεσίας μας .

Επίσης , στους περιορισμούς καλό θα ήταν να εντάξουμε και το γεγονός ότι δεν προλάβαμε να προβούμε σε τριγωνοποίηση στη μεθοδολογία μας καθώς ο χρόνος του

ενός εξαμήνου στο οποίο έπρεπε να γίνει όλη η διπλωματική διατριβή δεν ήταν επαρκής. Επίσης, μέσω της πιλοτικής έρευνας καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι έπρεπε να βάλουμε προαιρετικές τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που είχαμε γιατί οι περισσότεροι δεν ήταν πρόθυμοι να αναπτύξουν τους προβληματισμούς τους. Να σημειωθεί παρ' ολ' αυτά ότι από τους 300 συμμετέχοντες στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου απάτησαν σχεδόν οι 185.

Αναμφισβήτητα, εάν είχαμε τη δυνατότητα να συνδυάσουμε στο ερωτηματολόγιο και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ή και μερικές συνεντεύξεις τα ευρήματά μας θα ήταν ακόμα πιο έγκυρα και αξιόπιστα αλλά και θα είχαμε εντυφήσει επιτυχώς στο πραγματικό στόχο της έρευνας.

Κεφάλαιο 5

Ανάλυση ερωτηματολογίου

Στατιστική Ανάλυση

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Μέσω της περιγραφικής στατιστικής αποτυπώθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών χρησιμοποιώντας συχνότητες και ποσοστά. Η επαγωγική στατιστική χρησιμοποιήθηκε για να ελέγξει αν οι δημογραφικοί παράγοντες του φύλο, της ηλικίας και της κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου ή όχι επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα επιλέχθηκαν ερωτήσεις που θεωρήθηκαν σημαντικές αλλά και που πληρούσαν όσο το δυνατόν τις υποθέσεις του ελέγχου chi square για την μη ύπαρξη μηδενικών κελιών και το πολύ το 20% των κελιών να έχει τιμές κάτω από 5. Για αυτό το λόγο επιλέχθηκε να διερευνηθεί η σχέση με τις ερωτήσεις που αφορούσαν το σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει την απόφαση των εκπαιδευτικών να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα και τις δυνατότητες διασφάλισης ποιότητας των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης

Ανάλυση:

Πίνακας 1

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

		N	%
1. Φύλο:	Ανδρας	114	38,0%
	Γυναίκα	186	62,0%
2. Ηλικία:	23-30	79	26,3%
	31-40	134	44,7%
	41-50	62	20,7%
	51-65	25	8,3%
3. Οικογενειακή κατάσταση :	Άγαμος/η	136	45,3%
	Διαζευγμένος/η	3	1,0%
	Έγγαμος/η	160	53,3%
	Χήρος/α	1	,3%
4. Έχετε παιδιά: (αν ναι σημειώστε τον αριθμό στο other)	1	82	27,3%
	2	40	13,3%
	3	20	6,7%
	5	2	,7%
	Όχι	156	52,0%
5. Διευθυντής - Διευθύντρια:	Ναι	21	7,0%
	Όχι	279	93,0%
6. Χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας	0-5	117	39,0%
	11-20	59	19,7%
	21+	24	8,0%
	6-10	100	33,3%
7. Σπουδές:	Παιδαγωγική Ακαδημία	22	7,3%
	Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ	278	92,7%

Σύμφωνα με τον πίνακα 1, η αναλογία ανδρών και γυναικών στο δείγμα είναι 38% και 62% αντίστοιχα.

Το 44,7% είναι ηλικίας από 31-40 ετών, το 26,3% είναι από 23-30 ετών, το 20,7% είναι από 41-50 ετών και το υπόλοιπο 8,3% είναι από 51-65 ετών.

Ακόμα το 53,3% είναι έγγαμοι, το 45,3% είναι άγαμοι, το 1% είναι διαζευγμένοι και το 0,3% χήροι.

Επιπλέον το 52% δεν έχει παιδιά, το 27,3% έχουν 1, το 13,3% έχουν 2, το 6,7% 3 και το 0,7% 5.

Όσον αφορά τα χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας το 39% έχει κάτω από 5 έτη, το 33,3% από 6-10, το 19,7% από 11-20 και το 8% πάνω από 21.

Το 92,7% έχει τελειώσει παιδαγωγικό τμήμα ΑΕΙ και το 7,3% την παιδαγωγική ακαδημία.

Τέλος το 7% είναι διευθυντές.

Πίνακας 2

Πρόσθετες σπουδές

	Ναι		Όχι	
	N	%	N	%
8.1 Άλλες Σπουδές (Άλλο πτυχίο (ΙΕΚ, ΚΕΚ κ.λ.π)):	2	,7%	298	99,3%
8.2 Άλλες Σπουδές (ΑΕΙ):	5	1,7%	295	98,3%
8.3 Άλλες Σπουδές (ΤΕΙ):	2	,7%	298	99,3%
8.4 Άλλες Σπουδές (Διδασκαλείο):	5	1,7%	295	98,3%
8.5 Άλλες Σπουδές (Μεταπτυχιακές Σπουδές):	20	6,7%	280	93,3%
8.6 Άλλες Σπουδές (Διδακτορικό):	0	,0%	300	100,0%

Σύμφωνα με τον πίνακα 2, το 6,7% των εκπαιδευτικών έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές, το 1,7% άλλο πτυχίο από ΑΕΙ, ένα ακόμα 1,7% έχει τελειώσει το διδασκαλείο, το 0,7% έχει άλλο πτυχίο από ΤΕΙ και το 0,7% έχει άλλες σπουδές (ΙΕΚ, ΚΕΚ).

Πίνακας 3

Γνώση ξένης γλώσσας & πιστοποίηση στη χρήση του Η/Υ

	Ναι		Όχι	
	N	%	N	%
10. Πιστοποιημένη γνώση ξένης γλώσσας	227	75,7%	73	24,3%
11. Πιστοποίηση στη χρήση του Η/Υ:	207	69,0%	93	31,0%

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα το 75,7% έχει πιστοποίηση ξένης γλώσσας και το 69% στη χρήση του Η/Υ.

Πίνακας 4

Δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια της φετινής σχολικής χρονιάς 2015 - 2016

	Ναι		Όχι	
	N	%	N	%
Προαιρετικά σεμινάρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου	6	2,00%	294	98,00%
Επιμορφωτικά προγράμματα	30	10,00%	270	90,00%
Επιμορφωτικά προγράμματα ΑΕΙ	17	5,70%	283	94,30%
Συνέδρια	44	14,70%	256	85,30%
Σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων	110	36,70%	190	63,30%
Εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα	19	6,30%	281	93,70%

Σύμφωνα με τον πίνακα 4 , το **36,7% των εκπαιδευτικών έχει συμμετάσχει κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2015-2016 σε σεμινάρια σχολικών συμβούλων** [Παιδική Κακοποίηση, Τμήμα Σχολικών Δραστηριοτήτων, σε συνεργασία με «Το Χαμόγελο του Παιδιού», 43ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου(20), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων», Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Αρχανών-Ρούβα-Γουβών, 1ο Δημοτικού Σχολείου Μοιρών, Δήμου Φαιστού(10), Δημερίδα «Σχολικός Εκφοβισμός: Επιστημονικές Προσεγγίσεις και Βιωματικές Εφαρμογές», Δίκτυο Πρόληψης και Αντιμετώπισης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού της Περιφερειακής Δ/σης Εκπ/σης Κρήτης (Παρατηρητήριο για τη Βία & τον Εκφοβισμό, 2ο Γενικό Λύκειο Ηρακλείου(2)].

Το 14,7% σε συνέδρια [Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική», Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ηράκλειο(8), Γιορτή Μαθητικής Δημιουργίας 2015, Τμήμα Σχολικών Δραστηριοτήτων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου, 4ου Δ. Σχ. Ν. Αλικαρνασσού(4), δια βίου μάθησης στο Ηράκλειο (4)], **ΤΟ**

10% σε επιμορφωτικά προγράμματα [Εκπαίδευση για την Αειφορία στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων», ΚΠΕ Αρχανών Ρούβα-Γουβών, Εγκαταστάσεις του Κ.Π.Ε. Αρχανών, Παλαιό Κτίριο Δίας Αρχάνες Ηρακλείου(6), Προστατευόμενες περιοχές -ΚΠΕ Αρχανών, Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Αρχανών-Ρούβα-Γουβών,σε συνεργασία με την Περιφέρεια Κρήτης και τον Δήμο Αρχανών-Αστερουσίων, εγκαταστάσεις του ΚΠΕ Αρχανών, Παλαιό Κτίριο Δίας, Αρχάνες(2), Διαδασκαλείο- Ιωάννινα(1), ΠΕΚ Ηρακλείου (2)], **το 6,3% σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα** [ΕΑΠ(6), Σχολικός εκφοβισμός (2)], **το 5,74% σε επιμορφωτικά προγράμματα ΑΕΙ** και **το 2% σε προαιρετικά σεμινάρια παιδαγωγικού** [Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων», Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Αρχανών-Ρούβα-Γουβών(4), 1ο Δημοτικού Σχολείου Μοιρών, Δήμου Φαιστού, Φορέας :Χαμόγελο του Παιδιού και Περιοχή :Ηράκλειο Κρήτης(2)].

Πίνακας 5

Βαθμός ανταπόκρισης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων

	Καθόλου (1)		Λίγο (2)		Αρκετά (3)		Πολύ (4)		Παρά πολύ (5)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Προαιρετικά σεμινάρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου	24	61,50%	8	20,50%	5	12,80%	0	0,00%	2	5,10%
Επιμορφωτικά προγράμματα	24	38,10%	10	15,90%	15	23,80%	6	9,50%	8	12,70%
Επιμορφωτικά προγράμματα ΑΕΙ	26	59,10%	8	18,20%	7	15,90%	3	6,80%	0	0,00%
Συνέδρια	28	36,80%	5	6,60%	14	18,40%	19	25,00%	10	13,20%
Σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων	16	12,10%	31	23,50%	38	28,80%	23	17,40%	24	18,20%
Εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα	22	46,80%	6	12,80%	8	17,00%	9	19,10%	2	4,30%

Σύμφωνα με τον πίνακα 5, **το 38,2% των εκπαιδευτικών θεωρεί τουλάχιστον πολύ ότι τα συνέδρια ανταποκρίθηκαν στις ανάγκες τους (18,4% αρκετά), το 35,6% τα σεμινάρια σχολικών συμβούλων (28,8% αρκετά), το 23,4% τα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα (17% αρκετά), το 22,2% τα επιμορφωτικά προγράμματα (23,8% αρκετά), το 6,8% τα επιμορφωτικά προγράμματα ΑΕΙ (15,9% αρκετά) και το 5,1% τα προαιρετικά σεμινάρια του παιδαγωγικού ινστιτούτου (12,8% αρκετά).**

Πίνακας 6

Μορφή επιμορφώσεων

	N	%
Διάλεξη	91	61,5%
παρουσιάσεις και συζήτηση	138	93,2%
εργαστήριο με συζήτηση και προτάσεις σε ομάδες	12	8,1%
παρουσιάσεις και συζήτηση σε σχολική βάση μεταξύ συναδέλφων	6	4,1%
μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας και ανταλλαγής υλικού μεταξύ συναδέλφων, με τη βοήθεια μεντόρων	5	3,4%
συνεργασία και συνδιδασκαλία, σε επίπεδο σχολείου	4	2,7%
μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας και φόρουμ συζητήσεων	10	6,8%
πρακτική εργασία	2	1,4%

Για το 49,3% των εκπαιδευτικών που έχει παρακολουθήσει κάποιου είδους επιμόρφωση το 93,2% ανέφερε τις παρουσιάσεις και τη συζήτηση, το 61,5% τις διαλέξεις, το 8,1% το εργαστήριο με συζήτηση και προτάσεις σε ομάδες, το 6,8% μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας σε επίπεδο σχολείου, το 4,1% παρουσιάσεις και συζήτηση σε σχολική βάση μεταξύ συναδέλφων, το 3,4% μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας και ανταλλαγής υλικού μεταξύ συναδέλφων, με τη βοήθεια μέντορα, το 2,7% τη συνεργασία και συνδιδασκαλία, σε επίπεδο σχολείου και το 1,4% την πρακτική εργασία.

Πίνακας 7

Απόψεις για το υφιστάμενο σύστημα ενδύπηρεσιακής επιμόρφωσης

	N	%
Αναγκαίο	36	20,1%
Ανεπαρκές/μη ικανοποιητικό	57	31,8%
Διεύρυνση/περισσότερη εξειδίκευση	14	7,8%
Καλό	62	34,6%
δυσκολίες πρόσβασης	2	1,1%
Το κόστος να καλύπτεται	2	1,1%
Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	2	1,1%
Να δίνονται πιστοποιητικά	2	1,1%
Να συνεδέεται η επιμόρφωση με την επαγγελματική ανέλιξη	2	1,1%

Σύμφωνα με τον πίνακα 7, το 34,6% των εκπαιδευτικών θεωρεί καλό (179 ανέφεραν τις απόψεις τους) το υφιστάμενο σύστημα ενδύπηρεσιακής επιμόρφωσης, το 31,8% το βρίσκει ανεπαρκές, το 20,1% αναγκαίο και το 7,8% θέλει διεύρυνση, περισσότερη εξειδίκευση.

Πίνακας 8

Προτεραιότητα θεματικών κατευθύνσεων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης

Διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης	8	2,7%
Αξιολόγηση του μαθητή	9	3,0%
Εθνική εκπαιδευτική πολιτική	10	3,3%
Διοίκηση και οργάνωση σχολικής μονάδας	16	5,3%
Σχολική αποτυχία	18	6,0%
Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	26	8,7%
Αποτελεσματική διδασκαλία	26	8,7%
Συνεργασία με τους γονείς	26	8,7%
Αντιμέτωπιση απειθαρχίας	35	11,7%
Στρατηγικές μάθησης	36	12,0%
Χρήση Η/Υ και δεξιότητες πληροφορικής και τεχνολογίας	42	14,0%
Ανάπτυξη εκπαιδευτικών (τεχνικές επικοινωνίας, ανάπτυξη δημιουργικότητας, συναισθηματική νοημοσύνη)	52	17,3%
Ποιότητα στην εκπαίδευση	53	17,7%
Συνεργατικότητα στην εκπαίδευση	56	18,7%
Νέες μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας	56	18,7%
Αντιμέτωπιση του σχολικού εκφοβισμού	59	19,7%
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	62	20,7%
Ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες	71	23,7%
Κίνητρα μαθητών για μάθηση	98	32,7%
Αντιμέτωπιση ρατσιστικής συμπεριφοράς	104	34,7%
Εκπαιδευτικές καινοτομίες και νέα εκπαιδευτικά προγράμματα	130	43,3%
Ισότητα ευκαιριών	131	43,7%

Σύμφωνα με τον πίνακα 8, **το 43,7% θεωρεί ότι η ισότητα ευκαιριών ως θεματική κατεύθυνση έχει προτεραιότητα στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση**, το 43,3% τις εκπαιδευτικές καινοτομίες και νέα εκπαιδευτικά προγράμματα, το 34,7% την αντιμετώπιση της ρατσιστικής συμπεριφοράς, το 32,7% τα κίνητρα μαθητών για μάθηση, το 23,74% την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες, το 20,7% την διαπολιτισμική εκπαίδευση, το 19,7% την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, το 18,7% τις νέες μεθόδους και μορφές διδασκαλίας μαζί με τη συνεργατικότητα στην εκπαίδευση, το 17,7% την ποιότητα στην εκπαίδευση και το 17,3% την ανάπτυξη εκπαιδευτικών.

Ως αιτιολόγηση της πρώτης προτεραιότητας των εκπαιδευτικών αναφέρθηκαν οι εξής: ευαισθητοποίηση, αντιμετώπιση απειθαρχίας, εξοικείωση με τη διαφορετικότητα, οι νέες τεχνολογίες και οι νέοι μέθοδοι που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Πίνακας 9

Προτεραιότητα με βάση το ενδιαφέρον των καθηγητών

	N	%
Σχολική αποτυχία	3	1,0%
Διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης	4	1,3%
Χρήση Η/Υ και δεξιότητες πληροφορικής και τεχνολογίας	8	2,7%
Στρατηγικές μάθησης	8	2,7%
Εκπαιδευτική πολιτική	8	2,7%
Εθνική εκπαιδευτική πολιτική	8	2,7%
Διοίκηση και οργάνωση σχολικής μονάδας	14	4,7%
Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	14	4,7%
Ανάπτυξη εκπαιδευτικών (τεχνικές επικοινωνίας, ανάπτυξη δημιουργικότητας, συναισθηματική νοημοσύνη)	16	5,3%
Συνεργατικότητα στην εκπαίδευση	18	6,0%
Ποιότητα στην εκπαίδευση	20	6,7%
Συνεργασία με τους γονείς	20	6,7%
Αποτελεσματική διδασκαλία	22	7,3%
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	24	8,0%
Νέες μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας	35	11,7%
Ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες	40	13,3%
Εκπαιδευτικές καινοτομίες και νέα εκπαιδευτικά προγράμματα	59	19,7%
Κίνητρα μαθητών για μάθηση	82	27,3%
Ισότητα ευκαιριών	140	46,7%

Σύμφωνα με τον πίνακα 9, το **46,7% των εκπαιδευτικών έχει ως προτεραιότητα /ενδιαφέρον την ισότητα ευκαιριών**, το 27,3% τα κίνητρα μαθητών για μάθηση, το 19,7% τις εκπαιδευτικές καινοτομίες και νέα εκπαιδευτικά προγράμματα, το 13,3% την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες, το 11,7% τις νέες μεθόδους και μορφές διδασκαλίας, το 8% την διαπολιτισμική εκπαίδευση, το 7,3% την αποτελεσματική διδασκαλία και το 6,7% τη συνεργασία με τους γονείς και την ποιότητα στην εκπαίδευση.

Ως προς την δικαιολόγηση της πρώτης προτίμησης των εκπαιδευτικών διατυπώθηκαν τα εξής: αναγκαιότητα, η χρήση νέας τεχνολογίας, ενδιαφέρον για τα παιδιά, η διδασκαλία πρέπει να έχει μορφή ανανέωσης.

Πίνακας 10

Ιεράρχηση των παραγόντων που επηρεάζουν την απόφαση των εκπαιδευτικών να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα

	Συχνότητα		Αθροιστικό ποσοστό	
	ητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	ποσοστό
Ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζομαι	46	15,3	15,3	15,3
Ανάγκη για διαφοροποίηση της εργασίας μου	41	13,7	13,7	29,0
Απόκτηση τυπικών προσόντων	47	15,7	15,7	44,7
Εισηγήσεις του Διευθυντή/τριας	4	1,3	1,3	46,0
Ευκαιρία για καλύτερη αμοιβή	28	9,3	9,3	55,3
Προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη	134	44,7	44,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον πίνακα 12, το **44,7%** των εκπαιδευτικών θεωρεί πως ο **σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει την απόφαση τους για την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος είναι η προσωπική ανάγκη για εξέλιξη**, το 15,7% αναφέρει την απόκτηση τυπικών προσόντων, το 15,3% τις ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται, το 13,74% την ανάγκη για διαφοροποίηση της εργασίας τους, το 9,3% την ευκαιρία για καλύτερη αμοιβή και το 1,3% τις εισηγήσεις της διεύθυνσης.

Ως αιτιολόγηση των παραπάνω επιλογών δόθηκε η αυτοπραγμάτωση, η προσωπική βελτίωση, ο ανταγωνισμός μεταξύ των εργαζομένων και το ενδιαφέρον για μάθηση.

Πίνακας 13

Το 1^ο σημαντικότερο κίνητρο για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ανάπτυξη δικών μου γνώσεων και κατά συνέπεια και των μαθητών μου.	10	3,3	3,3	3,3
Διάρκεια προγράμματος	14	4,7	4,7	8,0
Διάρκεια των σεμιναρίων	6	2,0	2,0	10,0
Εισηγητές προγράμματος/Διδάσκοντες	8	2,7	2,7	12,7
Η πρακτική μορφή/Βιωματικό μέρος του προγράμματος	18	6,0	6,0	18,7
Θέμα προγράμματος	114	38,0	38,0	56,7
Ικανοποίηση προσωπικών αναγκών	30	10,0	10,0	66,7
Μετάπειτα επαγγελματική ανέλιξη	30	10,0	10,0	76,7
Μετάπειτα μισθολογική επιβράβευση	48	16,0	16,0	92,7
Τοποθεσία προγράμματος	22	7,3	7,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον πίνακα 13 ,το 38% θεωρεί πως το 1^ο σημαντικότερο κίνητρο για την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου είναι το θέμα του προγράμματος.

Πίνακας 14

Το 2^ο σημαντικότερο κίνητρο για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ανάπτυξη δικών μου γνώσεων και κατά συνέπεια και των μαθητών μου.	10	3,3	3,3	3,3
Διάρκεια προγράμματος	18	6,0	6,0	9,3
Εισηγητές προγράμματος/Διδάσκοντες	13	4,3	4,3	13,7
Η πρακτική μορφή/Βιωματικό μέρος του προγράμματος	17	5,7	5,7	19,3
Θέμα προγράμματος	54	18,0	18,0	37,3
Ικανοποίηση προσωπικών αναγκών	32	10,7	10,7	48,0
Μετάπειτα επαγγελματική ανέλιξη	46	15,3	15,3	63,3
Μετάπειτα μισθολογική επιβράβευση	60	20,0	20,0	83,3
Τοποθεσία προγράμματος	50	16,7	16,7	100,0
Total	300	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον πίνακα 14, το 20% θεωρεί πως το 2^ο σημαντικότερο κίνητρο για την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου είναι η μετάπειτα μισθολογική επιβράβευση.

Πίνακας 15

Το 3^ο σημαντικότερο κίνητρο για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ανάπτυξη δικών μου γνώσεων και κατά συνέπεια και των μαθητών μου.	24	8,0	8,0	8,0
Βαθμός συμμετοχής μου στις εργασίες	2	,7	,7	8,7
Γνώμη των συναδέλφων	2	,7	,7	9,3
Διάρκεια προγράμματος	12	4,0	4,0	13,3
Διάρκεια των σεμιναρίων	6	2,0	2,0	15,3
Εισηγητές προγράμματος/Διδάσκοντες	8	2,7	2,7	18,0
Η πρακτική μορφή/Βιωματικό μέρος του προγράμματος	15	5,0	5,0	23,0
Θέμα προγράμματος	46	15,3	15,3	38,3
Ικανοποίηση προσωπικών αναγκών	34	11,3	11,3	49,7
Μετάπειτα επαγγελματική ανέλιξη	25	8,3	8,3	58,0
Μετάπειτα μισθολογική επιβράβευση	60	20,0	20,0	78,0
Οικονομικοί λόγοι	2	,7	,7	78,7
Τοποθεσία προγράμματος	64	21,3	21,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον πίνακα 15, το **21,3%** θεωρεί πως το **3^ο σημαντικότερο κίνητρο για την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου είναι η τοποθεσία του προγράμματος.**

Πίνακας 16

Ιεράρχηση της μορφής της επιμόρφωσης

	N	%
Συνεδριάσεις προσωπικού	0	0,0%
Πρακτική εργασία	2	0,7%
Ανταλλαγή εμπειριών	4	1,3%
Ατομικές συναντήσεις στο σχολείο	6	2,0%
Συνεργασία και συνδιδασκαλία, σε επίπεδο σχολείου	6	2,0%
Συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα για εκπαιδευτικούς	8	2,7%
Προσωπική μελέτη και αναστοχασμός	10	3,3%
Συμβουλευτικές υπηρεσίες και στήριξη στο διδακτικό έργο	10	3,3%
Σειρές μαθημάτων μικρής διάρκειας	16	5,3%
Παρουσιάσεις και συζήτηση σε σχολική βάση μεταξύ συναδέλφων	22	7,3%
Εργαστήρια	25	8,3%
Μάθηση εξ αποστάσεως	55	18,3%
Εμπλοκή σε σχολικά προγράμματα (projects)	59	19,7%
Ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας στην τάξη	64	21,3%
Συνέδρια	102	34,0%
Μεταπτυχιακές σπουδές	121	40,3%
Παρουσιάσεις και συζήτηση	176	58,7%

Σύμφωνα με τον πίνακα 16, το **58,7%** των εκπαιδευτικών **ιεράρχησε ως πιο σημαντική μορφή επιμόρφωσης τις παρουσιάσεις και συζήτηση**, το 40,3% τις μεταπτυχιακές σπουδές, το 34% τα συνέδρια, το 21,3% την ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας στη τάξη, το 19,7% την εμπλοκή σε σχολικά προγράμματα και το 18,3% την μάθηση εξ αποστάσεως.

Πίνακας 17

Χώρος στον οποίο πρέπει να γίνεται η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση

	N	%
Δεν έχει σημασία	17	5,7%
Σε άλλο ίδρυμα σε τοπικό επίπεδο	44	14,7%
Σε ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	6	2,0%
Σε κέντρα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης	6	2,0%
Στη σχολική μονάδα	275	91,7%

Σύμφωνα με τον πίνακα 17, το **91,7%** πιστεύει πως η **σχολική μονάδα είναι ο κατάλληλος χώρος για την υλοποίηση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης** και το 14,7% σε άλλο ίδρυμα σε τοπικό επίπεδο.

Πίνακας 18

Χρόνος στον οποίο πρέπει να γίνεται η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση

	N	%
Δεν έχει σημασία	17	5,7%
Κατά τη διάρκεια των διακοπών	4	1,3%
Σε εργάσιμες ημέρες, κατά τον απογευματινό χρόνο	25	8,3%
Σε εργάσιμες ημέρες, κατά τον πρωινό χρόνο	264	88,0%
Σε περίοδο εκπαιδευτικής άδειας	2	0,7%
Στην αρχή της σχολικής χρονιάς	2	0,7%
Τα Σαββατοκύριακα	4	1,3%

Σύμφωνα με τον πίνακα 18, το 88% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι ο κατάλληλος χρόνος στον οποίο πρέπει να γίνεται η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση είναι σε εργάσιμες ημέρες κατά τον πρωινό χρόνο και το 8,3% σε απογευματινές ώρες.

Πίνακας 19

Τα σημαντικότερα αποτελέσματα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης

	N	%
Ανταλλαγή εμπειριών	73	24,3%
Απόκτηση επιπρόσθετων προσόντων	63	21,0%
Απόκτηση επίσημων πιστοποιητικών	66	22,0%
Βελτίωση της πρακτικής μου στην τάξη	136	45,3%
Γνωριμία με συναδέλφους	4	1,3%
Απόκτηση νέων δεξιοτήτων	97	32,3%
Βελτίωση των γνώσεων των μαθητών μου	50	16,7%
Βελτίωση των δικών μου γνώσεων	65	21,7%

Σύμφωνα με τον πίνακα 19, το 45,3% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως το σημαντικότερο αποτέλεσμα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης είναι η βελτίωση της πρακτικής τους στη τάξη, το 32,3% αναφέρει την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, το 24,3% την ανταλλαγή εμπειριών, το 22% την απόκτηση επίσημων πιστοποιητικών, το 21% την απόκτηση επιπρόσθετων προσόντων, το 21,7% την βελτίωση των δικών τους γνώσεων και το 16,7% την βελτίωση των γνώσεων των μαθητών τους.

Πίνακας 20

Τα σημαντικότερα εμπόδια για την μη συμμετοχή σε μη υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα

	1ο σημαντικότερο		2ο σημαντικότερο		3ο σημαντικότερο	
	N	%	N	%	N	%
Έλλειψη ενδιαφέροντος	24	9,0%	8	3,0%	28	10,5%
Έλλειψη χρόνου	40	15,0%	60	22,7%	54	20,3%
Μη επαγγελματική ανέλιξη	19	7,1%	72	29,1%	78	27,3%
Μη μισθολογική επιβράβευση	63	23,7%	61	23,1%	40	15,0%
Οικογενειακές υποχρεώσεις	29	10,9%	14	5,3%	29	10,9%
Οικονομικοί λόγοι	91	34,2%	49	18,6%	37	13,9%

Σύμφωνα με τον πίνακα 20, το 34,2% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι κυριότερο εμπόδιο για την μη συμμετοχή τους σε μη υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα είναι οι οικονομικοί λόγοι, το 29,1% αναφέρει ως το δεύτερο σημαντικότερο εμπόδιο την μη επαγγελματική ανέλιξη και το 27,3% ως τρίτο πιο σημαντικό εμπόδιο την μη μισθολογική ανέλιξη.

Πίνακας 21

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι : Α)μπορούν να διασφαλίσουν την ποιότητα των προγραμμάτων ενδούπηρεσιακής επιμόρφωσης τα πιο κάτω μέτρα:

	Καθόλου		Σε μικρό βαθμό		Σε αρκετό βαθμό		Σε μεγάλο βαθμό	
	N	%	N	%	N	%	N	%
[Πιστοποίηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης από εξωτερικό φορέα]	4	1,30%	17	5,70%	37	12,30%	242	80,70%
[Μηχανισμοί εσωτερικής αξιολόγησης των προγραμμάτων από τον παροχέα επιμόρφωσης]	4	1,40%	24	8,10%	42	14,20%	226	76,40%
[Αξιολόγηση των συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης (π.χ. υποβολή εργασίας, γραπτή εξέταση)]	12	4,00%	18	6,10%	35	11,80%	232	78,10%
[Άλλο μέτρο]	30	54,50%	2	3,60%	11	20,00%	12	21,80%

Σύμφωνα με τον πίνακα 21, ποσοστό άνω του 90% θεωρεί τουλάχιστον σε αρκετό βαθμό ότι η πιστοποίηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης από εξωτερικό φορέα, οι μηχανισμοί εσωτερικής αξιολόγησης των προγραμμάτων από τον παροχέα επιμόρφωσης και η αξιολόγηση των συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης μπορούν να διασφαλίσουν την ποιότητα των προγραμμάτων ενδούπηρεσιακής επιμόρφωσης.

Πίνακας 22

Ανάληψη διοργάνωσης σεμιναρίων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης από τους παρακάτω φορείς

	Καθόλου		Σε μικρό βαθμό		Σε αρκετό βαθμό		Σε μεγάλο βαθμό	
	N	%	N	%	N	%	N	%
[Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο]	6	2,00%	19	6,30%	35	11,70%	240	80,00%
[Σχολικοί Σύμβουλοι]	2	0,70%	10	3,30%	28	9,30%	260	86,70%
[Η Σχολική μονάδα]	4	1,30%	12	4,00%	20	6,70%	264	88,00%
[Τα πανεπιστήμια]	4	1,30%	12	4,00%	28	9,40%	254	85,20%
[Οι Επαγγελματικοί Σύνδεσμοι (π.χ Σύνδεσμος Φιλολόγων, Φυσικών κλπ)]	12	4,00%	37	12,40%	11	3,70%	239	79,90%
[Συνδικαλιστικές οργανώσεις]	36	12,10%	19	6,40%	17	5,70%	226	75,80%
[Ιδιωτικοί οργανισμοί επιμόρφωσης]	33	11,10%	20	6,70%	19	6,40%	226	75,80%
[Άλλα ιδρύματα/οργανισμοί/σύνδεσμοι]	20	6,90%	27	9,30%	13	4,50%	229	79,20%
[Συνεργασία ιδρυμάτων/οργανισμών]	8	2,80%	21	7,30%	20	7,00%	237	82,90%

Σύμφωνα με τον πίνακα 22, ποσοστό άνω του 90% θεωρεί τουλάχιστον σε αρκετό βαθμό ότι το παιδαγωγικό ινστιτούτο, οι σχολικοί σύμβουλοι, η σχολική μονάδα, τα πανεπιστήμια και η συνεργασία ιδρυμάτων οργανισμών μπορούν να αναλάβουν διοργάνωση σεμιναρίων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Ακόμα άνω του 81% αναφέρει τους επαγγελματικούς συνδέσμους, τις συνδικαλιστικές οργανώσεις, τους ιδιωτικούς οργανισμούς επιμόρφωσης και άλλα ιδρύματα.

Πίνακας 23

Πρέπει να τυχαίνουν συστηματικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης οι πιο κάτω ομάδες:

	Καθόλου		Σε μικρό βαθμό		Σε αρκετό βαθμό		Σε μεγάλο βαθμό	
	N	%	N	%	N	%	N	%
[Εκπαιδευτικοί (0-5 χρόνια υπηρεσίας)]	4	1,30%	2	0,70%	23	7,70%	269	90,30%
[Εκπαιδευτικοί (5-10 χρόνια υπηρεσίας)]	0	0,00%	4	1,30%	31	10,30%	265	88,30%
[Εκπαιδευτικοί (10-20 χρόνια υπηρεσίας)]	0	0,00%	4	1,30%	25	8,30%	271	90,30%
[Εκπαιδευτικοί (20+ χρόνια υπηρεσίας)]	0	0,00%	10	3,40%	17	5,80%	268	90,80%

Σύμφωνα με τον πίνακα 23, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι πρέπει να τυχαίνουν συστηματικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από τον χρόνο προϋπηρεσίας τους.

Πίνακας 24

Σε ποιον βαθμό σας αντιπροσωπεύουν οι παρακάτω δηλώσεις. α. Πιστεύω ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να στοχεύει στην:

	Λίγο		Μέτρια		Πολύ	
	N	%	N	%	N	%
[Ενίσχυση της θεωρητικής μου κατάρτισης]	17	5,70%	16	5,40%	265	88,90%
[Ανάπτυξη της κριτικής μου σκέψης σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας]	0	0,00%	14	4,80%	280	95,20%
[Ενίσχυση των δεξιοτήτων μου για διδασκαλία]	2	0,70%	4	1,30%	292	98,00%
[Άλλο]	24	54,50%	8	18,20%	12	27,30%

Σύμφωνα με τον πίνακα 24, ποσοστό άνω του 95% των εκπαιδευτικών συμφωνεί τουλάχιστον μέτρια ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση πρέπει να στοχεύει στην ενίσχυση της θεωρητικής κατάρτισης τους, στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων τους για διδασκαλία.

Επίσης ένα ποσοστό 27,3% των εκπαιδευτικών αναφέρει τις ανάγκες των μαθητών και τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος.

Πίνακας 25

Καθορισμός του περιεχομένου των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης

	Λίγο		Μέτρια		Πολύ	
	N	%	N	%	N	%
[Τις εθνικές ανάγκες]	12	4,00%	32	10,70%	256	85,30%
[Τις ανάγκες των σχολικών μονάδων]	2	0,70%	6	2,00%	290	97,30%
[Τις ανάγκες των εκπαιδευτικών]	2	0,70%	6	2,00%	290	97,30%
[Άλλο]	22	48,90%	6	13,30%	17	37,80%

Σύμφωνα με τον πίνακα 25, ποσοστό άνω του 95% των εκπαιδευτικών συμφωνεί τουλάχιστον μέτρια ότι καθορισμός του περιεχομένου των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τις εθνικές ανάγκες, τις ανάγκες των σχολικών μονάδων και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Κάποιες αναφορές έγιναν και σε σχέση με θέματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 26

Κίνητρα για την αύξηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
[Μισθολογική αύξηση/παροχή επιδομάτων]	3	1,00%	0	0,00%	10	3,40%	17	5,70%	267	89,90%
[Μείωση διδακτικού χρόνου]	2	0,70%	12	4,10%	8	2,70%	22	7,40%	252	85,10%
[Σύνδεση επιμόρφωσης με σύστημα προαγωγών]	7	2,40%	12	4,10%	9	3,10%	14	4,80%	252	85,70%
[Άλλο]	24	53,30%	2	4,40%	2	4,40%	2	4,40%	15	33,30%

Σύμφωνα με τον πίνακα 26, ποσοστό άνω του 95% των εκπαιδευτικών συμφωνεί τουλάχιστον πολύ ότι πρέπει να δίνονται κίνητρα για την αύξηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης σχετικά με την μισθολογική αύξηση/παροχή επιδομάτων, μείωση διδακτικού χρόνου και σύνδεση επιμόρφωσης με σύστημα προαγωγών.

Πίνακας 27

Πλαίσιο λειτουργίας της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
[Να υπάρχουν νομοθετικές ρυθμίσεις για υποχρεωτική επιμόρφωση]	10	3,30%	2	0,70%	19	6,30%	17	5,70%	252	84,00%
[Η επιμόρφωση να γίνεται σε εθελοντική βάση]	5	1,70%	10	3,30%	13	4,30%	44	14,70%	227	75,90%
[Η επιμόρφωση να γίνεται σε εθελοντική βάση και να αποτελεί προϋπόθεση για προαγωγή]	14	4,70%	6	2,00%	6	2,00%	16	5,40%	256	85,90%
[Η επιμόρφωση να γίνεται σε εθελοντική βάση και να οδηγεί σε άλλα ωφελήματα (π.χ. αύξηση μισθού/επιδόματα)]	8	2,70%	3	1,00%	9	3,00%	14	4,70%	266	88,70%
[Άλλο]	22	56,40%	4	10,30%	2	5,10%	0	0,00%	11	28,20%

Σύμφωνα με τον πίνακα 27, ποσοστό άνω του 90% των εκπαιδευτικών συμφωνεί τουλάχιστον πολύ ότι το πλαίσιο λειτουργίας της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης πρέπει να περιλαμβάνει νομοθετικές ρυθμίσεις για υποχρεωτική επιμόρφωση, η επιμόρφωση να γίνεται σε εθελοντική βάση, η επιμόρφωση να γίνεται σε εθελοντική βάση και να αποτελεί προϋπόθεση για προαγωγή και η επιμόρφωση να γίνεται σε εθελοντική βάση και αν οδηγεί σε άλλα ωφελήματα.

Πίνακας 28

Διαφορές στις απόψεις μεταξύ των φύλων ως προς το σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει την απόφασή τους να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα

			1. Φύλο:		
			Άνδρας	Γυναίκα	Total
2. Ποιος είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει την απόφασή σας να παρακολουθήσετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;	Ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζομαι	N	16	30	46
		%	14,0%	16,1%	15,3%
	Ανάγκη για διαφοροποίηση της εργασίας μου	N	14	27	41
		%	12,3%	14,5%	13,7%
	Απόκτηση τυπικών προσόντων	N	17	30	47
		%	14,9%	16,1%	15,7%
	Εισηγήσεις του Διευθυντή/τριας	N	2	2	4
		%	1,8%	1,1%	1,3%
	Ευκαιρία για καλύτερη αμοιβή	N	16	12	28
		%	14,0%	6,5%	9,3%
	Προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη	N	49	85	134
		%	43,0%	45,7%	44,7%
Total		N	114	186	300
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Σύμφωνα με τον έλεγχο chi square ($X^2=5,244$, $df=5$, $p=.387$) δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις μεταξύ των φύλων ως προς το σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει την απόφασή τους να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Πίνακας 29

Διαφορές στις απόψεις μεταξύ των ηλικιών κατηγοριών ως προς το σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει την απόφαση τους να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα

			2. Ηλικία:				
			23-30	31-40	41-50	51-65	Total
2. Ποιος είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει την απόφασή σας να παρακολουθήσετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;	Ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζομαι	N	16	18	10	2	46
		%	20,3%	13,4%	16,1%	8,0%	15,3%
	Ανάγκη για διαφοροποίηση της εργασίας μου	N	14	21	2	4	41
		%	17,7%	15,7%	3,2%	16,0%	13,7%
	Απόκτηση τυπικών προσόντων	N	18	16	8	5	47
		%	22,8%	11,9%	12,9%	20,0%	15,7%
	Εισηγήσεις του Διευθυντή/τριας	N	0	0	4	0	4
		%	,0%	,0%	6,5%	,0%	1,3%
	Ευκαιρία για καλύτερη αμοιβή	N	4	16	4	4	28
		%	5,1%	11,9%	6,5%	16,0%	9,3%
	Προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη	N	27	63	34	10	134
		%	34,2%	47,0%	54,8%	40,0%	44,7%
Total		N	79	134	62	25	300
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Σύμφωνα με τον έλεγχο chi square ($X^2=36,485$, $df=15$ $p=.002$) υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών ως προς το σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει την απόφασή τους να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα..

Πίνακας 30

Διαφορές στις απόψεις μεταξύ όσων έχουν μεταπτυχιακές σπουδές και όσων δεν έχουν ως προς το σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει την απόφασή τους να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα

			8.5 Άλλες Σπουδές (Μεταπτυχιακές Σπουδές):		
			Ναι	Όχι	Total
2. Ποιος είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει την απόφασή σας να παρακολουθήσετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;	Ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζομαι	N %	0 0,0%	46 16,4%	46 15,3%
	Ανάγκη για διαφοροποίηση της εργασίας μου	N %	4 20,0%	37 13,2%	41 13,7%
	Απόκτηση τυπικών προσόντων	N %	6 30,0%	41 14,6%	47 15,7%
	Εισηγήσεις του Διευθυντή/τριας	N %	0 0,0%	4 1,4%	4 1,3%
	Ευκαιρία για καλύτερη αμοιβή	N %	2 10,0%	26 9,3%	28 9,3%
	Προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη	N %	8 40,0%	126 45,0%	134 44,7%
Total		N %	20 100,0%	280 100,0%	300 100,0%

Σύμφωνα με τον έλεγχο chi square ($X^2=7,125$, $df=5$, $p=.212$) **δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις μεταξύ όσων έχουν μεταπτυχιακό τίτλο και όσων δεν έχουν ως προς το σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει την απόφασή τους να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.**

Πίνακας 31

Διαφορές στις απόψεις μεταξύ των φύλων ως προς την δυνατότητα διασφάλισης ποιότητας των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης – Πιστοποίηση των προγραμμάτων από εξωτερικό φορέα

			1. Φύλο:		
			Άνδρας	Γυναίκα	Total
1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι: Α) μπορούν να διασφαλίσουν την ποιότητα των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης τα πιο κάτω μέτρα; [Πιστοποίηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης από εξωτερικό φορέα]	Καθόλου	N	0	4	4
		%	,0%	2,2%	1,3%
	Σε αρκετό βαθμό	N	12	25	37
		%	10,5%	13,4%	12,3%
	Σε μεγάλο βαθμό	N	94	148	242
		%	82,5%	79,6%	80,7%
	Σε μικρό βαθμό	N	8	9	17
	%	7,0%	4,8%	5,7%	
Total	N	114	186	300	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Σύμφωνα με τον έλεγχο chi square ($X^2=3,604$, $df=3$, $p=.308$) **δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις μεταξύ των φύλων ως προς την δυνατότητα διασφάλισης ποιότητας των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης – Πιστοποίηση των προγραμμάτων από εξωτερικό φορέα**

Πίνακας 32

Διαφορές στις απόψεις μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών ως προς την δυνατότητα διασφάλισης ποιότητας των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης -Πιστοποίηση των προγραμμάτων από εξωτερικό φορέα

			2. Ηλικία:				
			23-30	31-40	41-50	51-65	Total
1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι :	Καθόλου	N	2	2	0	0	4
A)μπορούν να διασφαλίσουν την ποιότητα των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης τα πιο κάτω μέτρα;	Σε αρκετό βαθμό	N	9	19	7	2	37
[Πιστοποίηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης από εξωτερικό φορέα]	Σε μεγάλο βαθμό	N	66	102	53	21	242
	Σε μικρό βαθμό	N	2	11	2	2	17
Total		N	79	134	62	25	300
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Σύμφωνα με τον έλεγχο chi square ($X^2=7,326$, $df=9$, $p=.603$) δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών ως προς την δυνατότητα διασφάλισης ποιότητας των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης -Πιστοποίηση των προγραμμάτων από εξωτερικό φορέα

Πίνακας 33

Διαφορές στις απόψεις μεταξύ όσων έχουν μεταπτυχιακές σπουδές και όσων δεν έχουν ως προς την δυνατότητα διασφάλισης ποιότητας των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης -Πιστοποίηση των προγραμμάτων από εξωτερικό φορέα

			8.5 Άλλες Σπουδές (Μεταπτυχιακές Σπουδές):		
			Ναι	Όχι	Total
1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι : Α)μπορούν να διασφαλίσουν την ποιότητα των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης τα πιο κάτω μέτρα; [Πιστοποίηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης από εξωτερικό φορέα]	Καθόλου	N	2	2	4
		%	10,0%	,7%	1,3%
	Σε αρκετό βαθμό	N	7	30	37
		%	35,0%	10,7%	12,3%
	Σε μεγάλο βαθμό	N	7	235	242
		%	35,0%	83,9%	80,7%
	Σε μικρό βαθμό	N	4	13	17
		%	20,0%	4,6%	5,7%
Total		N	20	280	300
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Σύμφωνα με τον έλεγχο chi square ($X^2=34,307$, $df=3$, $p=.00$) **υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις** μεταξύ όσων έχουν μεταπτυχιακό και όσων δεν έχουν ως προς την δυνατότητα διασφάλισης ποιότητας των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης -Πιστοποίηση των προγραμμάτων από εξωτερικό φορέα.

Το 83,9% όσων δεν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο έναντι του 35% όσων έχουν πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι η πιστοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης από εξωτερικό φορέα μπορεί να διασφαλίσει την ποιότητα των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

Πίνακας 34

Διαφορές στις απόψεις μεταξύ των φύλων ως προς την δυνατότητα διασφάλισης ποιότητας των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης – Μηχανισμοί εσωτερικής αξιολόγησης των προγραμμάτων από τον παροχέα επιμόρφωσης

			1. Φύλο:		
			Άνδρας	Γυναίκα	Total
1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι :	Καθόλου	N	0	4	4
A)μπορούν να διασφαλίσουν την		%	,0%	2,2%	1,4%
ποιότητα των προγραμμάτων	Σε αρκετό βαθμό	N	14	28	42
ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης		%	12,3%	15,4%	14,2%
τα πιο κάτω μέτρα; [Μηχανισμοί	Σε μεγάλο βαθμό	N	90	136	226
εσωτερικής αξιολόγησης των		%	78,9%	74,7%	76,4%
προγραμμάτων από τον παροχέα	Σε μικρό βαθμό	N	10	14	24
επιμόρφωσης]		%	8,8%	7,7%	8,1%
Total		N	114	182	296
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Σύμφωνα με τον έλεγχο chi square ($X^2=3,246$, $df=3$, $p=.355$) **δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις μεταξύ των φύλων ως προς την δυνατότητα διασφάλισης ποιότητας των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης – Μηχανισμοί εσωτερικής αξιολόγησης των προγραμμάτων από τον παροχέα επιμόρφωσης**

Πίνακας 35

Διαφορές στις απόψεις μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών ως προς την δυνατότητα διασφάλισης ποιότητας των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης -Μηχανισμοί εσωτερικής αξιολόγησης των προγραμμάτων από τον παροχέα επιμόρφωσης

			2. Ηλικία:				
			23-30	31-40	41-50	51-65	Total
1. Σε ποιο βαθμό	Καθόλου	N	2	2	0	0	4
πιστεύετε ότι :		%	2,6%	1,5%	,0%	,0%	1,4%
A)μπορούν να	Σε αρκετό βαθμό	N	11	22	7	2	42
διασφαλίσουν την		%	14,3%	16,4%	11,3%	8,7%	14,2%
ποιότητα των	Σε μεγάλο βαθμό	N	58	96	53	19	226
προγραμμάτων		%	75,3%	71,6%	85,5%	82,6%	76,4%
ενδοϋπηρεσιακής	Σε μικρό βαθμό	N	6	14	2	2	24
επιμόρφωσης τα πιο		%	7,8%	10,4%	3,2%	8,7%	8,1%
κάτω μέτρα;							
[Μηχανισμοί εσωτερικής							
αξιολόγησης των							
προγραμμάτων από τον							
παροχέα επιμόρφωσης]							
Total		N	77	134	62	23	296
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Σύμφωνα με τον έλεγχο chi square ($X^2=7,321$, $df=9$, $p=.604$) δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών ως προς την δυνατότητα διασφάλισης ποιότητας των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης - Μηχανισμοί εσωτερικής αξιολόγησης των προγραμμάτων από τον παροχέα επιμόρφωσης

Πίνακας 36

Διαφορές στις απόψεις μεταξύ όσων έχουν μεταπτυχιακές σπουδές και όσων δεν έχουν ως προς την δυνατότητα διασφάλισης ποιότητας των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης - Μηχανισμοί εσωτερικής αξιολόγησης των προγραμμάτων από τον παροχέα επιμόρφωσης

			8.5 Άλλες Σπουδές (Μεταπτυχιακές Σπουδές):		
			Ναι	Όχι	Total
1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι :	Καθόλου	N	0	4	4
να διασφαλίσουν την ποιότητα των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης τα πιο κάτω μέτρα; [Μηχανισμοί εσωτερικής αξιολόγησης των προγραμμάτων από τον παροχέα επιμόρφωσης]		%	,0%	1,4%	1,4%
	Σε αρκετό βαθμό	N	13	29	42
		%	65,0%	10,5%	14,2%
	Σε μεγάλο βαθμό	N	5	221	226
		%	25,0%	80,1%	76,4%
	Σε μικρό βαθμό	N	2	22	24
		%	10,0%	8,0%	8,1%
Total		N	20	276	296
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Σύμφωνα με τον έλεγχο chi square ($X^2=46,820$, $df=3$, $p=.00$) **υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις μεταξύ όσων έχουν μεταπτυχιακό τίτλο και όσων δεν έχουν ως προς την δυνατότητα διασφάλισης ποιότητας των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης - Μηχανισμοί εσωτερικής αξιολόγησης των προγραμμάτων από τον παροχέα επιμόρφωσης .**

Το 80,1% όσων δεν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο έναντι του 35% όσων έχουν πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι η πιστοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης από μηχανισμούς εσωτερικής αξιολόγησης των προγραμμάτων από τον παροχέα επιμόρφωσης μπορεί να διασφαλίσει την ποιότητα των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

Πίνακας 37

Διαφορές στις απόψεις μεταξύ των φύλων ως προς την δυνατότητα διασφάλισης ποιότητας των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης - Αξιολόγηση των συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης

		1. Φύλο:		
		Άνδρας	Γυναίκα	Total
1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι :	Καθόλου	6	6	12
A) μπορούν να διασφαλίσουν την		5,3%	3,3%	4,0%
ποιότητα των προγραμμάτων	Σε αρκετό βαθμό	12	23	35
ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης		10,5%	12,6%	11,8%
τα πιο κάτω μέτρα; [Αξιολόγηση				
των συμμετεχόντων στα	Σε μεγάλο βαθμό	92	140	232
προγράμματα επιμόρφωσης (π.χ.		80,7%	76,5%	78,1%
υποβολή εργασίας, γραπτή	Σε μικρό βαθμό	4	14	18
εξέταση]]		3,5%	7,7%	6,1%
Total	N	114	183	297
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Σύμφωνα με τον έλεγχο chi square ($X^2=3,080$, $df=3$, $p=.380$) **δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις μεταξύ των φύλων ως προς την δυνατότητα διασφάλισης ποιότητας των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης - Αξιολόγηση των συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης**

Πίνακας 38

Διαφορές στις απόψεις μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών ως προς την δυνατότητα διασφάλισης ποιότητας των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης -Αξιολόγηση των συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης

			2. Ηλικία:					
			23-30	31-40	41-50	51-65	Total	
1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι :	Καθόλου	N	4	8	0	0	12	
		%	5,1%	6,1%	,0%	,0%	4,0%	
Α)μπορούν να διασφαλίσουν την ποιότητα των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης τα πιο κάτω μέτρα;	Σε αρκετό βαθμό	N	9	15	9	2	35	
		%	11,4%	11,5%	14,5%	8,0%	11,8%	
[Αξιολόγηση των συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης (π.χ. υποβολή εργασίας, γραπτή εξέταση)]	Σε μεγάλο βαθμό	N	64	94	53	21	232	
		%	81,0%	71,8%	85,5%	84,0%	78,1%	
Total	Σε μικρό βαθμό	N	2	14	0	2	18	
		%	2,5%	10,7%	,0%	8,0%	6,1%	
Total			N	79	131	62	25	297
			%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Σύμφωνα με τον έλεγχο chi square ($X^2=17,291$, $df=9$, $p=.044$) υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών ως προς την δυνατότητα διασφάλισης ποιότητας των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης - Αξιολόγηση των συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης.

Πίνακας 39

Διαφορές στις απόψεις μεταξύ όσων έχουν μεταπτυχιακές σπουδές και όσων δεν έχουν ως προς την δυνατότητα διασφάλισης ποιότητας των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης - Αξιολόγηση των συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης

			8.5 Άλλες Σπουδές (Μεταπτυχιακές Σπουδές):		
			Ναι	Όχι	Total
1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι :	Καθόλου	N	0	12	12
να διασφαλίσουν την ποιότητα των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης τα πιο κάτω μέτρα; [Αξιολόγηση των συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης (π.χ. υποβολή εργασίας, γραπτή εξέταση)]	Σε αρκετό βαθμό	N	11	24	35
		%	55,0%	8,7%	11,8%
	Σε μεγάλο βαθμό	N	5	227	232
		%	25,0%	81,9%	78,1%
	Σε μικρό βαθμό	N	4	14	18
		%	20,0%	5,1%	6,1%
Total		N	20	277	297
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Σύμφωνα με τον έλεγχο chi square ($X^2=49,470$, $df=3$, $p=.000$) υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις μεταξύ όσων έχουν μεταπτυχιακό τίτλο και όσων δεν έχουν ως προς την δυνατότητα διασφάλισης ποιότητας των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης - Αξιολόγηση των συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης.

Το 80,9% όσων δεν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο έναντι του 35% όσων έχουν πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι η πιστοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης από την αξιολόγηση των συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης μπορεί να διασφαλίσει την ποιότητα των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

Κεφάλαιο 6

Ερμηνεία-Συζήτηση

Με βάση τα πορίσματα της έρευνας και της βιβλιογραφικής ανασκόπησης θα αναπτυχθεί στη παρούσα ενότητα μια διεξοδικά ευρύτερη συζήτηση σε σχέση με το θέμα της παρούσας μελέτης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας:

- Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (62%) είναι γυναίκες και το 38% αποτελούν οι άνδρες
- Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (44,7%) ανήκει στην δεύτερη κλάση ηλικίας (31-40 ετών), ενώ ακολουθούν στη πρώτη κλάση (23-30 ετών) με ποσοστό 26,3%, η τρίτη κλάση (41-50 ετών) με ποσοστό 20,7% και η τέταρτη κλάση (51-65 ετών) με ποσοστό 8,3%.
- Το 53,3% των συμμετεχόντων είναι έγγαμοι, ακολουθούν οι άγαμοι με ποσοστό 45,3% ,οι διαζευγμένοι με ποσοστό 1% και το 0,3% να είναι χήροι.
- Επιπλέον το 52% των συμμετεχόντων δεν έχει παιδιά, το 27,3% έχουν 1, το 13,3% έχουν 2, το 6,7% 3 και το 0,7% 5.
- Όσον αφορά τα χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας το 39% έχει κάτω από 5 έτη, το 33,3% από 6-10, το 19,7% από 11-20 και το 8% πάνω από 21.
- Μόνο το 7% του δείγματος είναι διευθυντές.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι ο βαθμός ανταπόκρισης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων ήταν σχετικά ικανοποιητικός σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τα συνέδρια, τα σεμινάρια των σχολικών συμβούλων και τα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα, ενώ ήταν σχετικά μη ικανοποιητικός για τα επιμορφωτικά προγράμματα, τα επιμορφωτικά προγράμματα ΑΕΙ και τα

προαιρετικά σεμινάρια του παιδαγωγικού ινστιτούτου. Οι περισσότεροι εκ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση ανέφεραν ως πιο αποτελεσματικά τις παρουσιάσεις, τη συζήτηση και τις διαλέξεις ως μορφή επιμορφώσεων.

Ακόμα ως προς το υφιστάμενο σύστημα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης βρέθηκε μόλις το 34,6% των εκπαιδευτικών να το θεωρεί καλό. Το μεγαλύτερο μέρος των ερωτωμένων, δεν είναι ικανοποιημένοι από την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Συγκεκριμένα το 31,8% το βρήκε ανεπαρκές, το 20,1% αναγκαίο και το 7,8% θέλει διεύρυνση, περισσότερη εξειδίκευση. Αυτό το συμπέρασμα συμφωνεί με τη θεωρία και τις ως τώρα έρευνες. Συγκεκριμένα οι Κελπανίδης και Βρυνηώτη (2012) αναφερόμενοι στην Ελλάδα παρατηρούν ότι είναι αναγκαία η βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ως προς το περιεχόμενο και τις εφαρμογές τους, προκειμένου να κατορθώσουν να προσελκύσουν και να ικανοποιήσουν τους συμμετέχοντες. Το συμπέρασμα αυτό δίνει μια πρώτη εικόνα σε σχέση με το δεύτερο ερώτημα και την τυπολογία των προγραμμάτων δια βίου μάθησης, σε σχέση με την τυπολογία που ακολουθείται και εφαρμόζεται. Οι Boshier & Collins (1985) οι ερωτήσεις των οποίων χρησιμοποιήθηκαν για τη σύνταξη μέρους του ερωτηματολογίου, αναφέρουν ότι ειδικά στη δια βίου εκπαίδευση, λόγω της απόστασης, της μη καλής συνεννόησης και επαφής με τον καθηγητή αλλά και άλλων προβλημάτων, παρατηρείται ανεπάρκεια σε επίπεδο ικανοποίησης, στις τάξεις των εκπαιδευόμενων

Ως προς τη θεματική κατεύθυνση της επιμόρφωσης, το 43,7% των εκπαιδευτικών θεώρησε ότι η ισότητα ευκαιριών έχει προτεραιότητα στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, το 43,3% πρότεινε τις εκπαιδευτικές καινοτομίες και νέα εκπαιδευτικά προγράμματα, το 34,7% την αντιμετώπιση της ρατσιστικής συμπεριφοράς, το 32,7% τα κίνητρα μαθητών για μάθηση, το 23,74% την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες, το 20,7% την διαπολιτισμική εκπαίδευση, το 19,7% την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, το 18,7% τις νέες μεθόδους και μορφές διδασκαλίας μαζί με τη συνεργατικότητα στην εκπαίδευση, το 17,7% την ποιότητα στην εκπαίδευση και το 17,3% την ανάπτυξη εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις αυτές έδωσαν μια συνολική εικόνα της τυπολογίας των προγραμμάτων δια βίου μάθησης, απαντώντας ουσιαστικά στο δεύτερο ερώτημα.

Συγκεντρωτικά τα προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης στην περιοχή του Ηρακλείου αναφέρονται: α) Στη παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, ένα δίκαιο σύστημα ειδικά προς άτομα που κατοικούν μακριά και δεν θα είχαν άλλο μέσω

εκπαίδευσης, β) Στην ανάπτυξη καινοτομιών, οι οποίες εξυπηρετούν την εκπαιδευτική διαδικασία καθιστώντας την πιο ολοκληρωμένη και αποτελεσματική, γ) Εστίαση σε αντιρατσιστικές δράσεις καθώς η δια βίου μάθηση δεν κάνει διακρίσεις, δίνοντας τη δυνατότητα σε όλους τους συμμετέχοντες να έχουν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση, δ) Την υποστήριξη ατόμων με ειδικές ανάγκες που σε άλλη περίπτωση δεν θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν.

Τα προγράμματα έχουν τα μικρότερα ποσοστά σε δυο κατηγορίες που δεν είναι δευτερεύουσες αλλά δεν αντιμετωπίζονται με τον κατάλληλο τρόπο. Αυτές είναι η ποιότητα και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Jarvis (2004) η βάση για την ανάπτυξη δια βίου προγράμματα εκπαίδευσης είναι ο καθηγητής αλλά και η ποιότητα των μαθημάτων. Πολλά άτομα κατά τον Jarvis (2004) που συμμετέχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα που τα αναγκάζει να συμμετάσχουν. Αντίθετα πιέζονται από τις απαιτήσεις της εποχής από το ευρύτερο ανταγωνιστικό περιβάλλον, πράγμα που τα καθιστά υποχρεωμένα να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα.

Η ανεπάρκεια των καθηγητών ή η έλλειψη ποιότητας λειτουργούν ανασταλτικά ειδικά για ένα άτομο που δεν συμμετέχει από επιλογή αλλά λόγω των συνθηκών. Στο παρόν σημείο δίνεται μια πρώτη απάντηση σε σχέση με τα κίνητρα συμμετοχής στους εκπαιδευτικούς στα εξεταζόμενα προγράμματα και αυτά είναι από τη μια η έλλειψη γνώσεων και αποτελεσματικότητας στους διδάσκοντες καθηγητές και από την άλλη η έλλειψη ποιότητας στα προγράμματα αυτά, που έχει να κάνει με τα μαθήματα, τις υλικοτεχνικές υποδομές, τις συνθήκες μαθήματος κλπ (πίνακας 7).

Σχετικά με το 3^ο ερευνητικό ερώτημα καταλήξαμε και σύμφωνα με την στατιστική ανάλυση με τον έλεγχο chi square καταλήξαμε στα εξής συμπεράσματα:

Σύμφωνα με το **φύλο** δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις τους, ως προς το σημαντικότερο παράγοντα να επηρεάζει την απόφασή τους να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. ($\chi^2=5,244$, $df=5$, $p=.387$)

Σύμφωνα με τις **μεταπτυχιακές σπουδές** δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις μεταξύ όσων έχουν μεταπτυχιακό τίτλο και όσων δεν έχουν ως προς το σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει την απόφασή τους να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. ($\chi^2=7,125$, $df=5$, $p=.212$)

Σύμφωνα **όμως με την ηλικία** υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών ως προς το σημαντικότερο παράγοντα που

επιηρεάζει την απόφαση τους να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.
($X^2=36,485$, $df=15$ $p=.002$)

Προχωρώντας στη συζήτηση των αποτελεσμάτων στη βάση των ερευνητικών δεδομένων παρατηρήθηκε ότι σε σχέση με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, τα κίνητρα συμμετοχής είναι: η ευαισθητοποίηση σε θέματα που αφορούν την επιμόρφωση, η αντιμετώπιση απειθαρχίας, η εξοικείωση με τη διαφορετικότητα, οι νέες τεχνολογίες και οι νέοι μέθοδοι που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών..

Συγκεκριμένα και σε επίπεδο ποσοστών βρέθηκε ότι σε επίπεδο κινήτρων το 46,7% των εκπαιδευτικών έχει ως προτεραιότητα /ενδιαφέρον την ισότητα ευκαιριών μεταξύ των μαθητών, το 27,3% τα κίνητρα μαθητών για μάθηση και το 19,7% τις εκπαιδευτικές καινοτομίες και νέα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ως προς την δικαιολόγηση της πρώτης προτίμησης των εκπαιδευτικών διατυπώθηκε η αναγκαιότητα, για χρήση νέας τεχνολογίας, το ενδιαφέρον για τα παιδιά, και ότι η διδασκαλία πρέπει να έχει μορφή ανανέωσης.

Σύμφωνα με τον Jarvis (2004) το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε προγράμματα δια βίου μάθησης έχει ως κίνητρο την πρόσθετη γνώση για βελτίωση των εκπαιδευτικών συνθηκών για τους μαθητές τους, την προσωπική ανάπτυξη αλλά και την επαγγελματική ανέλιξη. Στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώθηκε η πιο πάνω θέση, μιας και το κίνητρο ανέλιξης αναφέρθηκε ως ένα εκ των βασικών στους λόγους επιλογής προγράμματος δια βίου μάθησης.. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας φαίνεται ότι θεωρούν ισχυρότερο το εσωτερικό κίνητρο, που συνδέεται με την ανάγκη προσωπικής ανάπτυξης, βελτίωσης δηλαδή των ικανοτήτων τους.

Παρακάτω, γίνεται μια προσπάθεια διαχωρισμού των κινήτρων που ανεδείχθησαν από την έρευνα σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού: Το θέμα του προγράμματος το οποίο ανήκει στα κίνητρα **ενδογενούς παρακίνησης**, η μισθολογική επιβράβευση που ανήκει στα κίνητρα **εξωγενούς παρακίνησης** και η τοποθεσία του προγράμματος το οποίο κίνητρο ανήκει κι αυτό στα κίνητρα **ενδογενούς παρακίνησης**.

Ακολουθούν τα κίνητρα που αφορούν στη διάρκεια του προγράμματος, την πρακτική μορφή/βιωματικό μέρος του προγράμματος και τέλος την προσωπική ικανοποίηση τα οποία ανήκουν επίσης στα κίνητρα ενδογενούς παρακίνησης.

Παρατηρήθηκε λοιπόν ότι οι συμμετέχοντες της έρευνας ως επί τον πλείστον συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα είτε γιατί το θέλουν και το επιλέγουν είτε

γιατί τους είναι ενδιαφέρον και ευχάριστο.

Έχει επιβεβαιωθεί (π.χ. Κάντας, 1998; Blunt & Yang, 2002) ως βασικός παράγοντας συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα δια βίου μάθησης η ανάγκη για προσωπική εξέλιξη. Ουσιαστικά τελικά με βάση και τις προηγούμενες αναφορές, η προσωπική εξέλιξη είναι το πιο σημαντικό κίνητρο συμμετοχής από την πλευρά των εκπαιδευομένων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, το 44,7% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει την απόφαση του για την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος είναι η προσωπική ανάγκη για εξέλιξη. Οι λοιποί λόγοι σχετίζονται και πάλι με τη βελτίωση του επιπέδου σπουδών οπότε και το 15,7% ανέφερε την απόκτηση τυπικών προσόντων, το 15,3% τις ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται, το 13,74% την ανάγκη για διαφοροποίηση της εργασίας τους, το 9,3% την ευκαιρία για καλύτερη αμοιβή. Ως αιτιολόγηση των παραπάνω επιλογών δόθηκε η αυτοπραγμάτωση, η προσωπική βελτίωση, ο ανταγωνισμός μεταξύ των εργαζομένων και το ενδιαφέρον για μάθηση. Με βάση το μοντέλο του Maslow παρατηρήθηκε ότι βασικός λόγος είναι η αυτοανέλιξη και ακολουθούν η ασφάλεια και οι αμοιβές.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το θέμα ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου βρέθηκε να είναι βασικό κίνητρο για την παρακολούθηση του προγράμματος. Η μετέπειτα μισθολογική επιβράβευση φαίνεται να είναι, επίσης, κίνητρο ενώ η τοποθεσία διεξαγωγής του προγράμματος αποτελεί και εμπόδιο και κίνητρο. Συναρτήσει με τη θεωρία (Κελπανίδη και Βρυγιώτη, 2012) αλλά και τις μέχρι τώρα αναφορές είναι ξεκάθαρο ότι για την ένταξη των εκπαιδευτικών σε ένα δια βίου επιμορφωτικό σεμινάριο, κίνητρο αποτελεί αρχικά το θέμα του σεμιναρίου, έπειτα η ανάγκη των εκπαιδευτικών μέσω της επιμόρφωσης να βελτιώσουν την οικονομική τους κατάσταση και τέλος η τοποθεσία του προγράμματος.

Σε επίπεδο τυπολογίας μέσα από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ιεράρχησαν ως ακολούθως τα βασικά στοιχεία δομής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, τα οποία είναι δυνατόν να τους ικανοποιήσουν: α) τις παρουσιάσεις και συζήτηση, β) τις μεταπτυχιακές σπουδές, γ) τα συνέδρια, δ) την ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας, ε) την εμπλοκή σε σχολικά προγράμματα και ζ) την μάθηση εξ αποστάσεως.

Ακόμη, σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών βρέθηκε να πιστεύει πως η σχολική μονάδα είναι ο κατάλληλος χώρος για την υλοποίηση της ενδοϋπηρεσιακής

επιμόρφωσης, ενώ ο κατάλληλος χρόνος στον οποίο πρέπει να γίνεται η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση είναι σε εργάσιμες ημέρες κατά τον πρωινό χρόνο. Το θέμα της επιμόρφωσης σε επίπεδο σχολείου θεωρείται σήμερα, με βάση την εκπαιδευτική έρευνα, ως το σημαντικότερο για την ικανοποίηση των πραγματικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας και οργάνωσης της τάξης (Koutselini, 2010; Koutselini, 2013)

Αναφορικά και πάλι με τα οφέλη της επιμόρφωσης, απαντώντας στο 4^ο ερευνητικό ερώτημα διαπιστώθηκε μέσα από την έρευνα ότι αυτά είναι τα ακόλουθα: α) Η βελτίωση της πρακτικής τους στη τάξη, β) Η απόκτηση νέων δεξιοτήτων, γ) Η ανταλλαγή εμπειριών, δ) Η απόκτηση επίσημων πιστοποιητικών, ε) Η απόκτηση επιπρόσθετων προσόντων, ζ) Η βελτίωση των δικών τους γνώσεων και η) Η βελτίωση των γνώσεων των μαθητών τους. Το θετικό είναι ότι εκτός από τα προαναφερόμενα κίνητρα υπάρχουν πολλά επιπρόσθετα που σχετίζονται με την ανάγκη του εκπαιδευτή να βελτιώσει τις γνώσεις του, να γίνει πιο λειτουργικός, πιο αποτελεσματικός σε σχέση με τις ανάγκες των μαθητών του.

Σε σχέση και πάλι με το 4^ο ερευνητικό ερώτημα και με βάση τη θεωρία (Featuro,2011) για τα σημαντικότερα εμπόδια μη συμμετοχής σε μη υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα το κυριότερο ήταν οι οικονομικοί λόγοι, δεύτερο σημαντικότερο εμπόδιο ήταν η μη επαγγελματική ανέλιξη και τρίτο πιο σημαντικό εμπόδιο η μη μισθολογική επιβράβευση.

Σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2001) σήμερα και λόγω της οικονομικής κρίσης αυτό που έχει επηρεαστεί περισσότερο σε επίπεδο επενδύσεων, είναι η επιμόρφωση, η εκπαίδευση και τέλος η γνώση. Αυτό είναι πιο έντονο στους δημόσιους οργανισμούς, που δεν μπορούν να στηρίξουν τα στελέχη τους οικονομικά, οπότε μόνο όσοι διαθέτουν τους κατάλληλους πόρους επενδύουν στην επιμόρφωση τους.

Βρέθηκε ότι, σχεδόν στο σύνολο τους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η πιστοποίηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης από εξωτερικό φορέα, οι μηχανισμοί εσωτερικής αξιολόγησης των προγραμμάτων από τον πάροχο επιμόρφωσης και η αξιολόγηση των συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης μπορούν να διασφαλίσουν την ποιότητα των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

Ανάλογο ποσοστό θεωρεί τουλάχιστον σε αρκετό βαθμό (87%) το παιδαγωγικό ινστιτούτο, οι σχολικοί σύμβουλοι, η σχολική μονάδα, τα πανεπιστήμια και η συνεργασία ιδρυμάτων οργανισμών μπορούν να αναλάβουν διοργάνωση σεμιναρίων

ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

Επιπλέον οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (92%) συμφώνησαν ότι πρέπει να τυγχάνουν συστηματικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από τον χρόνο προϋπηρεσίας τους. Επίσης, σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών (95%) συμφώνησε πολύ ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση πρέπει να στοχεύει στην ενίσχυση της θεωρητικής κατάρτισης τους, στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων τους για διδασκαλία. Ανάλογο ποσοστό συμφώνησε ότι καθορισμός του περιεχομένου των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τις εθνικές ανάγκες, τις ανάγκες των σχολικών μονάδων και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα αυτά είναι σύμφωνα με τους λόγους επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όπως αναλύθηκαν πιο πάνω.

Τέλος το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών συμφώνησαν ότι το πλαίσιο λειτουργίας της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης πρέπει να περιλαμβάνει νομοθετικές ρυθμίσεις για επιμόρφωση που να γίνεται σε εθελοντική βάση και να αποτελεί προϋπόθεση για προαγωγή με μισθολογικές επιβραβεύσεις.

Από τον έλεγχο υποθέσεων προέκυψε ότι διαφοροποιούνται ως επί των πλείστων οι απόψεις των εκπαιδευτικών από τους παράγοντες του φύλου, της ηλικίας και της κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου ως προς την ιεράρχηση του σημαντικότερου παράγοντα που επηρεάζει την απόφαση τους για τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Όσον αφορά το φύλο και την ηλικία σε σχέση με τις δυνατότητες διασφάλισης ποιότητας των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης δεν παρατηρήθηκαν στατιστικές διαφορές. Όμως για την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα το 83,9% όσων δεν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο έναντι του 35% όσων έχουν, πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι η πιστοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης από εξωτερικό φορέα μπορεί να διασφαλίσει την ποιότητα των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

Ακόμα το 80,1% όσων δεν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο έναντι του 35% όσων έχουν πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι η πιστοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης από μηχανισμούς εσωτερικής αξιολόγησης των προγραμμάτων από τον παροχέα επιμόρφωσης μπορεί να διασφαλίσει την ποιότητα των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

Τέλος το 80,9% όσων δεν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο έναντι του 35% όσων έχουν πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι η πιστοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης από την αξιολόγηση των συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης μπορεί να διασφαλίσει την ποιότητα των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

Κεφάλαιο 7

Πορίσματα-Εισηγήσεις

Τα κυριότερα πορίσματα της παρούσης έρευνας συνοψίζονται παρακάτω:

1. Το σημαντικότερο κίνητρο για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα είναι το θέμα του επιμορφωτικού προγράμματος.
2. Το σημαντικότερο εμπόδιο για τη μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα είναι οι οικονομικοί λόγοι.
3. Το 44,7% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει την απόφαση τους για την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος είναι η προσωπική ανάγκη για εξέλιξη.
4. Μόνο το 36,8 % των εκπαιδευτικών θεωρεί το υφιστάμενο σύστημα επιμόρφωσης καλό.
5. Το 91,7% πιστεύει πως η σχολική μονάδα είναι ο καταλληλότερος χώρος για την υλοποίηση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης
6. Το 88% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι ο καταλληλότερος χρόνος στον οποίο πρέπει να γίνεται η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση είναι σε εργάσιμες ημέρες και κατά τον πρωινό χρόνο.

7. Το 45,3% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως το σημαντικότερο αποτέλεσμα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης είναι η βελτίωση της πρακτικής τους στη τάξη.
8. Ποσοστό άνω του 90% θεωρεί τουλάχιστον σε αρκετό βαθμό ότι η πιστοποίηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης από εξωτερικό φορέα, οι μηχανισμοί εσωτερικής αξιολόγησης των προγραμμάτων από τον παροχέα επιμόρφωσης και η αξιολόγηση των συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης μπορούν να διασφαλίσουν την ποιότητα των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.
9. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί (98%) συμφωνούν ότι πρέπει να τυχαίνουν συστηματικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ανεξάρτητα από τον χρόνο προϋπηρεσίας τους.
10. Ποσοστό άνω του 95% των εκπαιδευτικών συμφωνεί τουλάχιστον πολύ ότι πρέπει να δίνονται κίνητρα για την αύξηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης σχετικά με την μισθολογική αύξηση/παροχή επιδομάτων, μείωση διδακτικού χρόνου και σύνδεση επιμόρφωσης με σύστημα προαγωγών.
11. Από τους δημογραφικούς παράγοντες φαίνεται ότι η ηλικία είναι ο σημαντικότερος μιας και υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών ως προς το σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει την απόφαση τους να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Σύμφωνα με τον Boshier (1971) οι εκπαιδευόμενοι σε γενικές γραμμές έχουν θετική στάση ως προς την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης. Πολύ αργότερα και σύμφωνα με τον Creswell (2011) οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν την επιμόρφωση ως μια διαδικασία απαραίτητη, σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής. Μέσα από την έρευνα όλα τα παραπάνω επιβεβαιώθηκαν και για τους εκπαιδευτικούς του Ηρακλείου, οι οποίοι θεωρούν ως σημαντική την επιμόρφωση στην ενίσχυση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους ικανοτήτων.

Ένα άλλο σημαντικό προς συζήτηση θέμα είναι η επιτυχημένη σύνδεση της επιμόρφωσης με τις ανάγκες της τάξης, αλλά και με την ενίσχυση των γνώσεων των εκπαιδευτικών. Υπάρχει ένας προβληματισμός σε σχέση με την επιτυχημένη αυτή σύνδεση και σε σχέση με τη δυναμική που μπορεί να δώσει στον εκπαιδευόμενο ο εκπαιδευτής μέσα από την επιμορφωτική διαδικασία και τις λοιπές γνώσεις που του προδίδει.

Μέσα από το θεωρητικό και αργότερα το ερευνητικό μέρος, ως κεντρικό πρόβλημα των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις τέθηκε η έλλειψη χρόνου και

η ελλιπής πληροφόρηση. Σύμφωνα με τον Creswell (2011) οι εκπαιδευόμενοι λόγω των άσχημων συνθηκών του σήμερα που είναι αναγκασμένοι να βιώσουν αδυνατούν να επιμορφωθούν σωστά και όταν το καταφέρνουν, σε πολλές περιπτώσεις δεν έχουν τη μεταδοτικότητα να δώσουν στους εκπαιδευόμενους τους τις κατάλληλες γνώσεις.

Σύμφωνα με τον Κάραλη (2013) η λύση στη βελτίωση της μετάδοσης και της κατανόησης είναι η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και καινοτομιών. Η έρευνα επιβεβαιώνει το παρόν θεωρικό μέσα από τις απόψεις των ερωτώμενων που αποδέχονται την αξία της εκπαίδευσης αλλά και το σημαίνον ρόλο των νέων τεχνολογιών σε αυτή.

Μέσα από τις θέσεις του Jarvis (2004) αλλά και τις απαντήσεις των ερωτώμενων συμπεραίνεται ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα δεν μπορούν να χαρακτηριστούν σε σχέση με τη διεξαγωγή τους και το περιεχόμενό τους ως επιτυχημένα. Η έλλειψη πλειοψηφίας ερωτώμενων στο σχετικό ερώτημα καθοδηγεί στο συμπέρασμα ότι είναι απαραίτητες σήμερα διαρθρωτικές αλλαγές ώστε τα επιμορφωτικά προγράμματα να ισχυροποιηθούν και να αποκτήσουν μια καλύτερη θέση στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα. Η έλλειψη εξειδίκευσης, οι περιορισμένες και χωρίς ουσία κάποιες φορές εκπαιδευτικές ενότητες, το αυξημένο αίσθημα διακρίσεων που διακατέχει τους ερωτώμενους είναι κάποια από τα στοιχεία που συμπερασματικά μέσα από τη παρούσα μελέτη οδηγούν σε μη ικανοποιητική ανάπτυξη της επιμόρφωσης και ειδικά στην ανάπτυξη της δια βίου μάθησης.

Αιτιολογώντας τις θέσεις αυτές των ερωτώμενων, μπορεί να γίνει μια αναφορά αρχικά στον Βεργίδη (2005^α) και αργότερα στο Μουζέλη (2012) οι οποίοι αναφέρθηκαν διεξοδικά στο θέμα των διακρίσεων και των ανισοτήτων, θεωρώντας ότι η δια βίου μάθηση λειτουργεί ευεργετικά για κάποιους εκπαιδευτικούς που έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν έναντι κάποιων άλλων.

Συνεχίζοντας με τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης προκύπτουν και άλλες συναφείς διαπιστώσεις. Με οδηγό και πάλι το Μουζέλη (2012) σε θεωρητικό επίπεδο αλλά και την παρούσα έρευνα σε πρακτικό, διαπιστώθηκε ότι τα κίνητρα μάθησης στους εκπαιδευτικούς χωρίζονται σε δυο τομείς: από τη μια είναι τα προσωπικά κίνητρα που αναφέρονται στη καινοτομία, στην ανάγκη για εστίαση σε τεχνολογικά ζητήματα, στη προσωπική βελτίωση, στην ανάδειξη των ικανοτήτων, στην απόκτηση των τυπικών προσόντων, στη ενίσχυση της μισθολογικής κατάστασης και από την άλλη είναι τα κίνητρα του κράτους και της κοινωνίας, τα οποία αναφέρονται στη χρήση

καλύτερων εκπαιδευτικών, στην ανάπτυξη τους σε όλα τα επίπεδα, στη βελτίωση των αναλυτικών προγραμμάτων, στην ενίσχυση των εμπειριών, στην προσθήκη προσόντων στα υπάρχοντα τα οποία έχουν ήδη οι εκπαιδευτικοί. Το κοινό κίνητρο είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, στο οποίο κρίσιμο ρόλο παίζουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί.

Συμπερασματικά το θετικό στην όλη διαδικασία είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να έχουν την ανάγκη να επιμορφωθούν θέλοντας να προσφέρουν στους μαθητές τους καλύτερες και πιο ουσιαστικές γνώσεις. Δεν θέλουν δηλαδή να μείνουν στάσιμοι, έχουν ενδιαφέρον για τη δουλειά και ευρύτερα την επιστήμη τους, έχουν ανάγκη για γνώση και μάθηση, θέλουν να γίνουν καλύτεροι, θέλουν να ενισχύσουν τις γνώσεις τους.

Η δίψα των συμμετεχόντων στην έρευνα για ενίσχυση των γνώσεων τους φαίνεται από τις προτάσεις που γίνονται σε επίπεδο φορέων διεξαγωγής. Οι συμμετέχοντες προτείνουν περισσότερους φορείς διαχείρισης και παρουσίασης όπως είναι οι σχολικοί σύμβουλοι, η σχολική μονάδα, τα πανεπιστήμια, η ιδιωτική πρωτοβουλία σε συνεργασία με το δημόσιο και γενικά συμπερασματικά γίνεται κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από τον αριθμό των σεμιναρίων, τον όγκο και το περιεχόμενό τους, δεν θα είχαν κανένα πρόβλημα να παρακολουθήσουν όσα περισσότερα σεμινάρια γινόταν, ώστε να βελτιώσουν ακόμα περισσότερο τη θέση τους και να γίνουν ακόμα καλύτεροι.

Το θετικό είναι ότι έχει γίνει κατανοητό στις τάξεις των εκπαιδευτικών ότι σήμερα στο ευρύ ανταγωνιστικό περιβάλλον, που η γνώση είναι ελεύθερη και που η κρίση έχει καταστήσει πιο απαιτητική την κοινωνία, η επιμόρφωση είναι το Α και το Ω, αν οι ίδιοι ενδιαφέρονται για τη καριέρα τους και την πορεία τους στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα.

Σε σχέση με τα εμπόδια ακολουθούν σε μεγάλο βαθμό τη τυπολογία εμποδίων των Rubenson and Desjardins (2009) . Τα εμπόδια αναφέρονται στην έλλειψη υποδομών, στην έλλειψη καταρτισμένων καθηγητών για να εκπαιδεύσουν σωστά τους εκπαιδευτικούς, στην οικονομική αδυναμία του κράτους να επενδύσει στον τομέα αυτό, στην αδυναμία παρακολούθησης λόγω φόρτου εργασίας..

Από την έρευνα μας αναδείχτηκαν τα σημαντικότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. ύμφωνα με την Cross ταξινομούνται ως εξής:

Το 1ο σημαντικότερο εμπόδιο που είναι η έλλειψη οικονομικών πόρων ανήκει στα **καταστασιακά**. Το 2ο και το 3ο εμπόδιο (μη επαγγελματική ανέλιξη και μη μισθολογική επιβράβευση) ανήκουν στα **προδιαθετικά**. Οι εκπαιδευόμενοι δε μπαίνουν στη διαδικασία της μάθησης γιατί ξέρουν ότι κανείς από την υπηρεσία τους δε θα αναγνωρίσει την προσπάθεια που κατέβαλλαν. Δεν έχουν το κίνητρο της επιβράβευσης (επαγγελματική και μισθολογική) και έτσι παρεμποδίζεται η συμμετοχή σε πάσης φύσεως επιμορφωτικά προγράμματα.

Τέλος, τα υπόλοιπα εμπόδια που ακολουθούν (έλλειψη χρόνου, οικογενειακές υποχρεώσεις και έλλειψη ενδιαφέροντος) κατατάσσονται και αυτά στα **καταστασιακά**.

Βασικός παράγοντας που συνάδει και με τη κρίση και αναφέρθηκε και παραπάνω στα συμπεράσματα είναι ο οικονομικός. Κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα συμμετοχής, κάποιοι θεωρούν πολυτέλεια με βάση τη παρούσα κατάσταση τη συμμετοχή τους σε ένα επιμορφωτικό σεμινάριο και γενικά η δια βίου μάθηση θεωρείται ως πλεονασμός και πολυτέλεια.

Ο Κάραλης (2013) συγκεκριμένα αναφέρει ότι: *«Το κόστος πρωτοστατεί ως το βασικότερο εμπόδιο για τη συμμετοχή. Προφανώς, ο παράγοντας αυτός εμφανίζεται σε τέτοια ένταση ως εμπόδιο λόγω των συνεπειών της οικονομικής κρίσης, καθώς η μείωση των εισοδημάτων και η κατακόρυφη αύξηση των ποσοστών ανεργίας είναι λογικό να περιορίζουν την πρόθεση συμμετοχής των εκπαιδευτικών θέτοντας σε πρώτη προτεραιότητα επιλογές που συνδέονται με τη βελτίωση των όρων διαβίωσης και την κάλυψη άλλων επειγουσών αναγκών»*.

Πρόβλημα είναι και η έλλειψη πληροφόρησης δηλαδή πολλοί εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν την ύπαρξη των προγραμμάτων, δεν έχουν εικόνα της κατάστασης γενικότερα, που διαμορφώνεται σήμερα σε επίπεδο επιμόρφωσης από τη πλευρά του κράτους, με αποτέλεσμα να είναι μην λαμβάνουν μέρος σε επιμορφωτικά προγράμματα, να μην κατανοούν τη σημασία της δια βίου μάθησης να είναι μάλιστα αρνητικοί σε οτιδήποτε σχετικό με τη παρούσα διαδικασία να επιλέγουν κυρίως άλλου τύπου δράσεις που σχετίζονται με την προσωπική αυτό-ανάδειξη των γνώσεων και των ικανοτήτων τους.

Κλείνοντας σημαντικό ρόλο στη συμμετοχή ή όχι σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι το προφίλ των εκπαιδευτών, διότι όταν ο εκπαιδευόμενος δεν θεωρεί τον εκπαιδευτή του ικανό και με περισσότερες γνώσεις δεν πρόκειται να μπει στη

διαδικασία να παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Ακόμα ρόλο παίζουν ο φορέας και η εγκυρότητα του και η πιστοποίηση που δίνει το περιεχόμενο του επιμορφωτικού μαθήματος.

Με βάση τα παραπάνω είναι φανερό ότι μπορούν να γίνουν οι πιο κάτω προτάσεις για ανάδειξη των κινήτρων και περιορισμό των εμποδίων:

1. Δημιουργία σε σχολική βάση εθελοντικών προγραμμάτων επιμόρφωσης τα οποία δεν θα έχουν κόστος για τους συμμετέχοντες.. Αυτή η δράση θα πολλαπλασιάσει τις δράσεις γενικής εκπαίδευσης και θα ικανοποιήσει το κίνητρο των εκπαιδευομένων για προσωπική ανάπτυξη για το καλό των μαθητών τους.
2. Η ανάγκη για συντονισμό της διά βίου μάθησης στην Ελλάδα, απαιτεί ένα κέντρο σχεδιασμού και υλοποίησης με αυξημένες αρμοδιότητες σε όλες τις επιμέρους περιοχές παρέμβασης. Πέρα από τη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ), που ασχολείται με τα επιμορφωτικά προγράμματα είναι αναγκαία η διεύρυνση των θεσμικών δυνατοτήτων παρέμβασης της Γραμματείας και αύξηση των στελεχών προκειμένου να έχει τη δυνατότητα να ανταπεξέλθει στο ρόλο που της ανατίθεται από την Πολιτεία.
3. Είναι βασικό να εφαρμοστεί ποιοτικός έλεγχος στα προγράμματα, στους επιμορφωτές, στις υλικοτεχνικές υποδομές. Το περιβάλλον μάθησης, οι υλικοτεχνικές υποδομές, η γραμματειακή υποστήριξη και οι επιμορφωτές, πρέπει να λειτουργούν άψογα στην περίπτωση που θέλει το κράτος να βελτιώσει τη διαδικασία και να προσφέρει ουσιαστικές γνώσεις στους εκπαιδευόμενους.
4. Βασική καθίσταται και η ενίσχυση της πληροφόρησης μέσω του διαδικτύου, των κρατικών οργάνων, του ίδιου του εκπαιδευτικού οργανισμού ώστε να δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από το ποιος είναι ο τόπος κατοικίας τους στην Ελλάδα, να έχουν τη δυνατότητα να επιμορφωθούν.
5. Μια πρόσθετη λύση είναι και η ιδιωτική πρωτοβουλία. Με την αρωγή της ιδιωτικής πρωτοβουλίας θα ενισχυθεί η δυναμική των επιμορφωτικών προγραμμάτων ως προς το περιεχόμενο και τον αριθμό τους.
7. Σημαντική είναι επίσης η συνάφεια των θεμάτων επιμόρφωσης με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Χρειάζεται, επομένως, να προηγείται έρευνα αξιολόγησης αναγκών, πριν την προσφορά των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

8. Τέλος, να δοθούν κίνητρα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα όπως μισθολογική επιβράβευση και επαγγελματική ανέλιξη.

Κλείνοντας τη παρούσα μελέτη διαπιστώθηκε ότι η επιμόρφωση ενηλίκων είναι διαχρονική, χρήσιμη και συνεχώς εξελισσόμενη. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης απέδειξαν ότι η εκπαίδευση των ενηλίκων εδραιώθηκε στην ελληνική κοινωνία με τα χρόνια και ήταν σε σχετικά καλό δρόμο, όμως η οικονομική κρίση αποδεικνύεται σήμερα ως μια ακόμη περίπτωση οπισθοδρόμησης, αφού οι συνέπειες της μεγεθύνουν την επίδραση των εμποδίων στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά δια βίου μάθησης προγράμματα..

Βιβλιογραφία

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ♦ Baldwin, L. and Sabry, K. (2003) Learning Styles for Interactive Learning Systems, *Innovations in Education and Teaching International*, 40(4), 325-340
- ♦ Banister, P., Bunn, G., Burman, E., & Daniels, J. (2011). *Qualitative Methods In Psychology: A Research Guide: A Research Guide*. McGraw-Hill International
- ♦ Boshier, R. (1971). Motivational Orientations of Adult Education Participants: A Factor Analytic Exploration of Houle's Typology. *Adult Education*, 21(2), 3-26.
- ♦ Blunt, A., & Yang, B. (2002). Factor structure of the adult attitudes toward adult and continuing education scale and its capacity to predict participation behavior: evidence for adoption of a revised scale. *Adult Education Quarterly*, 52(4).
- ♦ Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- ♦ Creswell, W. J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Επιμέλεια Χαράλαμπος Τσορμπατζούδης). Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- ♦ Doh, J.P. (2003), "Can leadership be taught? Perspectives from management educators", *Academy of Management Learning and Education*, 2(1), pp. 54-67.
- ♦ Downing, K. and Chim, T.M. (2004) Reflectors as online extraverts? *Educational Studies*, 30(3), σ.265-276
- ♦ Eco, R. (2001), *Πως γίνεται μια διπλωματική εργασία*, Εκδόσεις Νήσος
- ♦ Featro, S. (2011). The relationship between learning styles and student learning in online courses. In *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* 1, p. 3431-3438).
- ♦ Hargreaves, A. (1994α) *Changing Teachers, Changing Times : Teachers' work and culture in the post-modern age*, London : Cassell
- ♦ Houtkoop, W. & Van Der Kamp, M. (1992): «Factors influencing participation in Continuing Education», στο *International Journal of Educational Research*, 17(6): 537-548,

- ◆ Jarvis P. (2004) Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Αθήνα: METAIXMIO.
- ◆ Kolb, D. (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ
- ◆ Knowles M., *Andragogy in Action*, Jossey-Bass, San Francisco, 1984.
- ◆ Koutselini, M (2010) Participatory teacher Development at schools . Processes and Issues. In A. Campell,& Groundwater-Smith (Eds.), *Action Research in Education-Fundamentals of Applied Research* (Vol. II, pp.243-263). U. K.: Sage Publications.
- ◆ Koutselini, M. (2013). Empowering principals and teachers to develop participatory teacher leadership: towards the meta-modern paradigm of teachers' development. In Lily Orland-Barak & Cheryl J. Craig(Eds), *Advances in Research on Teaching - International Teacher Education: Promising Pedagogies, Part B*. USA: Emerald
- ◆ Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*, 2nd ed. New York: Harper and Row.
- ◆ Mezirow, J. (2009). Μια επισκόπηση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Στο: Illeris, K. (Επιμ.) *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης 16 Θεωρίες Μάθησης ...με τα Λόγια των Δημιουργών τους*. Σελ. 126-146. Αθήνα: Μεταίχμιο
- ◆ Mezirow, J., & Associates (2000). *Learning as Transformation – Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass
- ◆ Palanivelu, V. R., & Madhupriya, G. (2014). Women Entrepreneurship among the Context of Gender Aggressiveness, Opportunities and Hurdles of Informal Sector. *European Journal of Business and Management*, 6(17), 193-198
- ◆ Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ◆ Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, San Francisco: Jossey-Bass
- ◆ Rosen, R. (2000), "What makes a globally literate leader?", *Chief Executive*, p. 46-8
- ◆ Rosenbach, W. (2003), "The essence of leadership", *Management*, April, pp. 18-20, available at: www.management.co.nz/or/nzim/Leadership
- ◆ Rubenson, K., and Desjardins, R. (2009). The Impact of Welfare State Regimes on 128 INE ΓΣΕΕ / ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ Barriers to Participation in adult Education: A Bounded Agency Model, *Adult Education Quarterly*, 59/3, pp. 187-207.
- ◆ Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

- ♦ Spector, R. (2000). Amazon.com – Get Big Fast: Inside the Revolutionary Business Model That Changed the World. HarperCollins
- ♦ Spitzer, B.(2009). Oscillatory correlates of retrieval-induced forgetting in recognition memory. J. Cogn. Neurosci. 21, 976–990.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ♦ Αθανασίου, Ε. (2006). “Προοπτικές του Δανεισμού των Νοικοκυριών στην Ελλάδα και η Σημασία τους για την Ανάπτυξη.” Κέντρο Προγραμματισμού Και Οικονομικών Ερευνών, 84, Ιανουάριος
- ♦ Αϊβαλιώτης, Μ κ.α. (2012) Σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές. Η διεθνής εμπειρία (Ε.Ε., ΟΟΣΑ κ.λπ.), Ανάκτηση από: https://synekde.files.wordpress.com/2014/04/ekp_polit.pdf [12-5-2015]
- ♦ Ανδρέου, Α. (1991). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Προς την Πολυτυπία και την πολυμορφία, στο Λόγος και Πράξη, τ.46, σ.76-87.
- ♦ Βεργίδης, Δ. (2005α). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα, στο Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (22-23/10/2004). Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 55-72.
- ♦ Βοζαίτης Γ. και Υφαντή Α. Α.(2010) Σκέψεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Α' περιφέρειας του Νομού Αχαΐας
- ♦ Γούλας, Χ. (2006). Ο ρόλος και ο βαθμός συμμετοχής των ενηλίκων καταρτιζομένων στη διαδικασία κατάρτισής τους, Εκπαίδευση Ενηλίκων, 7, σ. 3-11
- ♦ Ελληνικό λεξικό Τεγόπουλος- Φυτράκης. Ζ' Έκδοση.1993
- Ζαβλανός, Μ.(2002) Οργανωτική Συμπεριφορά, Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης
- ♦ Ζαρίφης, Γ. (Επιμ.) Ο Κριτικός Στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων – Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Πρακτικές Προεκτάσεις. Σελ. 103-135. Αθήνα: Παπαζήση ΑΕΒΕ
- ♦ Ζαφειρόπουλος, Κ., (2005), “Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία;”, Εκδόσεις Κριτική Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). Επιστημονική έρευνα, θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Τυπώθητο, Γιώργος Δαρδανός.
- ♦ Ζαφειρίου, Γ., (2003), Μέθοδοι έρευνας στη Βιβλιοθηκονομία. Διδακτικές

σημειώσεις, Σίνδος, Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης

- ◆ Ζωντήρος, Δ. (2006). Τα κίνητρα συμμετοχής των ενήλικων εκπαιδευόμενων σε προγράμματα εκπαίδευσης που προσφέρονται από εργαστήρια ελευθέρων σπουδών. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- ◆ Κάντας, Α. (1998) Οργανωτική – Βιομηχανική – ψυχολογία.: Κίνητρα, επαγγελματική ικανοποίηση- Ηγεσία (Γ' έκδοση) Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- ◆ Καραλής, Θ.(2009). Το πεδίο της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης στο πλαίσιο της Διά Βίου Μάθησης στην Ελλάδα. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΕΚΕΠΙΣ
- ◆ Κάραλης, Θ.(2013) Κίνητρα και Εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΕΚΕΠΙΣ
- ◆ Κελπανίδης, Μ., & Βруниώτη, Κ. (2012). Δια βίου μάθηση. Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες. Δεδομένα και διαπιστώσεις. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- ◆ Κιουλάνης Σ. και Παναγιωτίδου, Α.(2010) Ανάπτυξη Περιβάλλοντος εξ αποστάσεως Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- ◆ Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων – Ανιχνεύοντας το Πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο
- ◆ Κόκκος, Α. (1998). Η Σημασία της Επικοινωνίας. Στο: Βεργίδης, Δ., Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μαρκάκης, Β., Ματραλής, Χ., (Επιμ.), Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις Διδασκόντων-Διδασκομένων. Τόμος Β', σελ. 55-59. Πάτρα: ΕΑΠ
- ◆ Κουτούζης, & Ν. Φωτόπουλος (2012). Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: όψεις και βασικά μεγέθη της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην προ Μνημονίου εποχή. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ
- ◆ Μαυρογιώργος, Γ. (2003), Το Δικτυωμένο Σχολείο στην Κοινωνία της Γνώσης, στα Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου του Τομέα Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: Κοινωνία της Γνώσης: Ιδεολογία και Πραγματικότητα, Ιωάννινα, 51-70.
- ◆ Μηνά Α. (2006), Μελέτη των μαθησιακών προτιμήσεων των τραπεζικών υπαλλήλων που συμμετείχαν σε επιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα. Πάτρα
- ◆ Μουζέλης, Ν. (επιμ.), συγγραφική ομάδα: Δ. Βεργίδης, Σ. Γκλαβάς, Μ..
- ◆ Παπαδούρης, Π., (2001) «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Μια μελέτη περίπτωσης» 1^ο Πανελλήνιο

- ◆ Παπαθανασίου, Μ. (2009). Τα Εμπόδια στη Μάθηση των Ενηλίκων Εκπαιδευόμενων. Η Περίπτωση των Επιμορφωτικών Προγραμμάτων για Νηπιαγωγούς για το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα. *Διπλωματική διατριβή*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- ◆ Ρήγα, Α. (1997). Κοινωνικές αναπαραστάσεις και ψυχοκοινωνική ταυτότητα. Αθήνα
- ◆ Συριόπουλος Κ .& Πομώνης Γ., (2006) «Διαφορές χαρακτηριστικών των μεταπτυχιακών φοιτητών σε προγράμματα επιχειρησιακών σπουδών: Ευκαιρίες και κίνδυνοι επιλογής καριέρας», Το βήμα των Κοινωνικών Επιστημών , Τόμος ΙΒ'.
- ◆ Χασάπης Δ., Έκθεση για την πρόσβαση στη συνεχιζόμενη κατάρτιση στην Ελλάδα, Μελέτες 4, Ε.Ι.Ε., Αθήνα, 1996
- ◆ Χατζηπαναγιώτου, Π., (2001). Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. *Διδακτορική Διατριβή*. Τμήμα ΦΠΨ Αριστοτελείου Παν. Θεσ/κης.

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

- ◆ WWW.ISOTITA.GR
- ◆ WWW.DIPE.IRA.SCH.GR
- ◆ WWW.WIKIPEDIA.ORG
- ◆ WWW.EURYDICE.ORG
- ◆ WWW.KEE.IDEKE.EDU.GR
- ◆ WWW.STATISTICS.GR

Παράρτημα

Παράρτημα 1- Ερωτηματολόγιο

Μέρος Α' - Δημογραφικά στοιχεία

Σημειώστε √ .

1. Φύλο:

Άνδρας	Γυναίκα

2. Ηλικία:

23-30	
31-40	
41-50	
51-65	

3. Οικογενειακή κατάσταση :

Άγαμος/η	
Έγγαμος/η	
Διαζευγμένος/η	
Χήρος/α	

4. Έχετε παιδιά: (αν ναι σημειώστε τον αριθμό)

Ναι	Όχι
Αριθμός παιδιών.....	

5 Διευθυντής - Διευθύντρια:

Ναι	Όχι

6. Χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

0 έως 5	
6 έως 10	
11 έως 20	
21+	

7. Σπουδές:

Παιδαγωγική Ακαδημία	Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ

8. Άλλες Σπουδές:

	Ναι	Όχι	Αντικείμενο Πτυχίου/Σεμιναρίου	Φορέας Υλοποίησης
Άλλο πτυχίο (ΙΕΚ, ΚΕΚ κ.λ.π)				
ΑΕΙ				
ΤΕΙ				
Διδασκαλείο				
Μεταπτυχιακές Σπουδές				
Διδακτορικό				

9. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα κατά τη διάρκεια των σπουδών σας;

ΝΑΙ	ΟΧΙ

10. Πιστοποιημένη γνώση ξένης γλώσσας: Σημειώστε ποια πιστοποιητικά.

ΝΑΙ	ΟΧΙ

.....

11. Πιστοποίηση στη χρήση του Η/Υ:

ΝΑΙ	ΟΧΙ

12α. Σε ποιες δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης συμμετείχατε μέχρι τώρα κατά τη διάρκεια της φετινής σχολικής χρονιάς 2015 - 2016.

	Ναι	Όχι	Φορέας Υλοποίησης	Περιοχή διεξαγωγής της επιμόρφωσης
Προαιρετικά σεμινάρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου				
Επιμορφωτικά προγράμματα (προσδιορίστε θέμα)				
Επιμορφωτικά προγράμματα ΑΕΙ (προσδιορίστε θέμα/ίδρυμα)				

Συνέδρια (προσδιορίστε θέμα)				
Σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων (προσδιορίστε θέμα)				
Εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα (προσδιορίστε θέμα/διοργανωτή)				

13β. Σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκαν αυτές οι επιμορφωτικές δραστηριότητες στις ανάγκες σας; (βάλτε σε κύκλο έναν αριθμό)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Παρά πολύ
Προαιρετικά σεμινάρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου	1	2	3	4	5
Επιμορφωτικά προγράμματα	1	2	3	4	5
Επιμορφωτικά προγράμματα ΑΕΙ	1	2	3	4	5
Συνέδρια	1	2	3	4	5
Σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων	1	2	3	4	5
Εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα	1	2	3	4	5

13. Ποια μορφή είχαν οι επιμορφώσεις; Σημειώστε μια από τις ακόλουθες μορφές:

Διάλεξη	
Παρουσιάσεις και συζήτηση	
Εργαστήριο με συζήτηση και προτάσεις σε ομάδες	
Πρακτική εργασία,	
Παρουσιάσεις και συζήτηση σε σχολική βάση μεταξύ συναδέλφων	
Μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας και ανταλλαγής υλικού μεταξύ συναδέλφων, με τη βοήθεια μεντόρων	
Συνεργασία και συνδιδασκαλία, σε επίπεδο σχολείου	
Μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας και φόρουμ συζητήσεων	

Άλλο:

14. Παρακαλώ σημειώστε συνοπτικά τις απόψεις σας σε σχέση με το υφιστάμενο σχήμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης:

.....
.....

Μέρος Β΄

1.Ακολουθήστε τις οδηγίες που δίνονται στην παρένθεση μετά από κάθε ερώτηση:

1α. Ποιες από τις πιο κάτω θεματικές κατευθύνσεις ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης πιστεύετε ότι αποτελούν προτεραιότητα για σας; (βάλτε $\sqrt{\quad}$ σε 4)

Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	1
Ισότητα ευκαιριών	2
Ποιότητα στην εκπαίδευση	3
Συνεργασία στην εκπαίδευση	4
Ανάπτυξη εκπαιδευτικών (τεχνικές επικοινωνίας, ανάπτυξη δημιουργικότητας, συναισθηματική νοημοσύνη)	5
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	6
Εκπαιδευτικές καινοτομίες και νέα εκπαιδευτικά προγράμματα	7
Ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες	8
Χρήση Η/Υ και δεξιότητες πληροφορικής και τεχνολογίας	9
Σχολική αποτυχία	10
Κίνητρα μαθητών για μάθηση	11
Νέες μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας	12
Διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης	13
Αποτελεσματική διδασκαλία	14

Στρατηγικές μάθησης	15
Συνεργασία με τους γονείς	16
Διοίκηση και οργάνωση σχολικής μονάδας	17
Εθνική εκπαιδευτική πολιτική	18
Άλλα θέματα (προσδιορίστε)	19
Αξιολόγηση του μαθητή	20
Αντιμετώπιση απειθαρχίας	21
Αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού	22
Αντιμετώπιση ρατσιστικής συμπεριφοράς	23

Αιτιολογήστε το ενδιαφέρον σας για την πρώτη προτεραιότητά σας

.....
.....

**1β. Από τα πιο πάνω, ποιο είναι το θέμα που σας ενδιαφέρει περισσότερο;
(Συμπληρώστε √ έως 2)**

Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	1
Ισότητα ευκαιριών	2
Ποιότητα στην εκπαίδευση	3
Συνεργατικότητα στην εκπαίδευση	4
Ανάπτυξη εκπαιδευτικών (τεχνικές επικοινωνίας, ανάπτυξη δημιουργικότητας, συναισθηματική νοημοσύνη)	5
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	6

Εκπαιδευτικές καινοτομίες και νέα εκπαιδευτικά προγράμματα	7
Ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες	8
Χρήση Η/Υ και δεξιότητες πληροφορικής και τεχνολογίας	9
Σχολική αποτυχία	10
Κίνητρα μαθητών για μάθηση	11
Νέες μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας	12
Διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης	13
Αποτελεσματική διδασκαλία	14
Στρατηγικές μάθησης	15
Συνεργασία με τους γονείς	16
Διοίκηση και οργάνωση σχολικής μονάδας	17
Εθνική εκπαιδευτική πολιτική	18

Αιτιολογήστε το ενδιαφέρον σας για την πρώτη προτεραιότητά σας

.....
.....

2. Ποιος είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει την απόφασή σας να παρακολουθήσετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;

Ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζομαι	
Ευκαιρία για καλύτερη αμοιβή	

Εισηγήσεις του Διευθυντή/τριας	
Προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη	
Απόκτηση τυπικών προσόντων	
Ανάγκη για διαφοροποίηση της εργασίας μου	
Άλλοι (προσδιορίστε)	

Αιτιολογήστε το ενδιαφέρον σας για τις επιλογές σας εν συντομία.

.....
.....

3.1 Ποιο είναι το 1ο σημαντικότερο κίνητρο για να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα;

Διάρκεια προγράμματος	
Θέμα προγράμματος	
Τοποθεσία προγράμματος	
Εισηγητές προγράμματος/Διδάσκοντες	
Μετέπειτα επαγγελματική ανέλιξη	
Η πρακτική μορφή/Βιωματικό μέρος του προγράμματος	

Ικανοποίηση προσωπικών αναγκών	
Μετέπειτα μισθολογική επιβράβευση	
Ανάπτυξη δικών μου γνώσεων και κατά συνέπεια και των μαθητών μου.	

3.2 Ποιο είναι το 2ο σημαντικότερο κίνητρο για να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα;

Διάρκεια προγράμματος	
Θέμα προγράμματος	
Τοποθεσία προγράμματος	
Εισηγητές προγράμματος/Διδάσκοντες	
Μετέπειτα επαγγελματική ανέλιξη	
Η πρακτική μορφή/Βιωματικό μέρος του προγράμματος	
Ικανοποίηση προσωπικών αναγκών	

Μετέπειτα μισθολογική επιβράβευση	
-----------------------------------	--

3.3 Ποιο είναι το 3ο σημαντικότερο κίνητρο για να παρακολουθήσετε επιμορφωτικά προγράμματα;

Διάρκεια προγράμματος	
Θέμα προγράμματος	
Τοποθεσία προγράμματος	
Εισηγητές προγράμματος/Διδάσκοντες	
Μετέπειτα επαγγελματική ανέλιξη	
Η πρακτική μορφή/Βιωματικό μέρος του προγράμματος	
Ικανοποίηση προσωπικών αναγκών	
Μετέπειτα μισθολογική επιβράβευση	
Ανάπτυξη δικών μου γνώσεων και κατά συνέπεια και των μαθητών μου.	

**4. Από τα παρακάτω, ποια μορφή επιμόρφωσης θεωρείτε την πιο σημαντική;
(συμπληρώστε έως 3)**

Διάρκεια των σεμιναρίων	
Γνώμη των συναδέλφων	
Χρόνος επιμόρφωσης	
Χώρος επιμόρφωσης	
Εισηγητής	
Βαθμός συμμετοχής μου στις εργασίες	
Η πρακτική μορφή του σεμιναρίου	
Θέμα	
Άλλα (προσδιορίστε)	

**5. Που πιστεύετε ότι πρέπει να γίνεται η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση;
(Σημειώστε $\sqrt{\quad}$ από 1 έως 2)**

Στη σχολική μονάδα	
Σε κέντρα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης	
Σε ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	
Δεν έχει σημασία	
Σε άλλο ίδρυμα σε τοπικό επίπεδο (προσδιορίστε)	
Σε άλλο χώρο (προσδιορίστε)	

6. Πότε πιστεύετε πως πρέπει να γίνεται η επιμόρφωση; (Σημειώστε $\sqrt{\quad}$ από 1 έως 2)

Τα Σαββατοκύριακα	
Κατά τη διάρκεια των διακοπών	
Σε εργάσιμες ημέρες, κατά τον απογευματινό χρόνο	
Σε εργάσιμες ημέρες, κατά τον πρωινό χρόνο	
Δεν έχει σημασία	
Σε άλλο χώρο (προσδιορίστε)	

7. Ποια πιστεύετε ότι πρέπει να είναι τα σημαντικότερα αποτελέσματα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης; (Σημειώστε \sqrt από 1 έως 2)

Βελτίωση των δικών μου γνώσεων	
Βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών μου	
Απόκτηση νέων δεξιοτήτων	
Ανταλλαγή εμπειριών	
Απόκτηση επίσημων πιστοποιητικών	
Απόκτηση επιπρόσθετων προσόντων	
Συγγραφική δραστηριότητα (π.χ δημοσιεύσεις)	
Γνωριμία με συναδέλφους	
Βελτίωση της πρακτικής μου στην τάξη	
Άλλα (προσδιορίστε)	

--	--

8α) Ποιο πιστεύετε ότι είναι το πρώτο σημαντικότερο εμπόδιο για τη μη συμμετοχή σας σε μη υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα:

Οικογενειακές υποχρεώσεις	
Οικονομικοί λόγοι	
Έλλειψη χρόνου	
Έλλειψη ενδιαφέροντος	
Μη επαγγελματική ανέλιξη	
Μη μισθολογική επιβράβευση	

8β) Ποιο πιστεύετε ότι είναι το δεύτερο σημαντικότερο εμπόδιο για τη μη συμμετοχή σας σε μη υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα:

Οικογενειακές υποχρεώσεις	
Οικονομικοί λόγοι	
Έλλειψη χρόνου	

Έλλειψη ενδιαφέροντος	
Μη επαγγελματική ανέλιξη	
Μη μισθολογική επιβράβευση	

δγ) Ποιο πιστεύετε ότι είναι το τρίτο σημαντικότερο εμπόδιο για τη μη συμμετοχή σας σε μη υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα:

Οικογενειακές υποχρεώσεις	
Οικονομικοί λόγοι	
Έλλειψη χρόνου	
Έλλειψη ενδιαφέροντος	
Μη επαγγελματική ανέλιξη	
Μη μισθολογική επιβράβευση	

Μέρος Γ

Σημειώστε \checkmark στην επιλογή που σας αντιπροσωπεύει:

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι :

α. Μπορούν να διασφαλίσουν την ποιότητα των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης τα πιο κάτω μέτρα;

	Καθόλου	Σε μικρό βαθμό	Σε αρκετό βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό
Πιστοποίηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης από εξωτερικό φορέα				
Μηχανισμοί εσωτερικής αξιολόγησης των προγραμμάτων από τον παροχέα επιμόρφωσης				
Αξιολόγηση των συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης (π.χ. υποβολή εργασίας, γραπτή εξέταση)				
Άλλο μέτρο (προσδιορίστε)				

β. Πρέπει να αναλαμβάνουν την οργάνωση σεμιναρίων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης οι πιο κάτω φορείς;

ΦΟΡΕΙΣ	Καθόλου	Σε μικρό βαθμό	Σε αρκετό βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο				
Σχολικοί Σύμβουλοι				
Σχολική μονάδα				
Πανεπιστήμια				
Επαγγελματικοί Σύνδεσμοι (π.χ Σύνδεσμος Φιλολόγων, Φυσικών κλπ)				
Συνδικαλιστικές οργανώσεις				
Ιδιωτικοί οργανισμοί επιμόρφωσης				
Άλλα ιδρύματα/οργανισμοί/σύνδεσμοι (προσδιορίστε)				
Συνεργασία ιδρυμάτων/οργανισμών (προσδιορίστε)				

γ. Πρέπει να τυγχάνουν συστηματικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης οι πιο κάτω ομάδες;

Ομάδες	Καθόλου	Σε μικρό βαθμό	Σε αρκετό βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό
Εκπαιδευτικοί (0-5 χρόνια υπηρεσίας)				
Εκπαιδευτικοί (5-10 χρόνια υπηρεσίας)				
Εκπαιδευτικοί (10-20 χρόνια υπηρεσίας)				
Εκπαιδευτικοί (20+ χρόνια υπηρεσίας)				

2. Σημειώστε $\sqrt{\quad}$ στην επιλογή που σας αντιπροσωπεύει:

α. Πιστεύω ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να στοχεύει στην:

	πολύ	μέτρια	λίγο
Ενίσχυση της θεωρητικής μου κατάρτισης			
Ανάπτυξη της κριτικής μου σκέψης σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας			
Ενίσχυση των ικανοτήτων μου για ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων συνεργασίας σε κοινότητες μάθησης στη σχολική μονάδα.			
Άλλο, τι;			

σημειώστε.....			
----------------	--	--	--

β. Πιστεύω ότι το περιεχόμενο των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης πρέπει να καθορίζεται με βάση:

	πολύ	μέτρια	λίγο
Τις εθνικές ανάγκες			
Τις ανάγκες των σχολικών μονάδων			
Τις ανάγκες των εκπαιδευτικών			
Άλλο κριτήριο (προσδιορίστε)			

γ. Πιστεύω ότι πρέπει να δίνονται στους εκπαιδευτικούς τα ακόλουθα κίνητρα για να αυξηθεί η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης:

	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Μισθολογική αύξηση/παροχή επιδομάτων					
Μείωση διδακτικού χρόνου					
Σύνδεση επιμόρφωσης με σύστημα προαγωγών					
Άλλο κριτήριο (προσδιορίστε)					

δ. Πιστεύω ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση πρέπει να λειτουργεί στο πιο κάτω πλαίσιο:

	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Να υπάρχουν νομοθετικές ρυθμίσεις για υποχρεωτική επιμόρφωση					
Η επιμόρφωση να γίνεται σε εθελοντική βάση					
Η επιμόρφωση να γίνεται σε εθελοντική βάση και να αποτελεί προϋπόθεση για προαγωγή					
Η επιμόρφωση να γίνεται σε εθελοντική βάση και να οδηγεί σε άλλα ωφελήματα (π.χ. αύξηση μισθού/επιδόματα)					
Άλλο πλαίσιο (προσδιορίστε).....					

3. Συμπληρώστε

α. Άλλα σχόλια/εισηγήσεις που έχετε σε σχέση με την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών:

.....
.....

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο που διαθέσατε.