

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Κίνητρα και Εμπόδια Δασκάλων που Εργάζονται σε
Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Πατρέων για Συμμετοχή
σε Επιμορφωτικά Προγράμματα με Θέμα τις
Μαθησιακές Δυσκολίες.**

Μαρσέλη Ανδριάνα - Μαρία

Επιβλέπων Καθηγητής

Δρ Μάριος Παντελή

Μάιος, 2018

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Κίνητρα και Εμπόδια Δασκάλων που Εργάζονται σε
Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Πατρέων για Συμμετοχή
σε Επιμορφωτικά Προγράμματα με Θέμα τις
Μαθησιακές Δυσκολίες.**

Μαρσέλη Ανδριάνα – Μαρία

Επιβλέπων Καθηγητής

Δρ Μάριος Παντελή

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής από τη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάιος, 2018

Περίληψη

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διατριβή αποσκοπεί στη διερεύνηση των κινήτρων και των εμποδίων που συμβάλλουν, άλλοτε προτρεπτικά και άλλοτε αποτρεπτικά, στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα τις Μαθησιακές Δυσκολίες.

Σε πρώτο στάδιο, πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση και παράλληλα συγκεντρώνονται δεδομένα από σχετικές έρευνες. Αναλύονται οι θεωρίες των κινήτρων και των εμποδίων και γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στη σημασία της επιμόρφωσης στο θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών αλλά και στις εκπαιδευτικές ανάγκες των δασκάλων.

Στη συνέχεια, καθορίζεται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης έρευνας. Ακολουθεί το μεθοδολογικό και ερευνητικό πλαίσιο στο οποίο υλοποιείται η ερευνητική διαδικασία. Γίνεται αναφορά στη διαδικασία επιλογής του δείγματος και στο ερευνητικό εργαλείο με το οποίο συλλέγονται τα δεδομένα. Επόμενο στάδιο αποτελεί η καταγραφή των ευρημάτων ενώ στο τέλος ερμηνεύονται τα συμπεράσματα που απορρέουν από τη διαδικασία και γίνονται κάποιες προτάσεις.

Συμπερασματικά, βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντικές ελλείψεις στο θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών και αναγνωρίζουν, στο σύνολό τους, τη σημασία της παροχής κινήτρων με σκοπό την ενίσχυση της συμμετοχής. Τα κίνητρα που ωθούν τους δασκάλους στη διαδικασία επιμόρφωσης είναι κυρίως εσωτερικά με πρωταρχικής σημασίας τη Βελτίωση των Εκπαιδευτικών Τεχνικών και την Επίλυση των Καθημερινών Προβλημάτων στη Σχολική Ζωή. Επιπροσθέτως, βασικά κριτήρια για τη συμμετοχή αποτελούν η Σύνδεση της Θεωρίας με την Πράξη και το συγκεκριμένο Θέμα της επιμόρφωσης. Από την άλλη πλευρά, παρατηρούνται κάποιες πολύ σημαντικές δυσκολίες που επηρεάζουν τη συμμετοχή, με κύρια το Κόστος συμμετοχής. Όσον αφορά τα εμπόδια που λειτουργούν αποτρεπτικά είναι κυρίως καταστασιακά και θεσμικά. Σημαντικότερα για τους εκπαιδευτικούς είναι το Κόστος συμμετοχής και το Ωράριο υλοποίησης των προγραμμάτων.

Summary

This Master Thesis aims at investigating the incentives and the obstacles that contribute, sometimes encouragingly and sometimes dissuasively, to the participation of Primary Education teachers in training programs on Learning Difficulties.

In the first step, a bibliographic review is carried out and data from relevant surveys is collected. The theories of motivation and obstacles are analyzed and special attention is paid to the importance of Learning Disability Training, as well as to the educational needs of teachers.

Next, the purpose, the research questions and the necessity of this research are defined followed by the methodological and research framework in which the research process is implemented. Reference is made to the sample selection process and to the research tool implemented for data collection. The next stage is the recording of the findings, whereas at the end the conclusions drawn from the process are interpreted and some suggestions are made.

In conclusion, based on the results of the survey, teachers have significant shortcomings in the Learning Difficulties issue and recognize as a whole the importance of incentives to enhance participation in training. What motivates teachers in the training process is mainly internal motivation and they consider Improving Educational Techniques and Solving Daily Problems in School Life of primary importance. In addition, the basic criteria for participation are the combination of theory and practice and the subject taught on a teacher training course. On the other hand, there are some very important difficulties affecting participation, mainly the cost of participation. The obstacles that act as deterrents are mainly constitutional and institutional. The most significant for teachers are the cost of participation and the timetable for the implementation of the teacher training programs.

Περιεχόμενα

1	Εισαγωγή	1
2	Εκπαίδευση Ενηλίκων	3
2.1	Χαρακτηριστικά Ενήλικων Εκπαιδευόμενων.....	4
2.2	Επιμόρφωση Δασκάλων.....	6
2.2.1	Ιστορική Αναδρομή.....	7
2.2.2	Αναγκαιότητα Επιμόρφωσης Δασκάλων.....	8
2.2.3	Επιμορφωτικές - Εκπαιδευτικές Ανάγκες Δασκάλων στις Μαθησιακές Δυσκολίες.....	9
2.2.4	Αναγκαιότητα Επιμόρφωσης Δασκάλων στις Μαθησιακές Δυσκολίες.....	11
3	Κίνητρα Μάθησης	14
3.1	Θεωρίες Κινήτρων.....	15
3.2	Κίνητρα Συμμετοχής σε Επιμορφωτικά Προγράμματα.....	17
4	Εμπόδια Συμμετοχής	21
4.1	Θεωρίες Εμποδίων.....	21
4.2	Εμπόδια Συμμετοχής σε Επιμορφωτικά Προγράμματα.....	24
5	Σκοπός, Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα Έρευνας	27
6	Αναγκαιότητα Έρευνας	29
7	Μεθοδολογικό και Ερευνητικό Πλαίσιο Έρευνας	31
7.1	Πληθυσμός και Δείγμα Έρευνας.....	32
7.1.1	Διαδικασία Επιλογής Δείγματος.....	33
7.2	Ερευνητικό Εργαλείο.....	34
7.2.1	Εγκυρότητα Ερωτηματολογίου.....	35
7.2.2	Αξιοπιστία Ερωτηματολογίου.....	38
7.3	Ηθικές Πρακτικές.....	39
7.4	Περιορισμοί.....	40
8	Ανάλυση και Ερμηνεία Δεδομένων	41
8.1	Ατομικά και Δημογραφικά Χαρακτηριστικά.....	42
8.2	Επιμορφωτικές Ανάγκες.....	43
8.3	Κίνητρα Συμμετοχής.....	49

8.4	Εμπόδια Συμμετοχής.....	58
8.5	Ερωτήσεις Ανοιχτού Τύπου.....	67
8.6	Συσχετίσεις Μεταβλητών.....	68
9	Συμπεράσματα - Συζήτηση.....	80
10	Προτάσεις - Εισηγήσεις	90
	Βιβλιογραφία.....	92

Παραρτήματα

A	Ερωτηματολόγιο.....	104
----------	----------------------------	------------

Κατάλογος Πινάκων

- Πίνακας 1: Ατομικά και Δημογραφικά Χαρακτηριστικά
- Πίνακας 2: Γνώσεις και Δεξιότητες από τις Βασικές Σπουδές
- Πίνακας 3: Παρακολούθηση Επιμορφωτικού Προγράμματος Μαθησιακών Δυσκολιών
- Πίνακας 4: Χαρακτήρας, Φορέας Υλοποίησης, Βαθμός Ανταπόκρισης Επιμορφωτικού Προγράμματος
- Πίνακας 5: Κατηγορίες Επιμόρφωσης
- Πίνακας 6: Δημιουργία/Αντιμετώπιση Προβλημάτων
- Πίνακας 7: Κίνητρα Συμμετοχής
- Πίνακας 8: Κίνητρα Άλλων για Συμμετοχή
- Πίνακας 9: Κριτήρια Συμμετοχής
- Πίνακας 10: Επιθυμία Συμμετοχής Χωρίς Υλοποίηση
- Πίνακας 11: Δυσκολία Συμμετοχής
- Πίνακας 12: Εμπόδια Συμμετοχής
- Πίνακας 13: Ατομικά/Δημογραφικά Χαρακτηριστικά * Κίνητρα Συμμετοχής
- Πίνακας 14: Ατομικά/Δημογραφικά Χαρακτηριστικά * Εμπόδια Συμμετοχής

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καταλαμβάνει κεντρική θέση στον τομέα της εκπαίδευσης και αφορά έναν συνεχώς αυξανόμενο αριθμό συμμετεχόντων. Η ραγδαία εξέλιξη της Παιδαγωγικής επιστήμης σε συνδυασμό με την ανάγκη του ίδιου του ατόμου για προσωπική ανάπτυξη οδηγούν τους δασκάλους των δημοτικών σχολείων στην αναζήτηση ολοένα και περισσότερων επιμορφωτικών προγραμμάτων (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών αναφέρονται σε πληθώρα θεμάτων και καλύπτουν όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής ζωής. Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε επιμορφωτικά προγράμματα που σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες. Πρόκειται για ένα θέμα καίριο, το οποίο απασχολεί μεγάλο αριθμό μαθητών, γονιών και εκπαιδευτικών. Το γεγονός της ανεπάρκειας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους υποψήφιους δασκάλους σε συνδυασμό με την αυξανόμενη ανάγκη παροχής εξειδικευμένων γνώσεων σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες καθιστούν ιδιαίτερα σημαντικό το συγκεκριμένο θέμα επιμορφωτικών προγραμμάτων (American Federation of Teachers, 2000 Bezzina, 2006 Παντελιάδου, 2000α).

Καθώς η ύπαρξη των επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικών με τις μαθησιακές δυσκολίες που απευθύνονται σε δασκάλους δημοτικών σχολείων ποικίλουν, αξίζει να διερευνηθούν οι λόγοι που οδηγούν ή απωθούν τους εκπαιδευτικούς από τη συμμετοχή. Επιπροσθέτως η παρούσα εργασία σκοπεύει να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο τα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα τις μαθησιακές δυσκολίες.

Στην παρούσα εργασία, προκειμένου να πραγματοποιηθεί μια ολόπλευρη προσέγγιση του θέματος, γίνεται η απαραίτητη ανασκόπηση βιβλιογραφίας. Αποσαφηνίζονται όροι σχετικοί με το θέμα που πραγματεύεται η εργασία και γίνεται αναφορά σε ευρήματα σχετικών ερευνών. Παρουσιάζεται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα ενώ γίνεται αναλυτική παρουσίαση της μεθοδολογίας που ακολουθείται κατά την ερευνητική διαδικασία.

Αναλυτικότερα, το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Εστιάζει στην εκπαίδευση ενηλίκων και στα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι. Έπειτα, παρουσιάζει το θέμα της επιμόρφωσης των δασκάλων καθώς και την αναγκαιότητα της. Παράλληλα, επικεντρώνεται στο κύριο θέμα της εργασίας που είναι τα κίνητρα και εμπόδια που ωθούν ή απωθούν από τη συμμετοχή αντίστοιχα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται αναφορά στο σκοπό, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία επιδιώκει να διερευνήσει. Έπεται η αναγκαιότητα της έρευνας και η σημασία που έχει το προς διερεύνηση θέμα.

Ακολουθεί το κεφάλαιο με την ανάλυση του μεθοδολογικού και ερευνητικού πλαισίου. Γίνεται αναφορά στη διαδικασία συλλογής δεδομένων, στον πληθυσμό και το δείγμα της έρευνας ενώ ακολουθεί εκτενής παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου. Επιπλέον, η εργασία περιλαμβάνει μία ενότητα που περιγράφει τις απαιτούμενες ηθικές πρακτικές και τα ζητήματα που προκύπτουν κατά την ερευνητική διαδικασία.

Κεφάλαιο 2

Εκπαίδευση Ενηλίκων

Είναι γεγονός ότι έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί για την εκπαίδευση ενηλίκων και με την πάροδο των ετών οι ορισμοί αυτοί γίνονται αναλυτικότεροι και εκτενέστεροι (Rogers, 1999).

Η εκπαίδευση ενηλίκων εντάσσεται στον ευρύτερο τομέα της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης (Κόκκος, 2007) και κατά τον Rogers (1999) είναι δύσκολο να προσδιοριστεί η σημασία του όρου. Παρόλα αυτά μπορούν ίσως να προσδιοριστούν με μεγαλύτερη ευκολία οι επιδιώξεις και οι απώτεροι στόχοι της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η μετά την αρχική εκπαίδευση, όπως ονομάστηκε η εκπαίδευση ενηλίκων από την Unesco (1976) στοχεύει στην παροχή γνώσεων σε ενήλικες εκπαιδευόμενους. Πολλές φορές διαδραματίζει αντισταθμιστικό ρόλο καθώς παρέχει γνώσεις και δεξιότητες που δεν αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια της αρχικής εκπαίδευσης (Cedefop, 2004). Ο OECD (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) (1977) προσθέτει ότι τα προγράμματα της εκπαίδευσης ενηλίκων στοχεύουν στην ικανοποίηση των αναγκών κατάρτισης των ενηλίκων. Η Unesco (1976) θεωρεί ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρεται σε κάθε εκπαιδευτική διεργασία η οποία επεκτείνει ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση. Απευθύνεται σε άτομα άνω των 15 ετών τα οποία επιδιώκουν μέσω της εκπαίδευσης να βελτιώσουν τα προσόντα τους, να εμπλουτίσουν τις ικανότητές τους ή ακόμα και να αλλάξουν τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Η εκπαίδευση ενηλίκων συμβάλλει στην ευρύτερη κοινωνικοοικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου.

Σύμφωνα με το Cedefop (2004), η Εκπαίδευση Ενηλίκων ορίζεται ως «η γενική ή επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται σε ενήλικες μετά από την αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση, για επαγγελματικούς ή/και προσωπικούς σκοπούς». Αξίζει να σημειωθεί ότι στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να οριστεί η έννοια «ενήλικος». Σύμφωνα με τον Rogers (1999), είναι δύσκολο να προσδιοριστεί η ακριβής ηλικία κατά την οποία ένας άνθρωπος θεωρείται ενήλικος. Συνεπώς η ηλικία δεν αποτελεί αποκλειστικό κριτήριο της ενηλικιότητας του ατόμου. Κατά την Unesco (1976) η ενηλικιότητα εξαρτάται από την κοινωνία στην οποία ζει το εκάστοτε άτομο. Το Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Ενηλίκων (NIACE) (1970) επισημαίνει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων απευθύνεται σε ανθρώπους η ηλικία των οποίων τους επιτρέπει να εργάζονται, να ψηφίζουν και να στρατεύονται.

Συνοψίζοντας, η εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε είδους εκπαιδευτική διαδικασία που παρέχεται μετά την αρχική εκπαίδευση, απευθύνεται σε ενήλικες και στοχεύει στην ικανοποίηση αναγκών κατάρτισης επιδιώκοντας την ευρύτερη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου, την απόκτηση γνώσεων, τη βελτίωση των ήδη υπάρχουσών ικανοτήτων και την απόκτηση δεξιοτήτων.

2.1 Χαρακτηριστικά Ενήλικων Εκπαιδευόμενων

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), η επιμόρφωση των δασκάλων εντάσσεται στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων και οι εκπαιδευτικοί έχουν τα χαρακτηριστικά των ενηλικών εκπαιδευομένων. Οι εκπαιδευτικοί, όπως και όλοι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, εισέρχονται στη διαδικασία της μάθησης έχοντας αποκομίσει πληθώρα πληροφοριών και γνώσεων από προηγούμενες εμπειρίες. Επιδιώκουν την ενεργητική συμμετοχή και ταυτόχρονα παρουσιάζουν τάσεις παραίτησης από αυτήν. Οι προϋπάρχουσες γνώσεις είναι αυτές που πολλές φορές δεν αποτελούν αρωγό της εκπαίδευσης καθώς οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν δυσκολία στην αποδοχή των νέων πληροφοριών που παρέχει η εκπαιδευτική διαδικασία (Polson, 1993).

Παράλληλα, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, εισερχόμενοι στην εκπαίδευση έχουν συγκεκριμένους στόχους τους οποίους επιδιώκουν να επιτύχουν. Οι στόχοι αυτοί μπορεί να σχετίζονται με τον επαγγελματικό τομέα, τον κοινωνικό ρόλο των εκπαιδευόμενων αλλά και την προσωπική τους ανάπτυξη (Κόκκος, 2005).

Ο Rogers (1999) προσθέτει στα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων την ύπαρξη ανταγωνισμού και προσωπικών συμφερόντων. Παράλληλα υποστηρίζει ότι οι ενήλικοι έχουν διαμορφώσει ήδη μοντέλα μάθησης και για τον λόγο αυτό παρουσιάζουν δυσκολία στην προσαρμογή στις νέες εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Η θεωρία της Ανδραγωγικής, η οποία αναπτύχθηκε από τον Malcolm Knowles, υποστηρίζει ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι διαφέρουν από τα παιδιά και για το λόγο αυτό χρειάζονται ένα διαφορετικό είδος εκπαίδευσης (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2008). Τα χαρακτηριστικά τα οποία εντείνουν αυτή τη διαφοροποίηση παρουσιάζονται σε έξι βασικά σημεία. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι απαιτούν να γνωρίζουν αυτό που πρόκειται να μάθουν και το λόγο για τον οποίο θα ακολουθήσουν αυτήν την εκπαιδευτική διαδικασία (Κόκκος, 2005). Επίσης οι ενήλικοι επιδιώκουν να παίρνουν αποφάσεις για την όλη διαδικασία και την πορεία της μάθησης. Παρά τις αδιαμφισβήτητες πρότερες γνώσεις και εμπειρίες, παρουσιάζουν την ανάγκη να λάβουν συγκεκριμένες γνώσεις για θέματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους και θα τους φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες στην επαγγελματική τους ζωή. Για τον λόγο αυτό επιδιώκουν την αποκόμιση ειδικών και συγκεκριμένων γνώσεων και αρνούνται τη συμμετοχή σε προγράμματα με παροχή γενικών πληροφοριών. Τέλος η θεωρία της Ανδραγωγικής υποστηρίζει την παρουσία κινήτρων που ωθούν τους εκπαιδευόμενους στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Αξίζει να αναφερθεί ότι έχει γίνει μια προσπάθεια σύνδεσης της θεωρίας της εκπαίδευσης ενηλίκων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών μάθησης των συμμετεχόντων σε αυτήν με τη διαδικασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Νικολακάκη, 2003). Κατά τη διαδικασία επιμόρφωσης επιβάλλεται να ληφθούν υπόψη, εκτός από τα γενικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων, κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο όρος

«εκπαιδευτικοί» δεν αναφέρεται σε έναν κλάδο αλλά περιλαμβάνει μια ευρεία ενότητα ειδικοτήτων κρίνεται αδήριτη η ανάγκη για ποικιλία πηγών και πληθώρα εκπαιδευτικών λύσεων. Παράλληλα, αξίζει να αναφερθεί ότι οι ξεχωριστές εμπειρίες των εκπαιδευτικών πρέπει να αποτελέσουν το θεμέλιο στο οποίο θα βασιστεί η διαδικασία σχεδιασμού της επιμόρφωσης. Επιπλέον, ο περιορισμός της παθητικής διαδικασίας μάθησης και η ενίσχυση της ενεργητικής προσέγγισης της είναι σημαντικά στοιχεία της εκπαίδευσης ενηλίκων τα οποία αποκτούν επιτακτικό χαρακτήρα όταν πρόκειται για εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Τέλος, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών θεωρείται αδιαμφισβήτητη η ανάγκη σύνδεσης της επιμόρφωσης με την εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα τη σχολική ζωή.

2.2 Επιμόρφωση Δασκάλων

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1999) ο όρος επιμόρφωση ορίζεται «ως το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, τη βελτίωση, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών-θεωρητικών ή πρακτικών, επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της θητείας τους» (σ. 101).

Επιπροσθέτως, ο Ξωχέλλης (1990) περιγράφει ότι η επιμόρφωση αναφέρεται στην, πέραν της βασικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης, εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και παρέχει ειδικευση και κατάρτιση στους εκάστοτε τομείς. Επιπλέον, παρουσιάζει τα νέα δεδομένα στους συμμετέχοντες και εκμεταλλεύεται τα στοιχεία της επιστημονικής έρευνας (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Συμπερασματικά, η επιμόρφωση θα μπορούσε να οριστεί ως η εκπαιδευτική διαδικασία που παρέχεται μετά την ολοκλήρωση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και στοχεύει στη βελτίωση των γνώσεων, στη γνωστοποίηση των

ευρημάτων των επιστημονικών ερευνών και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών.

2.2.1 Ιστορική Αναδρομή

Στην Ελλάδα, ο θεσμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, εμφανίζεται για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1820 με τη μορφή σεμιναρίου και στόχο την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Μπουζάκης & Τζήκας, 1996). Από το 1870 και μετά παρατηρείται μια εντατικότερη προσπάθεια υλοποίησης σεμιναρίων απευθυνόμενων σε δασκάλους, ενώ στο διάταγμα του 1881 συναντάται για πρώτη φορά ο όρος επιμόρφωση ή μετεκπαίδευση (Ανδρέου, 1982· Ευαγγελίου & Δημητρακοπούλου, 2011).

Την επόμενη χρονιά η επιμόρφωση των δασκάλων αποκτά υποχρεωτικό χαρακτήρα, ενώ το 1913 ο όρος επιμόρφωση αναγράφεται σε νομοσχέδιο (Δημαράς, 1973). Έπειτα ο ρόλος του δασκάλου αναβαθμίζεται και τα πανεπιστήμια καθίστανται αρμόδια για την εκπαίδευση του. Λίγο αργότερα, με τον νόμο 4374/1929, ορίζεται η μετεκπαίδευση των υποδιδασκάλων. Το 1951, ο νόμος 1811/1951, δίνει τη δυνατότητα μετεκπαίδευσης στο εξωτερικό και το 1964, ο νόμος 4379/1964, αναφέρεται σε διετή μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών αναβαθμίζοντας την σε μεταπτυχιακές σπουδές. Τότε ιδρύεται το «εν Αθήναις Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαιδύσεως, αποστολή του οποίου ορίζεται η διετής μετεκπαίδευσις των λειτουργών της Δημοτικής» (Καραγιάννης, Στάγια & Τσιρίκου, 2011).

Από το 1970 και μετά, τα δεδομένα στην εκπαίδευση αλλάζουν καθώς για πρώτη φορά γίνεται αναφορά στο θέμα της ειδικής αγωγής. Το 1975 η μετεκπαίδευση αναφέρεται πλέον και στον τομέα της ειδικής αγωγής (Καραγιάννης κ.ά., 2011).

Το έτος 1979 αποτελεί σταθμό στην ιστορία της επιμόρφωσης. Εκείνη τη χρονιά ιδρύονται οι ΣΕΛΔΕ (Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης) στις οποίες η φοίτηση διαρκεί ένα έτος (Βεργίδης, 2012). Οι σχολές αυτές

πρεσβεύουν την άποψη ότι η επιμόρφωση αποτελεί αναμφισβήτητο δικαίωμα των εκπαιδευτικών (Υφαντή & Βοζαίτης, 2011).

Ο θεσμός της επιμόρφωσης επηρεάζεται από τις πολιτικές συγκυρίες (Βεργίδης, 2012) και ο νόμος 1566/1985 σταματά τη λειτουργία των Σχολών Επιμόρφωσης. Ακολουθεί ο νόμος 2009/1992 σύμφωνα με τον οποίο ιδρύονται τα Π.Ε.Κ. (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα). Παράλληλα, πραγματοποιούνται επιμορφωτικά προγράμματα και από άλλους φορείς όπως τα πανεπιστήμια.

Το 2002 παρατηρείται ιδιαίτερη μέριμνα για το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθώς ιδρύεται ο Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών), σκοπό του οποίου αποτελεί η καλύτερη οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Σήμερα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει προαιρετικό χαρακτήρα και υλοποιείται από τα Π.Ε.Κ. ή αποκτά μορφή ενδοσχολικής επιμόρφωσης με πρωτοβουλία των σχολικών συμβούλων. Η διάρκειά της είναι περιορισμένη και συνήθως ολοκληρώνεται σε κάποιες ώρες. Δεν λείπουν βέβαια οι επιμορφώσεις που διαρκούν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, οι οποίες όμως είναι περιορισμένες σε αριθμό. Παράλληλα, υλοποιούνται ποικίλα προγράμματα από τα Πανεπιστήμια και άλλους ιδιωτικούς φορείς, το κόστος των οποίων επιβαρύνει τους συμμετέχοντες.

2.2.2 Αναγκαιότητα Επιμόρφωσης Δασκάλων

Αναντίρρητα, στη σύγχρονη εποχή, η εκπαίδευση διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην εξέλιξη τόσο του ίδιου του ανθρώπου όσο και της κοινωνίας (Ξωχέλλης, 2002). Αναπόσπαστο κομμάτι του θεσμού της εκπαίδευσης αποτελεί ο εκπαιδευτικός και ιδιαίζουσας σημασίας η εκπαίδευσή του (Ξωχέλλης, 2002). Άλλωστε η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013) και του εκπαιδευτικού συστήματος (Μπαγάκης, 2005·

Νικολακάκη, 2003). Σε μια κοινωνία που συνεχώς μεταβάλλεται, σε μια επιστήμη η οποία διαρκώς εξελίσσεται και σε ένα σχολείο υψηλών απαιτήσεων ο ρόλος και οι γνώσεις του δασκάλου δεν ωφελεί να μένουν στάσιμες. Οφείλουν να συμπορευτούν με την πρόοδο της εποχής και να ακολουθήσουν τον γρήγορο ρυθμό μετάδοσης της πληροφορίας (Hargreaves, 2000).

Απόρροια της ταχύτητας των εξελίξεων της εποχής είναι η δημιουργία νέων κλάδων στην εκπαίδευση και η αναγκαιότητα προσαρμογής του εκπαιδευτικού στα νέα δεδομένα. Η εισροή μεταναστών επιφέρει στο σχολικό χώρο γλωσσικές και πολιτισμικές μειονότητες και δημιούργησε την ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση (Βεργίδης, 1998). Παράλληλα, η είσοδος της τεχνολογίας στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων και οι κίνδυνοι που απορρέουν από την ασύστολη χρήση της οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με τεχνολογικούς τομείς και να τους εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Cabero, 2004· Ertmer, 2005). Μέσω της διαδικασίας της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με τα νέα δεδομένα στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς η επιμόρφωση αποτελεί το μέσο μέσω του οποίου γνωστοποιούνται στους εκπαιδευτικούς τα ευρήματα των επιστημονικών ερευνών (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007) και ενσωματώνονται στην εκπαιδευτική πράξη (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Προκειμένου να προσαρμοστούν οι εκπαιδευτικοί στην πληθώρα αλλαγών, να εντάξουν τα νέα δεδομένα στην εκπαιδευτική διαδικασία και να καταπολεμήσουν τις εκάστοτε αντιρρήσεις και αμφιταλαντεύσεις τους οφείλουν να επιμορφωθούν (Γκότοβος, 1982). Καθώς οι εκπαιδευτικές ανάγκες των δασκάλων, αλλά και όλων των εκπαιδευτικών γενικότερα, ποικίλλουν και αυξάνονται η επιμόρφωση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης και η υλοποίησή της κρίνεται αναγκαία (Almerich, Suarez, Belloch & Bo, 2011).

2.2.3 Επιμορφωτικές- Εκπαιδευτικές Ανάγκες Δασκάλων στις Μαθησιακές Δυσκολίες

Πρωταρχικής σημασίας ενέργεια αποτελεί η ανάλυση των αναγκών της μάθησης σύμφωνα με την οποία αναλύονται συστηματικά οι παρούσες και οι μελλοντικές

γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται με βάση τις υπάρχουσες γνώσεις αλλά και τις ελλείψεις που παρατηρούνται σε γνωστικό επίπεδο ώστε να εφαρμοστεί μια αποτελεσματική στρατηγική εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Cedefop, 2004). Σύμφωνα με τους Καραλή και Παπαγεωργίου (2012), με τον όρο εκπαιδευτική ανάγκη ορίζεται «οποιοδήποτε έλλειμμα σε επίπεδο προσόντων, γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και γενικότερα ικανοτήτων και προσόντων (που αφορούν άτομα, κοινωνικές ομάδες, οργανισμούς και συστήματα) η κάλυψη του οποίου είναι δυνατόν να αποτελέσει αντικείμενο κατάλληλα στοχοθετημένης εκπαιδευτικής παρέμβασης» (σ. 63). Πρόκειται ουσιαστικά για τους τομείς εκείνους στους οποίους οι καταρτιζόμενοι υστερούν καθώς δεν έχουν επαρκείς γνώσεις ή/ και δεξιότητες αν και κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικοί.

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες διακρίνονται σε κάποιες υποκατηγορίες. Σύμφωνα με τους Βεργίδη και Καραλή (2008), υπάρχουν οι συνειδητές και ρητές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίες αναγνωρίζονται από τους συμμετέχοντες στα προγράμματα και διατυπώνονται κατά τη διαδικασία διερεύνησης αναγκών. Επίσης, γίνεται λόγος για τις συνειδητές αλλά μη ρητές τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζουν αλλά αδυνατούν ή δυσκολεύονται να εκφράσουν. Τέλος, υπάρχει και η κατηγορία των λανθανουσών εκπαιδευτικών αναγκών κατά την οποία οι συμμετέχοντες δεν αναγνωρίζουν και συνεπώς δεν εκφράζουν.

Με την πάροδο των ετών έχουν γίνει πολλές προσπάθειες διατύπωσης του ορισμού του όρου «Μαθησιακές Δυσκολίες». Από τον ορισμό που διατύπωσε ο Kirk (1992) μέχρι σήμερα έχουν γίνει πολλές αναδιατυπώσεις και αναπροσαρμογές (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Σύμφωνα με τον Hammil (1990, όπ. αναφ. στο Παντελιάδου & Μπότσας, 2007) «οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί

να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτό – ελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής / ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (σ. 8).

Ένας πιο πρόσφατος ορισμός διατυπώθηκε το 2002, ενισχύοντας την εγκυρότητα της έννοιας «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» (Learning Disabilities Roundtable, 2002). Ο όρος «ειδικές» χρησιμοποιείται με την έννοια ότι καθεμιά από αυτές τις διαταραχές επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα και τα αποτελέσματα απόδοσης (Learning Disabilities Roundtable, 2002). Συγκλίνοντας με τον αντίστοιχο ορισμό του Hammil, τονίζει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με συνθήκες αναπηρίας αλλά δεν οφείλονται σε αυτές (Learning Disabilities Roundtable, 2002).

2.2.4 Αναγκαιότητα Επιμόρφωσης Δασκάλων στις Μαθησιακές Δυσκολίες

Στη σύγχρονη εποχή, σύμφωνα με τους Παντελιάδου και Μπότσα (2007) παρατηρείται μεγάλη αύξηση των μαθητών που αξιολογούνται με κάποια μαθησιακή δυσκολία. Παράλληλα, σημειώνεται και αύξηση της σχολικής αποτυχίας παιδιών στα οποία δεν ανιχνεύτηκε έγκαιρα η ύπαρξη μαθησιακής δυσκολίας και ως εκ τούτου δεν είχαν την απαραίτητη εκπαιδευτική στήριξη. Πρόκειται για ένα καίριο ζήτημα που απασχολεί ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα και επιζητά λύση σε καθημερινή βάση. Αξίζει να σημειωθεί ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες φοιτούν σε όλα τα σχολεία και η παροχή ειδικής εκπαιδευτικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς κρίνεται ζωτικής σημασίας καθώς σύμφωνα με το NJCLD (National Joint Committee for Learning Disabilities) (2008), οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες χρειάζονται την

παροχή ειδικής διαφοροποιημένης εκπαίδευσης κατάλληλα προσαρμοσμένης στις ανάγκες τους.

Το γεγονός της ανεπάρκειας μαθημάτων σχετικών με την ανίχνευση και την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών (Αγαλιώτης, 2011· Παντελιάδου, 2000β) κατά τη διάρκεια των σπουδών των δασκάλων στα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων δικαιολογεί το αίσθημα αναποτελεσματικότητας που συχνά παρουσιάζεται στους εκπαιδευτικούς (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση και περαιτέρω εκπαίδευση σε θέματα που έχουν διδαχθεί ελάχιστα ή ακόμα και καθόλου κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Παπαναούμ, 2003). Παράλληλα η διαφοροποίηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από τους συμμαθητές τους (Πόρποδας, 1992) επιτείνει την ανάγκη πρόσθετης εκπαίδευσης των δασκάλων. Πολλοί από αυτούς συχνά αναζητούν τρόπους παρέμβασης και καταλήγουν σε επιμορφωτικά προγράμματα με ιδιωτική πρωτοβουλία (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Σύμφωνα με τους Παντελιάδου και Μπότσα (2007), το ευρύ φάσμα των μαθησιακών δυσκολιών, αν και δεν προκαλείται από το περιβάλλον, μπορεί να επηρεαστεί από αυτό. Πρόκειται για ένα ενδογενές χαρακτηριστικό το οποίο όμως δύναται να μειωθεί ή και να επιδεινωθεί επηρεαζόμενο από τις συνθήκες του περιβάλλοντος. Η διδασκαλία και ο τρόπος παρέμβασης, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, αποτελούν το περιβάλλον που θα επηρεάσει αυτό το χαρακτηριστικό.

Είναι αναμφίβολο ότι η επιμόρφωση σε διάφορες πτυχές της ειδικής αγωγής, μια εκ των οποίων είναι οι δυσκολίες μάθησης, αποτελεί επιτακτική ανάγκη τόσο για δασκάλους γενικής εκπαίδευσης όσο και για δασκάλους ειδικής αγωγής. Οι δάσκαλοι που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης μέσω της επιμόρφωσης αυτής θα μπορέσουν να συμβάλλουν στην ομαλότερη ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Παράλληλα οι δάσκαλοι που εργάζονται σε ειδικά σχολεία θα μπορέσουν να διευρύνουν τις γνώσεις τους

πάνω στο αντικείμενο της ειδικής αγωγής και να υλοποιήσουν με αποτελεσματικότερο τρόπο το έργο τους (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998).

Η ανάγκη επιμόρφωσης στο θέμα των μαθησιακών δυσκολιών επισημαίνεται και από τα ευρήματα σχετικών ερευνών δείγμα των οποίων αποτελούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Βαλμά και Βεργίδη (2011) με συμμετέχοντες δασκάλους οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα στα ΠΕΚ Πάτρας, ανέδειξε ως εκπαιδευτική ανάγκη πρωτεύουσας σημασίας το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών. Συγκεκριμένα η πλειοψηφία των ερωτηθέντων επισήμανε την ανάγκη επιμόρφωσης των δασκάλων σε θέματα που αφορούν μαθητές με διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο, μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς.

Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα των Κυριάκη και Παρδάλη (2012) τα μαθησιακά προβλήματα αποτελούν σημαντική εκπαιδευτική ανάγκη των εκπαιδευτικών. Ενώ η διάγνωση και η αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών απασχολεί ως θέμα σχεδόν το 87% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (Λαζαρίδου, 2009).

Στα ίδια πλαίσια, η Παντελιάδου (2000α), διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωσή τους στην ειδική αγωγή, ανέδειξε τις μαθησιακές δυσκολίες ως έναν τομέα ιδιαίτερα ελκυστικό για τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, η ίδια έρευνα επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επιζητούν την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή χωρίς όμως να προσδιορίζουν με πληρέστερη σαφήνεια τον τομέα της ειδικής αγωγής που απαιτεί παροχή επιμόρφωσης.

Κεφάλαιο 3

Κίνητρα Μάθησης

Ο όρος «μάθηση» αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία το άτομο αφομοιώνει πληροφορίες, ιδέες και αξίες και συνεπώς αποκτά γνώση, τεχνογνωσία, δεξιότητες και ικανότητες (Cedefop, 2004). Κατά τον Jarvis (1992), η μάθηση δεν επιτυγχάνεται δια μέσου της διδασκαλίας καθώς απαιτεί βαθύτερη εσωτερική διεργασία από το άτομο που μαθαίνει και μετασχηματισμό των προϋπαρχουσών γνώσεων, εμπειριών και αντιλήψεων.

Σύμφωνα με την Κωσταρίδου - Ευκλείδη (1999), τα κίνητρα είναι «τα αίτια που προκαλούν την ανθρώπινη συμπεριφορά ή οι λόγοι που την εξηγούν. Είναι ο,τιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει ένα άτομο σε δράση» (σ.17). Ο Ζαρίφης (2010) ερμηνεύει το κίνητρο ως «κινητήρια δύναμη που ωθεί όλους τους ζωντανούς οργανισμούς να πετύχουν ένα στόχο» (σ.15). Στο θέμα αυτό ο Heckhausen (1991) προσθέτει ότι τα κίνητρα μπορούν να οδηγήσουν στην επίτευξη ενός στόχου έχοντας θετικό προσανατολισμό ή στην αποφυγή του έχοντας αρνητική επίδραση.

Συνοψίζοντας το κίνητρο κινητοποιεί τον άνθρωπο και τον δραστηριοποιεί με σκοπό την επίτευξη του εκάστοτε στόχου. Πρόκειται ουσιαστικά για μια δύναμη που ενεργοποιείται και λειτουργεί ως εφελτήριο εκκίνησης και επίτευξης στόχων.

Τα κίνητρα διακρίνονται σε εσωτερικά και εξωτερικά (Καψάλης 1996· Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 1999). Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται τα ένστικτα, οι επιθυμίες και οι διάφορες συγκινησιακές και συναισθηματικές καταστάσεις. Επιπλέον, η περιέργεια, ο έλεγχος και η φαντασία θεωρούνται πηγές εσωτερικών κινήτρων (Schunk, Pintrich & Meece, 2010). Οι άνθρωποι που

υποκινούνται από εσωτερικά κίνητρα θεωρούν τη συμμετοχή ως ανταμοιβή και δείχνουν ανιδιοτελές ενδιαφέρον για πεδίο ενασχόλησής τους (Schunk et al., 2010).

Αντίθετα, στα εξωτερικά κίνητρα ανήκουν οι αμοιβές, τα χρήματα, τα προνόμια, το κύρος και οι φόβοι (Καψάλης 1996, Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1999). Σύμφωνα με τον Καψάλη (1996) τα εξωτερικά κίνητρα οφείλονται σε εξωτερικές συνέπειες και συνήθως δεν παρέχονται από το ίδιο το άτομο αλλά από άλλους. Ο ίδιος τονίζει ότι η μετατροπή των εξωτερικών κινήτρων σε εσωτερικά αποτελεί κυρίαρχο στόχο της ευρύτερης εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς πολλές φορές η ύπαρξη ανταμοιβής γίνεται αυτοσκοπός με αποτέλεσμα να χάνεται η ουσία της εκπαίδευσης.

Η Κωσταρίδου - Ευκλείδη (1999) κάνει λόγο για εγγενή και επίκτητα κίνητρα. Τα εγγενή κίνητρα σχετίζονται άμεσα με την κληρονομικότητα και αναφέρονται σε κίνητρα τα οποία δεν είναι αποτέλεσμα κάποιας εκπαιδευτικής και επίκτητης διεργασίας. Τα επίκτητα κίνητρα αποκτούνται κατά την αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον και δεν σχετίζονται με τον κληρονομικό παράγοντα.

Παράλληλα τα κίνητρα διακρίνονται σε φυσιολογικά, βιολογικά και ψυχολογικά. Τα φυσιολογικά κίνητρα σχετίζονται με τη λειτουργία του οργανισμού ενώ τα βιολογικά με την επιβίωση του ανθρώπου. Τα ψυχολογικά κίνητρα αναφέρονται στην προσωπικότητα του εκπαιδευόμενου και έχουν να κάνουν με το θυμικό του κάθε ανθρώπου (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1999).

3.1 Θεωρίες Κινήτρων

Σύμφωνα με τον Καραλή (2013), ο Houle το 1960 ήταν από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με τους λόγους συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση. Η έρευνα του οδήγησε στην ιεράρχηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε τρεις κατηγορίες. Έκανε λόγο για ενήλικες προσανατολισμένους στους στόχους, στη δράση και στη μάθηση. Το 1968 ο Tough εξήγαγε το συμπέρασμα ότι το κίνητρο

που οδηγεί τον ενήλικα στη μάθηση δεν είναι ένα αλλά αποτελεί συνδυασμό ποικίλων παραγόντων. Παρόμοιο ήταν και το εύρημα των Aslanian & Brickell (1980) οι οποίοι κατέληξαν στο γεγονός ότι τα κίνητρα των συμμετεχόντων δεν είναι μεμονωμένα, αντίθετα ποικίλλουν και διαφοροποιούνται μεταξύ των ομάδων.

Παράλληλα ο Tough (Καραλής, 2013) διέκρινε ότι κύριος λόγος συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η εφαρμογή των νέων γνώσεων. Λίγα χρόνια αργότερα, το 1971, η Boshier, θέλοντας να ελέγξει τα ευρήματα του Houle δημιούργησε την κλίμακα EPS (Educational Participation Scale) και συμπέρανε ότι η συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευόμενων προέρχεται από πιο πολύπλοκα κίνητρα. Σύμφωνα με την κλίμακα EPS τα κίνητρα διακρίνονται σε έξι κατηγορίες: ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, εξωτερικές προσδοκίες, κοινωνική προσφορά, επαγγελματική αναβάθμιση, διαφυγή από άλλες καταστάσεις και ενδιαφέρον για τη γνώση. Στη σύγχρονη εποχή η κλίμακα της Boshier έχει μετατραπεί στις εξής επτά κατηγορίες: βελτίωση επικοινωνιακής δεξιότητας, βελτίωση κοινωνικών σχέσεων, παιδαγωγική προετοιμασία, επαγγελματική ανάπτυξη, βελτίωση των οικογενειακών σχέσεων, επιδίωξη κοινωνικών ερεθισμάτων, ενδιαφέρον για εκμάθηση ενός αντικειμένου (Fucita - Starck, 1996).

Προσπάθεια κατηγοριοποίησης των κινήτρων που ωθούν τους ενήλικες στη συμμετοχή έκαναν και οι Carp, Peterson και Roelfs (1974). Σύμφωνα με αυτούς οι λόγοι που παρακινούν τους ενήλικες μπορεί να σχετίζονται με την απόκτηση γνώσεων, τη βελτίωση του γονεϊκού τους ρόλου, την απόκτηση πτυχίου, την πνευματική αναζήτηση, την επιθυμία διαφυγής, την επιθυμία ανταπόκρισης στις εργασιακές απαιτήσεις και την προσωπική ευχαρίστηση.

Συγκεφαλαιώνοντας, τα κίνητρα διακρίνονται σε κατηγορίες και διαφοροποιούνται ανάλογα με την προσωπικότητα και τις εκάστοτε καταστάσεις ζωής του ατόμου. Συνδυάζοντας τα ευρήματα των ερευνών, τα κίνητρα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν με βάση τους τομείς της καθημερινής ζωής του ατόμου. Στον κοινωνικό τομέα περιλαμβάνονται κίνητρα όπως η

ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, η βελτίωση της επικοινωνίας ή η κοινωνική προσφορά. Στον επαγγελματικό τομέα ανήκουν τα κίνητρα που σχετίζονται με την επαγγελματική ζωή, όπως η επαγγελματική αναβάθμιση. Τέλος, απαραίτητη κρίνεται και η αναφορά στον προσωπικό τομέα, στον οποίο αναφέρονται τα κίνητρα που προκαλούνται ή επηρεάζονται από τις οικογενειακές συνθήκες και την ευρύτερη στάση του ατόμου απέναντι στη διαδικασία της μάθησης.

3.2 Κίνητρα Συμμετοχής σε Επιμορφωτικά Προγράμματα

Αξίζει να αναφερθεί ότι τα κίνητρα εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό στα άτομα που έχουν λάβει κάποιου είδους εκπαίδευση. Η Cross (1981) χαρακτηρίζει τη μάθηση «εθιστική». Η συμμετοχή στη μάθηση είναι ανάλογη της εκπαίδευσης του ατόμου, όσο μεγαλύτερη η εκπαίδευση τόσο μεγαλύτερη και η ανάγκη, η επιθυμία για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Σε παρόμοιο συμπέρασμα με την Cross (1981), κατέληξε και ο Γούλας (2006). Σύμφωνα με τα ερευνητικά του ευρήματα υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στον βαθμό συμμετοχής στα επιμορφωτικά προγράμματα και στον βαθμό ικανοποίησης από τη συμμετοχή σε αυτά. Συγκεκριμένα ο ερευνητής διαπίστωσε ότι όσο μεγαλύτερη συμμετοχή έχει ένας εκπαιδευόμενος στη διαδικασία σχεδιασμού και αξιολόγησης του επιμορφωτικού προγράμματος τόσο μεγεθύνεται ο βαθμός ικανοποίησης του από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα.

Στα ίδια πλαίσια κυμαίνονται και τα ευρήματα του Υπουργείου Παιδείας (Public Issue, 2011), σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποίησε οι συμμετέχοντες που έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης ήταν κυρίως νέοι άνθρωποι οι οποίοι δήλωσαν ικανοποιημένοι από τη ζωή τους. Σε πλήρη συμφωνία με τα ευρήματα της Cross (1981) περί «εθιστικής» μάθησης, οι άνθρωποι με ανώτερη μόρφωση παρουσιάζουν αυξημένα ποσοστά συμμετοχής. Αντίθετα ο μη ενεργός πληθυσμός, άνεργοι και

μεγαλύτεροι σε ηλικία άνθρωποι, έδειξαν να απομακρύνονται από τη διαδικασία της μάθησης.

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Καραλής (2013) ο οποίος συμπεραίνει ότι ο ενεργός πληθυσμός παρουσιάζει μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής από τον πληθυσμό που βρίσκεται εκτός εργασίας.

Η έρευνα της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδας (ΕΣΥΕ) (2009) ανέδειξε τους επαγγελματικούς λόγους ως το πιο ισχυρό κίνητρο που ωθεί τους ενήλικες στη συμμετοχή σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Στην ίδια έρευνα μικρότερο ποσοστό συμμετεχόντων δήλωσε ότι κινητοποιήθηκε από προσωπικούς λόγους.

Τα ευρήματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας (Public Issue, 2011) δείχνουν ότι η βελτίωση της επαγγελματικής ζωής των συμμετεχόντων είναι ο βασικότερος λόγος συμμετοχής. Με μικρότερα ποσοστά εμφανίζονται η αύξηση των γενικών γνώσεων, η προσωπική ευχαρίστηση ενώ μόλις το 19% των συμμετεχόντων συμμετέχει παρακινούμενο από την επαγγελματική εξέλιξη.

Παράλληλα διαφαίνεται ο ρόλος που διαδραματίζουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα. Οι γυναίκες παρακολουθούν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες (Public Issue, 2011). Παράλληλα, τα ευρήματα αναδεικνύουν το προσωπικό ενδιαφέρον ως κίνητρο των συμμετεχουσών γυναικών (Public Issue, 2011).

Στα ίδια πλαίσια κινούνται και τα ευρήματα της έρευνας του Καραλή (2013). Σύμφωνα με αυτά, δύο από τα βασικότερα κίνητρα που ωθούν τους ενήλικες στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα είναι η επαγγελματική αναβάθμιση και το ενδιαφέρον για τη μάθηση. Επιπλέον, συμπεραίνει ότι οι οικογενειακοί λόγοι όπως η διαφυγή από προσωπικά προβλήματα αλλά και η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου δεν αποτελούν ισχυρά κίνητρα συμμετοχής.

Μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Ταρατόρη - Τσαλκατίδου (2000) ανέδειξε ως βασικό κίνητρο, που ωθεί τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, την περιορισμένη επιστημονική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Την κάλυψη ελλείψεων στο διδακτικό αντικείμενο επισήμανε και η Αθανασοπούλου-Βραχάμη (2003).

Κινούμενη σε διαφορετικό πλαίσιο από τις προηγούμενες η έρευνα των Saiti και Saitis (2006) ανέδειξε τη σημασία του οικονομικού κινήτρου για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση.

Επιπλέον, η έρευνα της Παντελιάδου (2000α) ανέδειξε τα λειτουργικά κίνητρα πρωτεύουσας σημασίας για τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι οι δάσκαλοι κινητοποιούνται προς τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα σε θέματα ειδικής αγωγής πρωτίστως από την επιθυμία τους για διευκόλυνση του διδακτικού έργου μέσα στην τάξη και δευτερευόντως από το προσωπικό τους ενδιαφέρον. Παράλληλα, στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι βασικά κίνητρα συμμετοχής αποτελούν η ανταλλαγή απόψεων και απόκτηση νέων γνώσεων. Σε αντίθεση με τα ευρήματα των Saiti και Saitis (2006), το οικονομικό κίνητρο δεν φαίνεται να κινητοποιεί σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς. Αξίζει να αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα της έρευνας της Παντελιάδου (2000α) έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα των ερευνών του Καραλή (2013) και του Υπουργείου Παιδείας (Public Issue, 2011) σχετικά με τα κίνητρα των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2000α) η επαγγελματική ανέλιξη δεν λειτουργεί ως κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι κατά τη διερεύνηση των κινήτρων επισημάνθηκε μια διαφοροποίηση των απαντήσεων όσον αφορά τα προσωπικά κίνητρα του κάθε εκπαιδευόμενου και τα κίνητρα που πιστεύει ότι ωθούν τους υπόλοιπους στη συμμετοχή. Αναλυτικότερα, η Παντελιάδου (2000α) επισήμανε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι η επαγγελματική ανέλιξη, και όχι τόσο το προσωπικό ενδιαφέρον, είναι αυτή που ωθεί τους άλλους εκπαιδευτικούς στη συμμετοχή. Επίσης, η συμμετοχή σε επιμορφωτικά

προγράμματα με ταυτόχρονη απαλλαγή από το ωράριο διδασκαλίας φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς.

Κεφάλαιο 4

Εμπόδια Συμμετοχής

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν πληθώρα εμποδίων που τους αποτρέπουν από τη συμμετοχή σε μαθησιακές διαδικασίες. Εμπόδιο στη μάθηση και στη συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα θεωρείται οτιδήποτε μπορεί να δυσχεράνει τη μαθησιακή διαδικασία ή να αποτρέψει τον ενήλικα από τη συμμετοχή σε αυτή.

4.1 Θεωρίες Εμποδίων

Τα εμπόδια, σύμφωνα με τον Κόκκο (2005) μπορεί να είναι εσωτερικά και εξωτερικά. Τα εσωτερικά εμπόδια αναφέρονται πρωτίστως στον ψυχολογικό τομέα. Παράλληλα όμως σχετίζονται και με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των ενηλίκων, τονίζουν τη δυσκολία μετασχηματισμού αυτών των γνώσεων και αναμφίβολα διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην απόφαση της παραμονής ή μη στον χώρο της εκπαίδευσης. Τα εξωτερικά εμπόδια αναφέρονται στη δυσκολία πρόσβασης στα επιμορφωτικά προγράμματα.

Η Cross (1981) ασχολήθηκε με τα εμπόδια συμμετοχής και τα διέκρινε σε τρεις κατηγορίες. Έκανε λόγο για καταστασιακά, θεσμικά και προδιαθετικά εμπόδια.

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα εμπόδια που σχετίζονται με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο ενήλικος τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Στα καταστασιακά εμπόδια εντάσσονται τα εμπόδια που σχετίζονται με την έλλειψη χρόνου και χρημάτων αλλά και με τη δυσκολία συμμετοχής των γονιών σε κάποιο πρόγραμμα λόγω της φροντίδας των παιδιών.

Τα θεσμικά εμπόδια δεν προέρχονται από τον εκπαιδευόμενο, όπως τα καταστασιακά, αλλά έχουν άμεση σχέση με το ίδιο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αυτά τα εμπόδια μπορεί να σχετίζονται με τις ώρες υλοποίησης του προγράμματος, με το αντικείμενο της επιμόρφωσης, τον φορέα υλοποίησης αλλά και τις προϋποθέσεις εισαγωγής στο πρόγραμμα.

Στην τρίτη κατηγορία κατατάσσονται τα εμπόδια που προκαλούνται από τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις προϋπάρχουσες γνώσεις των συμμετεχόντων. Τα προδιαθετικά εμπόδια προκύπτουν από τον τρόπο σκέψης και την άποψη που έχουν οι ενήλικοι για τη γενικότερη διαδικασία της μάθησης.

Παράλληλα ο Rogers (1999) συμφωνεί με την Cross όσον αφορά στα καταστασιακά εμπόδια. Σύμφωνα με τον οποίο τα εμπόδια αυτά αναφέρονται σε φυσικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες. Πρόκειται για εμπόδια όπως είναι η κακή υγεία και η κόπωση αλλά και η έλλειψη χρημάτων και οι οικογενειακές προτεραιότητες.

Επιπλέον, ο Rogers (1999) προσπαθώντας να αναπτύξει μια θεωρία για τα εμπόδια στη μάθηση έκανε λόγο για φραγμούς προσωπικότητας που συμβάλλουν αποτρεπτικά στη διαδικασία της μάθησης. Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται ο ψυχολογικός παράγοντας και οι προϋπάρχουσες γνώσεις που πολλές φορές εμποδίζουν την απόκτηση καινούριων γνώσεων. Από αυτούς τους φραγμούς επηρεάζονται οι ενήλικοι που παραιτούνται από τη διαδικασία της μάθησης αλλά και αυτοί που καταβάλλονται από το άγχος και παραιτούνται.

Ο Rogers (1999) προσθέτει στα εμπόδια και τις φυσικές αλλαγές που επέρχονται με την πάροδο των ετών, όπως είναι η μειωμένη όραση και ακοή.

Εκτός από αυτές τις κατηγορίες εμποδίων αξίζει να αναφερθεί και η περίπτωση των φραγμών που προέρχονται από τις κακές σχέσεις εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών και στη δυσκολία της επικοινωνίας τους.

Κινούμενος στα ίδια πλαίσια και έχοντας πολλά κοινά με τους προαναφερθέντες ερευνητές ο Κόκκος (2005) κατατάσσει τα εμπόδια σε τρεις κατηγορίες. Αναφέρει τα εμπόδια που προέρχονται από την κακή οργάνωση των εκπαιδευτικών, επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα εμπόδια που απορρέουν από τις κοινωνικές υποχρεώσεις των ενηλίκων και τα εμπόδια που σχετίζονται με την προσωπικότητα των εκπαιδευομένων. Το σημείο στο οποίο φαίνεται να υπάρχει μια διαφοροποίηση από τους Cross και Rogers είναι η διάκριση των εμποδίων προσωπικότητας σε δύο υποκατηγορίες. Γίνεται λόγος για εμπόδια προσωπικότητας που προέρχονται από τις προϋπάρχουσες γνώσεις και σε αυτά που προέρχονται από ψυχολογικούς παράγοντες όπως είναι το άγχος.

Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2006) προσθέτει στις θεωρίες των εμποδίων συμμετοχής το ρόλο που δύναται να διαδραματίσει η πολιτική. Η πολιτική σχετίζεται άμεσα με την πληροφόρηση, η οποία κρίνεται ιδιαίτερης σημασίας καθώς προκειμένου να αυξηθεί η συμμετοχή απαιτείται η γνωστοποίηση των προγραμμάτων στους ενήλικες. Παράλληλα η πολιτική σχετίζεται και με την πολιτιστική αξία που δίνεται στην εκπαίδευση. Το γεγονός ότι σε αρκετές περιπτώσεις η εκπαίδευση δεν εκτιμάται και δεν ανταμείβεται σε ικανοποιητικό βαθμό απωθεί τους ενήλικες από την απόφαση της συμμετοχής στη διαδικασία της μάθησης.

Συνοψίζοντας τις θεωρίες εμποδίων θα ήταν χρήσιμο να αναφερθεί ότι τα εμπόδια και οι φραγμοί στη μάθηση και τη συμμετοχή προέρχονται από ποικίλους παράγοντες και παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις από εκπαιδευόμενο σε εκπαιδευόμενο.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι δάσκαλοι που συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ανήκουν στην κατηγορία των ενηλίκων εκπαιδευομένων, επηρεάζονται εξίσου από τις κατηγορίες εμποδίων όπως ακριβώς συμβαίνει και με τα κίνητρα συμμετοχής. Παρόλα αυτά αξίζει να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί ως ξεχωριστός κλάδος ο οποίος ασχολείται επαγγελματικά με διαδικασίες μάθησης παρουσιάζουν κάποιες επιπλέον ιδιαιτερότητες. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1999), οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μια δυσπιστία

όσον αφορά τα επιμορφωτικά προγράμματα επηρεαζόμενοι από ανεπιτυχή και πολιτικά καθοδηγούμενα προγράμματα του παρελθόντος. Επιπροσθέτως, οι δάσκαλοι έχοντας συνηθίσει το ρόλο του εκπαιδευτικού που λειτουργεί ως πομπός γνώσεων δυσκολεύονται να λειτουργήσουν ως λήπτες και να πάρουν τη θέση του εκπαιδευόμενου. Τέλος εκτός από το άγχος και την κόπωση που προέρχεται από την καθημερινή ενασχόληση με παιδιά, σημαντικό εμπόδιο αποτελεί η απουσία κινήτρων και οι οικονομικές δυσκολίες του κλάδου.

4.2 Εμπόδια Συμμετοχής σε Επιμορφωτικά Προγράμματα

Τα εμπόδια συμμετοχής σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα έχουν διερευνηθεί από πολλούς ερευνητές και τα αποτελέσματα τους κατηγοριοποιούνται στην πλειοψηφία τους σύμφωνα με τις θεωρίες εμποδίων.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Ελληνική Στατιστική Αρχή το 2007 (ΕΣΥΕ, 2009) παρουσιάζει μια διαφοροποίηση στα άτομα που δεν ήθελαν να παρακολουθήσουν κάποιο πρόγραμμα και σε αυτά που ήθελαν αλλά δεν τα κατάφεραν.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά αυτούς που δεν ήθελαν να συμμετάσχουν, ανέδειξε ως βασικότερο εμπόδιο συμμετοχής σε επιμορφωτικό πρόγραμμα τις οικογενειακές υποχρεώσεις με ποσοστό 22% ενώ σχεδόν ίδιο ποσοστό, 21,9%, δήλωσε ότι δεν συμμετείχε λόγω προσωπικών παραγόντων. Στις επιλογές των ερωτηθέντων την τρίτη θέση καταλαμβάνουν τα προβλήματα υγείας με ποσοστό 17,4%.

Στην ίδια έρευνα, κάποιοι συμμετέχοντες δήλωσαν επιθυμία συμμετοχής αλλά δεν τα κατάφεραν εξαιτίας κάποιων εμποδίων. Το 27,3% δήλωσε ότι δεν συμμετείχε λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων ενώ το 26,5% λόγω δυσκολίας συνδυασμού της παρακολούθησης του προγράμματος με το ωράριο εργασίας.

Στην ίδια ερώτηση το 14,9% απάντησε ότι ο βασικός παράγοντας που τους εμπόδιζε ήταν το κόστος του προγράμματος.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής τα εμπόδια συμμετοχής είναι κυρίως καταστασιακά και σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τις οικογενειακές υποχρεώσεις και σε μικρότερο με οικονομικούς λόγους. Σε δεύτερη θέση έρχονται τα θεσμικά εμπόδια που σχετίζονται με το ωράριο υλοποίησης του προγράμματος. Στην συγκεκριμένη έρευνα τα προδιαθετικά εμπόδια και οι φραγμοί προσωπικότητας δεν φαίνεται να απασχολούν τους ερωτηθέντες.

Τα ευρήματα της έρευνας του Υπουργείου Παιδείας (Public Issue, 2011) αν και παρουσιάζουν ομοιότητες ως προς τις κατηγορίες καθώς πρόκειται για καταστασιακά και θεσμικά, διαφοροποιούνται από τα ευρήματα της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής.

Συγκεκριμένα στους βασικούς λόγους μη συμμετοχής αναφέρονται η έλλειψη χρόνου, σε ποσοστό 25%, η απουσία κινήτρων, 18%, με τελευταίους τους οικογενειακούς λόγους με ποσοστό μόλις 9%. Παράλληλα, τα εμπόδια που τους αποτρέπουν από τη συμμετοχή είναι η απόσταση από τον τόμο υλοποίησης, 79%, οι επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις, με ποσοστά 66% και 63% αντίστοιχα. Στη συγκεκριμένη έρευνα παρατηρείται και ένα ποσοστό 60% των συμμετεχόντων που υποστηρίζει ότι τα προγράμματα δεν καλύπτουν τις ανάγκες τους.

Με αυτό το τελευταίο εμπόδιο, αλλά και με την αναφορά του Μαυρογιώργου (1999) για πολιτικά καθοδηγούμενα, ανεπιτυχή προγράμματα, φαίνεται να συμφωνεί η έρευνα του Καραλή (2013), τα ευρήματα της οποίας αναφέρονται σε εμπόδια που προκαλούνται από το χαμηλό βαθμό ανάπτυξης του κράτους πρόνοιας και την εσφαλμένη στόχευση των πολιτικών κινήσεων.

Τα ευρήματα των σχετικών με την εκπαίδευση ενηλίκων ερευνών συνάδουν με τα ευρήματα της έρευνας των Θεοφιλίδη, Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μαρτίδου-

Φορσιέρ, Μιχαηλίδου-Ευριπίδου και Μπουζάκη (2008) το δείγμα της οποίας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί. Πρώτος λόγος μη παρακολούθησης εμφανίζεται η έλλειψη χρόνου ενώ ακολουθεί η μη έγκαιρη και επαρκής πληροφόρηση. Το πρώτο εμπόδιο ανήκει στα καταστασιακά και σχετίζεται άμεσα με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται τη δεδομένη στιγμή ο εκπαιδευτικός ενώ το δεύτερο θα μπορούσε να καταταχτεί στα θεσμικά καθώς ο φορέας υλοποίησης είναι υπεύθυνος για την ενημέρωση των ενδιαφερομένων.

Συμπερασματικά οι λόγοι που απωθούν τους εκπαιδευτικούς από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετίζονται πρωτίστως με καταστασιακά εμπόδια, όπως οι οικογενειακές υποχρεώσεις και η έλλειψη χρόνου, και δευτερευόντως με θεσμικά, όπως το ωράριο, η απόσταση και η ενημέρωση σχετικά με την επιμόρφωση. Δεν παρατηρούνται εμπόδια προδιαθετικά ή φραγμοί προσωπικότητας.

Κεφάλαιο 5

Σκοπός, Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα Έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει τους λόγους που παρακινούν τους δασκάλους που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία του Δήμου Πατρέων να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα τις μαθησιακές δυσκολίες. Παράλληλα επιδιώκει να αναζητήσει τα εμπόδια που τους εμποδίζουν ή τους δυσκολεύουν να συμμετάσχουν.

Πρωταρχικής σημασίας στόχος της έρευνας είναι ο καθορισμός των κινήτρων που ωθούν τους δασκάλους να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα σχετικό με τις μαθησιακές δυσκολίες. Παράλληλα επιδιώκεται ο καθορισμός των εμποδίων που δυσκολεύουν ή αποτρέπουν τους δασκάλους από τη συμμετοχή σε τέτοιου είδους προγράμματα. Δευτερευόντως, η έρευνα επιδιώκει να καταγράψει το προφίλ των συμμετεχόντων προκειμένου να διερευνηθεί εάν τα δημογραφικά και ατομικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής στα επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα τις μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, η έρευνα στοχεύει στην διερεύνηση των εκπαιδευτικών, επιμορφωτικών αναγκών των δασκάλων σε θέματα σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες.

Προκειμένου να περιοριστεί η δήλωση του σκοπού, διατυπώνονται συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία συμβάλλουν στην ορθότερη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας (Creswell, 2011).

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να δώσει απάντηση στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- α) Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές - επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις Μαθησιακές Δυσκολίες;
- β) Ποια είναι τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα για τις μαθησιακές δυσκολίες;
- γ) Υπάρχει σχέση ανάμεσα στα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά και τα κίνητρα συμμετοχής;
- δ) Ποια είναι τα εμπόδια που τους εμποδίζουν ή τους δυσκολεύουν να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα για τις μαθησιακές δυσκολίες;
- ε) Υπάρχει σχέση ανάμεσα στα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά και τα εμπόδια που αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς από τη συμμετοχή;

Κεφάλαιο 6

Αναγκαιότητα Έρευνας

Η συνεχής πρόοδος της επιστήμης στο χώρο της εκπαίδευσης και οι ραγδαίες μεταβολές της κοινωνίας σε συνδυασμό με την ευθύνη του εκπαιδευτικού καθιστούν αδήριτη την ανάγκη για επιμόρφωση (Κωστίκα, 2004) καθώς οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται και ολοένα αυξάνονται (Almerich, et al., 2011).

Το γεγονός ότι στα πλαίσια των πτυχιακών σπουδών των εκπαιδευτικών, τα μαθήματα που αφορούν τις μαθησιακές δυσκολίες είναι περιορισμένα και μένουν στη θεωρητική βάση του θέματος επιτείνει την σπουδαιότητα συμμετοχής σε τέτοιου είδους προγράμματα επιμόρφωσης (Αγαλιώτης, 2011· Παντελιάδου, 2000α). Η έρευνα των Δούκα κ.α. (2008) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιμόρφωση αναγκαία καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Ειδικότερα από την έρευνα των Βαλμά και Βεργίδη (2011) απορρέει ότι η επιμόρφωση στις μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί μία από τις κυριότερες συνειδητές και ρητές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Παρόλο που ο ρόλος των κινήτρων στη μάθηση είναι ιδιαίζουσας σημασίας (Schunk et al., 2010) και το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών απασχολεί πληθώρα εκπαιδευτικών (Βαλμάς & Βεργίδης, 2011), τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης για τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των δασκάλων σε επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα τις μαθησιακές δυσκολίες είναι περιορισμένα. Η Παντελιάδου (2000α) αναφέρει ότι η διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου στην τάξη και το προσωπικό ενδιαφέρον αποτελούν τα

βασικότερα κίνητρα για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα σχετικό με τις ειδικές εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες των παιδιών. Παράλληλα, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίες τους αποτρέπουν από τη συμμετοχή, είναι ποικίλες, με κυριότερες το θεωρητικό χαρακτήρα των επιμορφώσεων και την έλλειψη χρόνου (Δούκας κ.α., 2008).

Τα ευρήματα της έρευνας θα εμπλουτίσουν τις γνώσεις σε θέματα σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα μαθησιακών δυσκολιών και θα φανούν ιδιαίτερα χρήσιμα σε εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, επιμορφωτές και σε φορείς που υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα (Creswell, 2011). Επιπλέον η υλοποίηση μιας τέτοιας έρευνας κρίνεται αναγκαία καθώς δύναται να αποτελέσει αφετηρία για περαιτέρω προβληματισμούς και να παρέχει πληροφορίες στους διαμορφωτές πολιτικής (Almerich et al., 2011).

Κεφάλαιο 7

Μεθοδολογικό και Ερευνητικό Πλαίσιο Έρευνας

Το στάδιο της συλλογής δεδομένων σε μια έρευνα διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο καθώς βάσει αυτού δίνονται απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που θέτονται.

Σύμφωνα με τον Creswell (2011), το στάδιο της συγκέντρωσης δεδομένων σχετίζεται με την επιλογή των κατάλληλων ατόμων που θα συμμετάσχουν στην έρευνα, την εξασφάλιση της άδειας συμμετοχής και τη συλλογή απόψεων, γνώσεων και πληροφοριών μέσα από ερωτήσεις, συζητήσεις και παρατηρήσεις συμπεριφορών.

Με άλλα λόγια η μεθοδολογία συλλογής δεδομένων μιας έρευνας περιλαμβάνει το στάδιο επιλογής πληθυσμού και δείγματος, την εξασφάλιση των απαραίτητων αδειών και τη συλλογή δεδομένων με τη χρήση ερευνητικών εργαλείων.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, η μεθοδολογική στρατηγική που ακολουθείται είναι η επισκόπηση. Η μέθοδος αυτή επιλέγεται καθώς παρέχει τη δυνατότητα περιγραφής απόψεων και πεποιθήσεων και παρέχει περιγραφικές και τυποποιημένες πληροφορίες. Επιπλέον ενδείκνυται καθώς επιτρέπει συσχετίσεις και συλλέγει δεδομένα με ερωτήσεις κλειστού τύπου και πολλαπλής επιλογής για συλλογή ποσοτικών δεδομένων και ανοιχτού τύπου για συλλογή ποιοτικών (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Η διεξαγωγή της έρευνας γίνεται με βάση την ποσοτική προσέγγιση καθώς αυτό το είδος κρίνεται καταλληλότερο προκειμένου να εκπληρωθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί. Η συγκεκριμένη επιλογή γίνεται καθώς η ποσοτική έρευνα είναι ένα είδος εκπαιδευτικής έρευνας το οποίο επιτρέπει στον ερευνητή να αποφασίσει τι θα μελετήσει (Creswell, 2011). Επιπλέον, επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων μέσα από ερωτήματα μικρού εύρους και συγκεντρώνει δεδομένα που μπορούν να εκφραστούν με ποσοτικό τρόπο (Creswell, 2011). Η επιλογή ποσοτικής έρευνας κρίνεται ουσιώδης καθώς ο ερευνητής δεν επηρεάζει τη συλλογή δεδομένων και διεξάγει την έρευνα με αμερόληπτο και αντικειμενικό τρόπο (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Τα είδη των δεδομένων που επιδιώκεται να συγκεντρώσει σχετίζονται με ατομικά και δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως είναι το φύλο, η ηλικία και τα έτη ενασχόλησης με την εκπαίδευση. Επιπλέον, κατά τη διαδικασία συλλογής δεδομένων οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε υποκειμενικές ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται με τα κίνητρα και τα εμπόδια που τους ωθούν ή τους αποτρέπουν αντίστοιχα από τη συμμετοχή σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα αλλά και με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες όσον αφορά σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών.

7.1 Πληθυσμός και Δείγμα Έρευνας

Ο πληθυσμός μιας έρευνας αποτελείται από μια ομάδα ατόμων που έχουν κοινά χαρακτηριστικά (Creswell, 2011). Στην παρούσα έρευνα ο πληθυσμός αποτελείται από εκπαιδευτικούς ειδικότητας ΠΕ70 (δασκάλους) που εργάζονται σε δημόσια σχολεία του δήμου Πατρέων. Το μέγεθος του πληθυσμού, με βάση στοιχεία από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας, ανέρχεται στα 1000 άτομα.

Παρόλα αυτά, λόγω κόστους και χρόνου, η πρόσβαση σε όλα τα σχολεία του δήμου Πατρέων και η συλλογή δεδομένων από τόσο μεγάλο αριθμό πληθυσμού δεν είναι εφικτή. Για τους λόγους αυτούς, προκειμένου να υλοποιηθεί η έρευνα,

ο ερευνητής οφείλει να εστιάσει σε μια υποομάδα του πληθυσμού-στόχου, το δείγμα (Creswell, 2011). Άλλωστε μια έρευνα οφείλει να συγκεντρώνει δεδομένα από ένα μέρος του προς μελέτη πληθυσμού και από αυτό το δείγμα δύναται να παρουσιάσει τα αποτελέσματα ως αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού (Bell, 1993). Αξίζει να αναφερθεί ότι η επιλογή του δείγματος αποτελεί κεφάλαιο εξαιρετικής σημασίας. Η κατάλληλη επιλογή δείγματος διευκολύνει σε μεγάλο βαθμό την ερευνητική διαδικασία και τον ίδιο τον ερευνητή καθώς εξοικονομεί χρόνο και ταυτόχρονα καθιστά εφικτή την γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του υπό μελέτη πληθυσμού (Cohen et al., 2007) καθώς αποτελείται από 260 δασκάλους που εργάζονται σε δημόσια σχολεία του δήμου Πατρέων.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και να ακολουθήσουν γενικεύσεις οι συμμετέχοντες στην έρευνα θα επιλεγούν με δειγματοληψία πιθανοτήτων (Creswell, 2011). Πιο συγκεκριμένα η τυχαία δειγματοληψία κρίνεται ως η καταλληλότερη μέθοδος επιλογής δείγματος καθώς εξασφαλίζει ίσες πιθανότητες επιλογής μεταξύ των ατόμων του πληθυσμού (Cohen et al., 2007). Ταυτόχρονα, η τυχαία δειγματοληψία των ερωτηθέντων περιορίζει ή ακόμα και εξαλείφει τη μεροληψία (Bryman, 2012).

7.1.1 Διαδικασία Επιλογής Δείγματος

Πρωταρχικής σημασίας ενέργεια αποτελεί η καταγραφή σε έναν κατάλογο όλων των δημόσιων δημοτικών σχολείων που ανήκουν στον Δήμο Πατρέων. Τα στοιχεία για τα σχολεία είναι αναρτημένα στην ιστοσελίδα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας (Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας, 2017). Έπειτα, ακολουθεί η αρίθμηση των σχολείων. Διατηρείται η σειρά με την οποία είναι αναρτημένα και αριθμούνται από το 1 έως το 82. Ακολουθεί η επιλογή των σχολείων χρησιμοποιώντας έναν πίνακα με τυχαίους αριθμούς έως ότου συμπληρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός του δείγματος των 260 δασκάλων. Το σύνολο των δασκάλων των σχολείων που επιλέγονται με τη διαδικασία της τυχαίας δειγματοληψίας αποτελούν το δείγμα της έρευνας.

7.2 Ερευνητικό Εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για τη συλλογή των δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο. Το συγκεκριμένο εργαλείο επιδιώκει να διερευνήσει τα κίνητρα και τα εμπόδια που οδηγούν, δυσκολεύουν ή απωθούν τους δασκάλους από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα τις μαθησιακές δυσκολίες.

Η συγκεκριμένη επιλογή γίνεται καθώς πρόκειται για ένα διαδομένο εργαλείο, εύκολο στη χρήση τόσο από τους συμμετέχοντες, κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης, όσο και από τον ερευνητή, κατά τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων (Wilson & Mclean, 1994). Το ερωτηματολόγιο είναι ένα μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και τους ερωτώμενους (Brace, 2008).

Σύμφωνα με τους (Cohen et al, 2007 · Creswell, 2011), το εργαλείο αυτό κρίνεται καταλληλότερο καθώς διατηρεί την ανωνυμία των συμμετεχόντων και ως εκ τούτου συμβάλλει στην ειλικρίνεια των απαντήσεων. Εκτός όμως από τους ερωτώμενους το ερωτηματολόγιο διευκολύνει και τον ερευνητή. Του δίνει τη δυνατότητα να συλλέξει τα δεδομένα που μελετάει σε σχέση με συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα και συνεπώς διευκολύνει την ανάλυση των δεδομένων. Το κόστος του είναι ιδιαίτερα χαμηλό και παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συγκεντρώσει δεδομένα χωρίς να απαιτείται η φυσική του παρουσία.

Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από κλειστού τύπου ερωτήσεις προκειμένου να μην είναι χρονοβόρα η συμπλήρωσή του αλλά και ανοιχτού τύπου προκειμένου να δίνεται η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης στους συμμετέχοντες (Βάμβουκας, 1998·Cohen et al., 2007·Creswell, 2011).

Αξίζει να αναφερθεί ότι κατά τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου επιδιώκεται η αποφυγή σφαλμάτων κατά τη διατύπωση των ερωτήσεων. Ακολουθώντας προτροπές των Cohen et al., (2007), αποφεύγονται οι καθοδηγητικές ερωτήσεις και οι υπαινιγμοί μέσα από αυτές. Επιπροσθέτως, επιλέγεται οι ερωτήσεις να είναι γραμμένες σε απλή, κατανοητή γλώσσα χωρίς τη χρήση γλώσσας υψηλού

επιπέδου. Ακόμα και στη συγκεκριμένη έρευνα όπου το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε ανθρώπους πανεπιστημιακής εκπαίδευσης αποφεύγονται οι περίπλοκες ερωτήσεις. Τέλος, προκειμένου να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη μείωση του απαιτούμενου χρόνου συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου είναι περιορισμένες.

7.2.1 Εγκυρότητα Ερωτηματολογίου

Η έννοια της εγκυρότητας ενός ερωτηματολογίου είναι να μετρά αυτά που επιδιώκει να μετρήσει και οι ερωτώμενοι να καταλαβαίνουν από τις ερωτήσεις αυτό ακριβώς που εννοεί ο ερευνητής (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Υπάρχουν ποικίλοι και διαφορετικοί τύποι εγκυρότητας.

Πρωταρχικής σημασίας είναι να διασφαλιστεί η εσωτερική εγκυρότητα, σύμφωνα με την οποία συλλέγουμε δεδομένα με σκοπό τα αποτελέσματα της έρευνάς μας να περιγράφουν με ακρίβεια τα φαινόμενα που μελετώνται (Cohen et al, 2007).

Έπειτα καταβάλλεται προσπάθεια να διασφαλιστεί η εγκυρότητα περιεχομένου. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό πρέπει το εργαλείο συλλογής δεδομένων να καλύπτει τις διαφορετικές διαστάσεις της έννοιας που μετράει (Γαλάνης, 2013). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο εκτιμά τη μεταβλητή που αναφέρεται ότι μετράει, διασφαλίζει έτσι τη φαινομενική εγκυρότητα και το περιεχόμενο των ερωτήσεων του είναι εννοιολογικά σχετικό με αυτό που προτίθεται να μετρήσει (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Σύμφωνα με τους Krueger και Casey (2015), η χρήση ομάδων εστίασης είναι ιδιαίτερης σημασίας για τη διαμόρφωση του εργαλείου συλλογής δεδομένων. Η συγκεκριμένη διαδικασία διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη διασφάλιση της εγκυρότητας του περιεχομένου του εργαλείου συλλογής δεδομένων καθώς εξασφαλίζει την κάλυψη όλων των πτυχών του προς εξέταση θέματος.

Το μέγεθος της ομάδας εστίασης οφείλει να τηρεί κάποιες προδιαγραφές και να μην είναι ούτε πολύ μικρό, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος της δυσανάλογης επίδρασης, αλλά ούτε και πολύ μεγάλο, καθώς υπάρχει δυσκολία χειρισμού (Cohen et al., 2007). Σύμφωνα με τον Morgan (1996), το μέγεθος της ομάδας εστίασης που επιλέγεται πρέπει να αποτελείται από τουλάχιστον τέσσερα άτομα.

Οι συμμετέχοντες σε αυτήν την ομαδική συνέντευξη έχουν τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού της έρευνας (Cohen et al., 2007), είναι δηλαδή δάσκαλοι που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία του Δήμου Πατρέων και δεν αποτελούν μέρος του δείγματος. Επίσης οι συμμετέχοντες δεν γνωρίζονται μεταξύ τους καθώς, σύμφωνα με τους Cohen et al. (2007), οι ομάδες εστίασης έχουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα όταν απαρτίζονται από αγνώστους.

Η επιλογή των ατόμων που απαρτίζουν την ομάδα εστίασης γίνεται με δείγματα μη πιθανοτήτων και πιο συγκεκριμένα με «βολική» δειγματοληψία. Σύμφωνα με τους Cohen et al (2007), αυτό το είδος δειγματοληψίας, το οποίο διαφορετικά θα μπορούσε να ονομαστεί συμπτωματική δειγματοληψία, περιλαμβάνει άτομα που βρίσκονται κοντά στον ερευνητή, άτομα στα οποία έχει εύκολη πρόσβαση. Η «βολική» δειγματοληψία είναι αποδεκτή κατά τη σύσταση ομάδων εστίασης καθώς δεν επιδιώκεται να γενικευτούν τα δεδομένα που προκύπτουν. Παράλληλα, η επιλογή οικείων στον ερευνητή ατόμων συμβάλλει στην ομαλότερη και αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της διαδικασίας.

Κατά τη διάρκεια των ομάδων εστίασης ο ρόλος του ερευνητή είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο ερευνητής επιλέγει το θέμα, αλλά η συμμετοχή του περιορίζεται στον έλεγχο της συζήτησης και στην προσπάθεια ίσης κατανομής του χρόνου μεταξύ των συμμετεχόντων (Creswell, 2011) καθώς η αλληλεπίδραση γίνεται κυρίως μεταξύ των εκπαιδευτικών (Cohen et al., 2007 Morgan, 1996).

Επιπροσθέτως, η παρούσα Μεταπτυχιακή Διατριβή είναι μια έρευνα που αναφέρεται σε εκπαιδευτικά θέματα και περιλαμβάνει αφηρημένες έννοιες. Για

το λόγο αυτό διασφαλίζεται η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής καθώς οι ερωτήσεις που θέτονται στο ερωτηματολόγιο αντανακλούν το πραγματικό θεωρητικό νόημα της έννοιας που μετρά (Γαλάνης, 2013).

Σε πρακτικό επίπεδο, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα, πραγματοποιείται πιλοτική αποστολή του ερωτηματολογίου. Αυτή η πρώτη φάση συμπλήρωσης ερευνητικών εργαλείων γίνεται από μικρό αριθμό εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν συμμετέχουν στη διαδικασία της επίσημης διεξαγωγής της έρευνας. Αυτό το πιλοτικό στάδιο επιδιώκει τον προκαταρκτικό έλεγχο και διαπιστώνει εάν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι κατανοητές και εάν οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται ακριβώς αυτό που εννοεί ο ερευνητής (Cohen et al., 2007).

Συγκεκριμένα, η πιλοτική αποστολή του ερωτηματολογίου συνέβαλε σε κάποιες λεκτικές και συντακτικές βελτιώσεις προκειμένου οι ερωτήσεις να γίνονται πλήρως κατανοητές από τους συμμετέχοντες. Επιπλέον, διορθώθηκε η διατύπωση της ανοιχτής ερώτησης που σχετίζεται με τον ρόλο των κινήτρων καθώς το πιλοτικό ερωτηματολόγιο περιελάμβανε την ερώτηση: «Πώς πιστεύετε ότι συμβάλλουν τα κίνητρα στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα τις Μαθησιακές Δυσκολίες;». Η αλλαγή αυτή υλοποιήθηκε διότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αυτήν την πρώτη φάση συμπλήρωσης ερευνητικών εργαλείων έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες δεν κατανόησαν πλήρως την ερώτηση. Παράλληλα, προστέθηκε η τελευταία προαιρετική ερώτηση προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα περαιτέρω σχολιασμού σχετικά με το θέμα που πραγματεύεται η έρευνα.

Αξίζει να αναφερθεί ότι σημαντικό ρόλο στη διασφάλιση της εγκυρότητας διαδραματίζει και το γεγονός ότι τα ερωτηματολόγια μοιράζονται από τον ίδιο τον ερευνητή.

7.2.2 Αξιοπιστία Ερωτηματολογίου

Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2007), η αξιοπιστία σχετίζεται με τη συνέπεια και την ακρίβεια μιας έρευνας και συχνά συνδέεται με την ποσοτική έρευνα. Προκειμένου να θεωρηθεί μια έρευνα αξιόπιστη πρέπει να αποδείξει ότι εάν επαναληφθεί σε μια παρόμοια ομάδα συμμετεχόντων και σε ένα παρόμοιο περιβάλλον θα έχει τα ίδια αποτελέσματα.

Αναλυτικότερα, προκειμένου να χαρακτηριστεί μια έρευνα αξιόπιστη πρέπει όταν επαναληφθεί, για παράδειγμα με διαφορετικό δείγμα αλλά από τον ίδιο πληθυσμό, να επιφέρει τα ίδια αποτελέσματα. Επιπλέον, ακόμα και αν επαναληφθεί με το ίδιο δείγμα πρέπει να έχει τα ίδια ευρήματα. Εάν δεν υπάρξει αυτή η ταύτιση αποτελεσμάτων σημαίνει ότι οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν διαφορετικές και δεν παρείχαν αξιόπιστες πληροφορίες (Cohen et al., 2007).

Σύμφωνα με τους Ουζούνη και Νακάκη (2011) προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων, το ίδιο ερωτηματολόγιο επαναχορηγείται στο ίδιο δείγμα εκπαιδευτικών κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Στη συνέχεια με σκοπό τη διασφάλιση της αξιοπιστίας εναλλακτικών τύπων αλλάζει η σειρά των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου κατά τη διάρκεια του επανελέγχου με σκοπό να αποφευχθεί η επίδραση πράξης, να θυμούνται δηλαδή οι συμμετέχοντες τις απαντήσεις τους.

Στην παρούσα Μεταπτυχιακή Διατριβή, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, γίνεται προσπάθεια από τον ερευνητή να διατηρηθούν οι αξίες του (Bryman, 2012). Παρόλο που λαμβάνονται τα απαιτούμενα μέτρα για τον περιορισμό της μεροληψίας, ο Bryman (2012) τονίζει ότι η πλήρης αντικειμενικότητα είναι αδύνατη στην κοινωνική έρευνα.

Επιπλέον, στην ερώτηση 8 του εργαλείου συλλογής δεδομένων που σχετίζεται με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκόμισαν κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους γίνεται μια προσπάθεια ελέγχου της αξιοπιστίας

καθώς η ερώτηση 8.1 έχει το ίδιο περιεχόμενο με τις ερωτήσεις 8.2 και 8.3. Το γεγονός ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σε αυτές τις ερωτήσεις συγκλίνουν φανερώνει την ύπαρξη αξιοπιστίας.

Παρόλα αυτά, αξίζει να αναφερθεί ότι λόγω χρόνου και πρακτικών δυσκολιών δεν ήταν εφικτός ο περαιτέρω έλεγχος της αξιοπιστίας του εργαλείου συλλογής δεδομένων.

7.3 Ηθικές Πρακτικές

Πριν από τη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων κρίνεται απαραίτητο για την ορθή διεξαγωγή της έρευνας να διασφαλιστούν τα δικαιώματα των συμμετεχόντων και να ακολουθηθούν όλες οι απαιτούμενες ηθικές πρακτικές. Για τον λόγο αυτό ζητείται σχετική άδεια από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας. Η απαιτούμενη άδεια παραχωρείται προφορικά από τον Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς η παρούσα ερευνητική διαδικασία απευθύνεται αποκλειστικά σε ενήλικες, για τη συμμετοχή των οποίων δεν απαιτείται επίσημη γραπτή άδεια από το αρμόδιο Υπουργείο.

Επίσης, στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου γίνεται ιδιαίτερη επισήμανση στην προαιρετική, εμπιστευτική και ανώνυμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα (Creswell, 2011). Οι πληροφορίες που ζητούνται δεν υποδεικνύουν την ταυτότητα του συμμετέχοντα και δεν υπάρχει κανένα αναγνωριστικό σημείο όπως όνομα, διεύθυνση ή εργασιακές λεπτομέρειες (Cohen et al., 2007).

Προκειμένου να διασφαλιστούν τα δικαιώματα των συμμετεχόντων, στα ερωτηματολόγια αναγράφονται τα στοιχεία του ερευνητή, ο τίτλος της έρευνας, ο σκοπός, οι στόχοι αλλά και ο τρόπος με τον οποίο θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα (Creswell, 2011). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες έχουν το δικαίωμα να λάβουν μετά το τέλος της έρευνας τα ευρήματα από τη συλλογή δεδομένων και τα συμπεράσματα του ερευνητή (Creswell, 2011). Η διανομή και η

συγκέντρωση των ερωτηματολογίων γίνεται από τον ερευνητή και κατόπιν συνεννόησης με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας (Creswell, 2011).

Συγκεκριμένα, ο ερευνητής πηγαίνει στις σχολικές μονάδες, που έχουν επιλεγεί, κατά τη διάρκεια κάποιου διαλείμματος και αφού συστηθεί, κάνει μια μικρή παρουσίαση στο σύλλογο των διδασκόντων σχετικά με το θέμα, το σκοπό και την ερευνητική διαδικασία της Μεταπτυχιακής Διατριβής. Έπειτα, παραδίνει τα ερωτηματολόγια στον εκάστοτε διευθυντή με σκοπό να διανεμηθούν και να συμπληρωθούν από τους εκπαιδευτικούς. Δίνεται προθεσμία περίπου μιας εβδομάδας. Ο ερευνητής επιστρέφει στα σχολεία και παραλαμβάνει από τον διευθυντή τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, το καθένα σε κλειστό φάκελο το οποίο τοποθετεί ο εκπαιδευτικός ο οποίος το συμπλήρωσε.

7.4 Περιορισμοί

Οι περιορισμοί σχετίζονται με τις αδυναμίες που παρουσιάζει η εκάστοτε μελέτη. Αναφέρονται σε ανεπαρκείς μετρήσεις, απώλεια συμμετεχόντων και προβλήματα στην διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας (Creswell 2011: 237).

Στην παρούσα Μεταπτυχιακή Διατριβή αναγνωρίζεται το πρόβλημα ελέγχου αξιοπιστίας του εργαλείου καθώς δεν ήταν εφικτή η υλοποίηση επαναληπτικών μετρήσεων. Παράλληλα, παρατηρείται απώλεια κάποιων ερωτηματολογίων καθώς ο αρχικός αριθμός εργαλείων που μοιράστηκαν ήταν 260 ενώ συμπληρώθηκαν τα 120. Το πρόβλημα της «μη απάντησης των ερωτηματολογίων» είναι αναμενόμενο, όμως στην παρούσα Μεταπτυχιακή Διατριβή δεν θα μπορούσε να αποφευχθεί καθώς η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων είναι προαιρετική, ανώνυμη και εμπιστευτική.

Κεφάλαιο 8

Ανάλυση και Ερμηνεία Δεδομένων

Το στάδιο της συλλογής των δεδομένων ακολουθεί η ανάλυση και η ερμηνεία των ευρημάτων. Στην παρούσα Μεταπτυχιακή Διατριβή πραγματοποιείται στατιστική ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Η ανάλυση των δεδομένων γίνεται με περιγραφική στατιστική, με κατανομή των συχνοτήτων και παρουσίαση ποσοστών ακολουθώντας τις ερωτήσεις του εργαλείου συλλογής δεδομένων. Προκειμένου να περιγραφούν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων και να βρεθεί η τιμή με την μεγαλύτερη συχνότητα χρησιμοποιείται η επικρατούσα τιμή (Mode) για τις ονομαστικές κλίμακες (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου 2005: 281 · Ηλιοπούλου, 2015: 83). Καθώς δεν υπάρχει διαβάθμιση μεταξύ των τιμών, η χρήση του μέσου όρου δεν συνίσταται (Εμβαλωτής, Κατσής & Σιδερίδης, 2006: 51). Ουσιαστικά πρόκειται για το μοναδικό μέτρο που έχει αποτέλεσμα σε αυτές τις κλίμακες (Ηλιοπούλου, 2015: 83). Όσον αφορά τις διατακτικές κλίμακες, στη συγκεκριμένη κατηγορία ανήκει και η κλίμακα Likert (Γαλάνης, 2014: 224), χρησιμοποιείται η διάμεσος (Median) ως μέτρο θέσης (Ηλιοπούλου, 2015: 80). Αξίζει να αναφερθεί ότι σε κάποιες περιπτώσεις όπου η διάμεσος δεν επιτρέπει συγκρίσεις αποτελεσμάτων υιοθετείται παράλληλα και ο μέσος όρος.

8.1 Ατομικά και Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Σύμφωνα με τα ευρήματα της ερευνητικής διαδικασίας το δείγμα αποτελείται από 120 συμμετέχοντες (Πίνακας 1). Η πλειοψηφία είναι **γυναίκες**, σε ποσοστό 70%. Η **ηλικία** των περισσότερων συμμετεχόντων, 96%, στην έρευνα κυμαίνεται από 22 έως 55 έτη και κατανέμεται σχεδόν εξίσου στις ηλικιακές κατηγορίες. Μοναδική εξαίρεση η τελευταία κατηγορία στην οποία ανήκουν μόνο 4 συμμετέχοντες.

Στη συνέχεια διερευνάται η **οικογενειακή κατάσταση** των εκπαιδευτικών (Πίνακας 1), σύμφωνα με την οποία σχεδόν το 56% των συμμετεχόντων είναι έγγαμοι, το 33% άγαμοι και το υπόλοιπο 11% διαζευγμένοι ή χήροι. Παράλληλα, τα υποκείμενα της έρευνας καλούνται να δηλώσουν τον **αριθμό των τέκνων** που έχουν αποκτήσει. Σύμφωνα με τα δεδομένα, η πλειοψηφία δεν έχει αποκτήσει τέκνα. Αναλυτικότερα, το 39.2% των συμμετεχόντων δεν έχουν παιδιά. Το 25.8% έχει 1 ενώ το 26.7% έχει αποκτήσει 2 τέκνα. Το 4.2% των συμμετεχόντων έχει 3 ενώ μόλις το 2.5% έχει αποκτήσει 4 απογόνους.

Όσον αφορά τον **τομέα των σπουδών** (Πίνακας 1), οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα ταυτόχρονης επιλογής περισσότερων απαντήσεων. Ως προς τις βασικές σπουδές, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 66.3%, έχει αποκτήσει πτυχίο Πανεπιστημίου και το 11% έχει φοιτήσει στην Παιδαγωγική Ακαδημία. Το 14.1% των εκπαιδευτικών έχει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα ενώ το 6.7% έχει ολοκληρώσει τη φοίτηση στο Διδασκαλείο. Μόλις το 1.8% των ερωτηθέντων έχει αποκτήσει Διδακτορικό Δίπλωμα.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ευρήματα που σχετίζονται με τα **έτη προϋπηρεσίας** των συμμετεχόντων (Πίνακας 1). Σύμφωνα με τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, το 41.7% εργάζεται από 11 έως 20 έτη, το 23.3% από 6 έως 10, το 19% περισσότερα από 21 και το 15.8% έως 5 χρόνια. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 80%, είναι μόνιμα διορισμένοι ενώ μόνο το 20% εργάζονται ως αναπληρωτές κατά τη διάρκεια της τρέχουσας σχολικής χρονιάς (Πίνακας 1).

Συμπερασματικά, το δείγμα της έρευνας αποτελείται κυρίως από γυναίκες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι έγγαμοι από 22 έως 35 ετών και δεν έχουν αποκτήσει τέκνα. Στην πλειοψηφία τους έχουν, εκτός των άλλων, πτυχίο Πανεπιστημίου και εργάζονται από 11 έως 20 έτη ως μόνιμα διορισμένοι σε σχολεία του Δήμου Πατρέων.

Ερώτηση	Ατομικά/Δημογραφικά Χαρακτηριστικά		N	%
1	Φύλο	Άντρας	36	30.0
		Γυναίκα	84	70.0
2	Ηλικία	22 - 35	40	33.3
		36 - 45	39	32.5
		46 - 55	37	30.8
		56 - 65	4	3.3
3	Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος/η	67	55.8
		Άγαμος/η	40	33.3
		Διαζευγμένος/η	10	8.3
		Χήρος/α	3	2.5
4	Αριθμός τέκνων	0	47	39.2
		1	31	25.8
		2	32	26.7
		3	5	4.2
		4	3	2.5
		περισσότερα από 4	2	1.7
5	Εκπαίδευση	Παιδαγωγική Ακαδημία	18	11
		Διδασκαλείο	11	6.7
		Πτυχίο Πανεπιστημίου	108	66.3
		Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	23	14.1
		Διδακτορικό Δίπλωμα	3	1.8
6	Έτη Προϋπηρεσίας	Έως 5	19	15.8
		6 - 10	28	23.3
		11 - 20	50	41.7
		περισσότερα από 21	23	19.2
7	Είδος διορισμού	Μόνιμος/η	96	80.0
		Αναπληρωτής/τρια	24	20.0

Πίνακας 1: Ατομικά και Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

8.2 Επιμορφωτικές Ανάγκες

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμπληρώσουν την ενότητα του ερευνητικού εργαλείου που σχετίζεται με τις **επιμορφωτικές ανάγκες**

(Πίνακας 2). Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι πολύ υψηλό ποσοστό των ερωτηθέντων, 90.8%, έχουν προετοιμαστεί από πολύ μικρό έως μέτριο βαθμό κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών σε θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών. Όσον αφορά το ερώτημα που σχετίζεται με τις γνώσεις που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί, για τη μετέπειτα ενασχόληση τους με παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών, το 36.7% απάντησε σε μικρό, το 30.8% σε πολύ μικρό και το 22.5% σε μέτριο βαθμό. Μόλις το 8.3% απάντησε ότι αποκόμισαν γνώσεις σε μεγάλο βαθμό και το 1.7% σε πολύ μεγάλο βαθμό. Αντίστοιχα είναι τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν για τις δεξιότητες που αποκόμισαν οι ερωτώμενοι, με ποσοστά μόλις 10% να δηλώνουν ικανοποιημένοι σε μεγάλο βαθμό και 1.7% να έχουν εφοδιαστεί σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έχουν εφοδιαστεί σε μικρό βαθμό από τις βασικές τους σπουδές, όσον αφορά τις γνώσεις και τις δεξιότητες σχετικά με θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών.

Ερώτηση	Γνώσεις και Δεξιότητες από τις Βασικές Σπουδές	σε πολύ μικρό βαθμό		σε μικρό βαθμό		σε μέτριο βαθμό		σε μεγάλο βαθμό		σε πολύ μεγάλο βαθμό		Median	Mean
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
8.1	Πόσο αποτελεσματικά σας προετοίμασαν οι βασικές σας σπουδές σε θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών;	27	22.5	55	45.8	27	22.5	9	7.5	2	1.7	2	2.20
8.2	Οι βασικές σας σπουδές σας εφοδίασαν με τις γνώσεις τις οποίες χρειαστήκατε κατά την ενασχόλησή σας με παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες;	37	30.8	44	36.7	27	22.5	10	8.3	2	1.7	2	2.13
8.3	Οι βασικές σας σπουδές σας εφοδίασαν με τις απαραίτητες δεξιότητες γύρω από θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών;	40	33.3	41	34.2	25	20.8	12	10	2	1.7	2	2.12

Πίνακας 2: Γνώσεις και Δεξιότητες από τις Βασικές Σπουδές

Στην επόμενη ερώτηση του εργαλείου συλλογής δεδομένων τα υποκείμενα του δείγματος απάντησαν ότι θα επέλεγαν να συμμετάσχουν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα τις Μαθησιακές Δυσκολίες σε ποσοστό 92.5% (Πίνακας 3). Το ποσοστό μειώνεται αισθητά όταν οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν εάν έχουν ήδη συμμετάσχει σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα, με το ποσοστό που απάντησε θετικά να φθάνει στο 55.8% (Πίνακας 3).

Ερώτηση		Ναι		Όχι	
		N	%	N	%
9	Θα επιλέγατε να παρακολουθήσετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα σχετικό με τις Μαθησιακές Δυσκολίες;	111	92.5	9	7.5
10	Έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα για τις Μαθησιακές Δυσκολίες;	67	55.8	53	44.2

Πίνακας 3: Παρακολούθηση Επιμορφωτικού Προγράμματος Μαθησιακών Δυσκολιών

Στις ερωτήσεις 10.1, 10.2 και 10.3 (Πίνακας 4) απάντησαν οι 68 από τους 120 (56.6%) συμμετέχοντες στην έρευνα καθώς υπήρχε οδηγία να τις συμπληρώσουν μόνο όσοι έχουν συμμετάσχει σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα σχετικό με τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύμφωνα με τα καταχωρημένα στοιχεία, τα προγράμματα που παρακολούθησαν οι ερωτώμενοι είχαν προαιρετικό χαρακτήρα σε ποσοστό 67.6%, και υποχρεωτικό σε ποσοστό 32.4%. Το 52.9% δήλωσε ότι το πρόγραμμα στο οποίο αναφέρονται ανταποκρίθηκε σε μέτριο βαθμό στις ανάγκες τους και το 14.2% σε μεγάλο βαθμό. Το 64.7% παρακολούθησε πρόγραμμα που διοργανώθηκε, εκτός των άλλων, από τον Σχολικό Σύμβουλο, το 23.5% από πανεπιστήμιο, το 17.6% από τα Π.Ε.Κ., το 7.4% από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το 2.9% από το Υπουργείο Παιδείας. Οι ελλείπουσες τιμές αναφέρονται σε αυτούς που δεν απάντησαν καθώς δεν τους αφορούσε η ερώτηση και καταλαμβάνουν το 43.3%.

Συνοψίζοντας, οι περισσότεροι συμμετέχοντες παρακολούθησαν προγράμματα προαιρετικού χαρακτήρα τα οποία ανταποκρίθηκαν στις ανάγκες τους σε μέτριο βαθμό και υλοποιήθηκαν με πρωτοβουλία του σχολικού συμβούλου. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 43.3% των συμμετεχόντων δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα σχετικό με τις Μαθησιακές Δυσκολίες.

Ερώτηση		N	%	
10.1	Τι χαρακτήρα είχε το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε;	Προαιρετικό	46	38.3
		Υποχρεωτικό	22	18.3
		Missing	52	43.3
10.2	Σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκε το επιμορφωτικό πρόγραμμα στις ανάγκες σας;	σε πολύ μικρό βαθμό	3	2.5
		σε μικρό βαθμό	8	6.7
		σε μέτριο βαθμό	36	30
		σε μεγάλο βαθμό	17	14.2
		Missing	52	43.3
10.3	Φορέας υλοποίησης προγράμματος	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	5	6.3
		Πανεπιστήμιο	16	20.3
		Π.Ε.Κ.	12	15.2
		Σχολικός Σύμβουλος	44	55.7
		Υπουργείο Παιδείας	2	2.5
		Missing	52	43.3

Πίνακας 4: Χαρακτήρας, Φορέας Υλοποίησης, Βαθμός Ανταπόκρισης Επιμορφωτικού Προγράμματος

Ως προς τις κατηγορίες στις οποίες χρειάζεται να επιμορφωθούν (Πίνακας 5), οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μια απαντήσεις. Η κατηγορία που συγκεντρώνει τις περισσότερες προτιμήσεις είναι αυτή που σχετίζεται με τις Μαθησιακές Δυσκολίες γενικά, με ποσοστό 69.7%. Ακολουθούν τα Προβλήματα Συμπεριφοράς και οι Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες με ίδια ποσοστά, 63%. Οι υπόλοιπες τέσσερις κατηγορίες – Προβλήματα Ομιλίας, Γραφής, Ανάγνωσης και Διαφορετικό Γνωστικό Υπόβαθρο- συγκεντρώνουν παρόμοια ποσοστά που κυμαίνονται από 36% έως 38.7%.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανάγκη επιμόρφωσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες γενικά. Στις προτιμήσεις τους υψηλά ποσοστά

συγκεντρώνουν επίσης, τα Προβλήματα Συμπεριφοράς και οι Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Ερώτηση	Κατηγορίες επιμόρφωσης	N	%
11	Προβλήματα Συμπεριφοράς	75	63
	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	75	63
	Προβλήματα Ομιλίας	46	38.7
	Προβλήματα Γραφής	42	35.3
	Προβλήματα Ανάγνωσης	45	37.8
	Μαθησιακές Δυσκολίες	83	69.7
	Διαφορετικό Γνωστικό Υπόβαθρο	43	36.1

Πίνακας 5: Κατηγορίες επιμόρφωσης

Στην ερώτηση 12 (Πίνακας 6) ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν ποια από τα θέματα που αναφέρονται έχουν αντιμετωπίσει κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη συνέχεια ποια από αυτά τους δημιούργησαν προβλήματα ή δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι μεταξύ των θεμάτων που έχουν κληθεί να αντιμετωπίσουν είναι οι Αρνητικές Συμπεριφορές των Μαθητών, 74.5%, η Διάγνωση και την Αντιμετώπιση Μαθησιακών Δυσκολιών σε ίδιο ποσοστό 72.5%, οι Τρόποι Παρέμβασης και Διδασκαλίας σε Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, 54.9% και 51% αντίστοιχα, και η Ένταξη των Μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες σε ποσοστό 42.2%.

Στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι μεταξύ των θεμάτων που αντιμετώπισαν τους δημιούργησαν προβλήματα οι Αρνητικές Συμπεριφορές των Μαθητών, 60.5%, η Αντιμετώπιση Μαθησιακών Δυσκολιών, 49.1%, οι Τρόποι Διδασκαλίας, 47.4%, οι Τρόποι Παρέμβασης, 46.5%, οι Τρόποι Ένταξης, 32.5% και η Διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών, 28.1%.

Συνοψίζοντας τις απαντήσεις των δασκάλων, οι Αρνητικές Συμπεριφορές των μαθητών αποτελούν σημαντική δυσκολία που απαιτεί γνώσεις προκειμένου να αντιμετωπιστεί.

Ερώτηση		Διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών		Αντιμετώπιση Μαθησιακών Δυσκολιών		Παρέμβαση		Διδασκαλία		Ένταξη		Αρνητικές Συμπεριφορές		Mode
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
12.1	Αντιμετώπιση θεμάτων σχετικών με Μαθησιακές Δυσκολίες	74	19.7	74	19.7	56	14.9	52	13.9	43	11.5	76	20.3	6
12.2	Δημιουργία προβλημάτων από Μαθησιακές Δυσκολίες	32	10.6	56	18.6	53	17.6	54	17.9	37	12.3	69	22.9	6

Πίνακας 6: Δημιουργία/Αντιμετώπιση Προβλημάτων

8.3 Κίνητρα Συμμετοχής

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τα **κίνητρα** που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα τις Μαθησιακές Δυσκολίες (Πίνακας 7).

Όσον αφορά το πρώτο κίνητρο, την **ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων**, το 76% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι τους ωθεί στη συμμετοχή σε πολύ μικρό και μικρό βαθμό.

Το κίνητρο της **βελτίωσης της επαγγελματικής ζωής** η πλειοψηφία επηρεάζει το 28.3% σε μεγάλο βαθμό, το 21.7% σε μικρό βαθμό και το 22.5% σε μέτριο βαθμό.

Επιπλέον, η **επαγγελματική αναβάθμιση**, ως κίνητρο συμμετοχής επηρεάζει το 31.7% σε μεγάλο βαθμό ενώ το 49.2% από πολύ μικρό έως μέτριο βαθμό.

Επιπροσθέτως, παραπάνω από τους μισούς ερωτώμενους απάντησαν ότι ωθούνται στη συμμετοχή σε πολύ μικρό βαθμό (54.2%) και σε μικρό βαθμό

(21.7%) από το κίνητρο της **αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου**. Μόλις το 1.7% επηρεάζεται από αυτό σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Στα ίδια επίπεδα, η **διαφυγή από άλλες καταστάσεις** αποτελεί κίνητρο σε πολύ μικρό και μικρό βαθμό για το 85% των υποκειμένων του δείγματος.

Τα υποκείμενα της έρευνας έδειξαν να κινητοποιούνται σε μεγάλο και σε πολύ μεγάλο βαθμό από το **ενδιαφέρον για τη γνώση**, σε ποσοστά 41.7% και 37.5% αντίστοιχα. Ενώ μόλις το 20.8% θεωρούν το συγκεκριμένο κίνητρο σημαντικό σε πολύ μικρό έως μέτριο βαθμό.

Εξίσου προτρεπτικός παράγοντας φαίνεται να είναι και η **ενημέρωση για τις νέες εξελίξεις** στις Μαθησιακές Δυσκολίες καθώς σχεδόν το 80% των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που αποτελούν το δείγμα θεωρεί ότι παρακινούνται από αυτόν σε πολύ μεγάλο και μεγάλο βαθμό.

Σε διαφορετικό πλαίσιο, οι **οικονομικοί λόγοι** επηρεάζουν τη συμμετοχή σε πολύ μικρό βαθμό για το 50.8% και σχεδόν για το 37% σε μικρό και μέτριο βαθμό. Μόλις το 1.7% δήλωσε ότι κινητοποιείται από το συγκεκριμένο κίνητρο σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Η **βελτίωση των επιστημονικών γνώσεων** ωθεί το 40.8% σε πολύ μεγάλο βαθμό και αποτελεί για το 30% των συμμετεχόντων σημαντικό κίνητρο σε μεγάλο βαθμό, για το 12.5% σε μέτριο και για το 16.7% σε πολύ μικρό και μικρό βαθμό.

Πιο ξεκάθαρα φαίνονται τα στοιχεία όσον αφορά το κίνητρο της **βελτίωσης των εκπαιδευτικών τεχνικών**, με το 90% να δηλώνει ότι τους ωθεί στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα σχετικό με τις Μαθησιακές Δυσκολίες σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό.

Ένα 30% των συμμετεχόντων επηρεάζεται σε μέτριο βαθμό από την **παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης** και παράλληλα άλλο ένα 30% σε πολύ μικρό βαθμό. Το υπόλοιπο 40% μοιράζεται στις υπόλοιπες διαβαθμίσεις.

Όσον αφορά το κίνητρο της **επίλυσης καθημερινών προβλημάτων** στη σχολική ζωή φαίνεται ότι παρακινεί σε πολύ μεγάλο βαθμό το 56.7%, σε μεγάλο το 25%, σε μέτριο το 11.7% , σε μικρό το 0.8% και σε πολύ μικρό το 5.8%.

Υιοθετώντας τη διάμεσο και τον μέσο όρο ως μέτρα θέσης, γίνεται εφικτή η σύγκριση και η κατάταξη των κινήτρων σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, η αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου, η διαφυγή από άλλες καταστάσεις και οι οικονομικοί λόγοι επηρεάζουν σε πολύ μικρό βαθμό τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών. Παράλληλα, η βελτίωση της επαγγελματικής ζωής και η παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης κινητοποιούν σε μέτριο βαθμό τους συμμετέχοντες. Ισχυρό κίνητρο αποτελούν η επαγγελματική αναβάθμιση, το ενδιαφέρον για τη γνώση, η ενημέρωση για τις νέες εξελίξεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες και η βελτίωση των επιστημονικών γνώσεων. Πολύ ισχυρά κίνητρα τα οποία ωθούν στη συμμετοχή σε πολύ μεγάλο βαθμό αποτελούν η βελτίωση των εκπαιδευτικών τεχνικών και η επίλυση καθημερινών προβλημάτων στη σχολική ζωή.

Ερώτηση	Κίνητρα	σε πολύ μικρό βαθμό		σε μικρό βαθμό		σε μέτριο βαθμό		σε μεγάλο βαθμό		σε πολύ μεγάλο βαθμό		Median	Mean
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
13	Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων	66	55.0	26	21.7	13	10.8	8	6.7	7	5.8	1	1.87
	Βελτίωση επαγγελματικής ζωής	26	21.7	16	13.3	27	22.5	34	28.3	17	14.2	3	3
	Επαγγελματική αναβάθμιση	25	20.8	9	7.5	25	20.8	38	31.7	23	19.2	4	3.21
	Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου	65	54.2	26	21.7	17	14.2	10	8.3	2	1.7	1	1.82
	Διαφυγή από άλλες καταστάσεις	70	58.3	32	26.7	10	8.3	3	2.5	5	4.2	1	1.68
	Ενδιαφέρον για τη γνώση	8	6.7	5	4.2	12	10.0	45	37.5	50	41.7	4	4.03
	Ενημέρωση για τις νέες εξελίξεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες	12	10.0	1	.8	12	10.0	36	30.0	59	49.2	4	4.08
	Οικονομικοί λόγοι	61	50.8	20	16.7	25	20.8	12	10.0	2	1.7	1	1.95
	Βελτίωση επιστημονικών γνώσεων	14	11.7	6	5.0	15	12.5	36	30.0	49	40.8	4	3.83
	Βελτίωση εκπαιδευτικών τεχνικών	7	5.8	-	-	5	4.2	40	33.3	68	56.7	5	4.35
	Βεβαίωση παρακολούθησης	35	29.2	19	15.8	37	30.8	17	14.2	12	10.0	3	2.60
Επίλυση καθημερινών προβλημάτων στη σχολική ζωή	7	5.8	1	.8	14	11.7	30	25.0	68	56.7	5	4.26	

Πίνακας 7: Κίνητρα Συμμετοχής

Επιπλέον, διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα που ωθούν τους άλλους, τους συναδέλφους τους, στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα σχετικό με τις Μαθησιακές Δυσκολίες (Πίνακας 8).

Αναλυτικότερα, η **ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων** αποτελεί κίνητρο σε μέτριο βαθμό για το 31.7% των συμμετεχόντων, σε πολύ μικρό και μικρό για το 35.8% και σε μεγάλο και πολύ μεγάλο για το 32.5%.

Όσον αφορά τη **βελτίωση της επαγγελματικής ζωής**, τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από το ερευνητικό εργαλείο παρουσιάζουν ένα ποσοστό 31.7% να το θεωρεί κίνητρο που ωθεί τους άλλους εκπαιδευτικούς σε μεγάλο και ένα ποσοστό 25.8% σε πολύ μεγάλο βαθμό. Μόλις το 8.3% θεωρεί ότι ο συγκεκριμένος λόγος επηρεάζει τους υπόλοιπους σε πολύ μικρό βαθμό.

Επιπλέον, η **επαγγελματική αναβάθμιση** θεωρείται από την πλειοψηφία, σχεδόν από το 70%, κινητήριο λόγος συμμετοχής σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό. Ενώ το 12.5% κατατάσσει το συγκεκριμένο κίνητρο στις αρχικές διαβαθμίσεις, σε πολύ μικρό και μικρό βαθμό.

Στη συνέχεια, το κίνητρο για το οποίο ζητήθηκε η γνώμη των συμμετεχόντων είναι η **αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου** ως λόγος που ενεργοποιεί τη συμμετοχή των συναδέλφων τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό, 29.2%, υποστηρίζει ότι οι άλλοι επηρεάζονται από αυτόν σε μέτριο βαθμό, σε πολύ μικρό, 23.3% και σε μικρό, 20%. Το 19.2% θεωρεί τον θεωρεί σημαντικό για τη συμμετοχή σε μεγάλο βαθμό. Για το 8.3% είναι προτρεπτικός παράγοντας σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Η **διαφυγή από άλλες καταστάσεις** αποτελεί κίνητρο για το 83.3% σε πολύ μικρό, μικρό και μέτριο βαθμό. Αντίθετα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν ότι το ενδιαφέρον για τη γνώση αποτελεί παρακίνηση σε μεγάλο βαθμό για το 40% και σε μέτριο και πολύ μεγάλο βαθμό για το 42.5% των ερωτηθέντων.

Παρομοίως, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η **ενημέρωση για τις νέες εξελίξεις** στις Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελεί λόγο που ωθεί του άλλους στη συμμετοχή σε μεγάλο βαθμό 33.3%, σε πολύ μεγάλο βαθμό, 24.2% και σε μέτριο βαθμό, 20.8%.

Οι **οικονομικοί λόγοι** επηρεάζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών σε μεγάλο βαθμό και πολύ μεγάλο βαθμό, 44.1% ενώ για το 35.8% σε πολύ μικρό και μικρό βαθμό.

Επιπλέον, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, 61.7%, δήλωσε ότι η **βελτίωση των επιστημονικών γνώσεων** αποτελεί κίνητρο για τους άλλους σε μεγάλο και σε πολύ μεγάλο βαθμό, με το 20.8% να δηλώνει τον μέτριο βαθμό. Όσον αφορά τις αρχικές διαβαθμίσεις συγκεντρώνουν λιγότερο από το 20% των απαντήσεων.

Επίσης σχεδόν το 40% δηλώνει ότι η **βελτίωση των εκπαιδευτικών τεχνικών** ωθεί τους άλλους στη συμμετοχή σε μεγάλο βαθμό και το 45% μοιράζεται εξίσου στο μέτριο και τον πολύ μεγάλο βαθμό.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι οι άλλοι εκπαιδευτικοί, οι συνάδελφοί τους, επηρεάζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό (40.8%), σε μεγάλο βαθμό (27.5%) και σε μέτριο βαθμό (20,8%) από την **παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης** του εκάστοτε προγράμματος.

Η **επίλυση καθημερινών προβλημάτων** στη σχολική ζωή αποτελεί κίνητρο για τη συμμετοχή καθώς το 67.5% μοιράζεται εξίσου στις υψηλές διαβαθμίσεις με το 13.3% να δηλώνει ότι επηρεάζει σε μικρό και πολύ μικρό βαθμό.

Στη συνέχεια, η χρήση της διαμέσου και του μέσου όρου συνετέλεσαν στην κατάταξη των κινήτρων που ωθούν τους άλλους εκπαιδευτικούς στη συμμετοχή. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι η διαφυγή από άλλες καταστάσεις αποτελεί κίνητρο για τους συναδέλφους τους σε μικρό βαθμό. Έπειτα, τα κίνητρα που κινητοποιούν τους άλλους σε μέτριο βαθμό είναι η αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου και οι οικονομικοί λόγοι. Η βελτίωση της επαγγελματικής ζωής, η επαγγελματική αναβάθμιση, το ενδιαφέρον για τη γνώση, η ενημέρωση για τις νέες εξελίξεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες, η βελτίωση επιστημονικών γνώσεων και εκπαιδευτικών τεχνικών, η παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης καθώς και επίλυση καθημερινών

προβλημάτων στη σχολική ζωή αποτελούν ισχυρούς λόγους συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Ερώτηση	Κίνητρα Άλλων	σε πολύ μικρό βαθμό		σε μικρό βαθμό		σε μέτριο βαθμό		σε μεγάλο βαθμό		σε πολύ μεγάλο βαθμό		Median	Mean
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
14	Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων	28	23.3	15	12.5	38	31.7	21	17.5	18	15.0	3	2.88
	Βελτίωση επαγγελματικής ζωής	10	8.3	8	6.7	33	27.5	38	31.7	31	25.8	4	3.60
	Επαγγελματική αναβάθμιση	11	9.2	4	3.3	22	18.3	44	36.7	39	32.5	4	3.80
	Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου	28	23.3	24	20.0	35	29.2	23	19.2	10	8.3	3	2.69
	Διαφυγή από άλλες καταστάσεις	37	30.8	30	25.0	33	27.5	14	11.7	6	5.0	2	2.35
	Ενδιαφέρον για τη γνώση	12	10.0	9	7.5	27	22.5	48	40.0	24	20.0	4	3.53
	Ενημέρωση για τις νέες εξελίξεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες	17	14.2	9	7.5	25	20.8	40	33.3	29	24.2	4	3.46
	Οικονομικοί λόγοι	26	21.7	17	14.2	24	20.0	28	23.3	25	20.8	3	3.08
	Βελτίωση επιστημονικών γνώσεων	18	15.0	3	2.5	25	20.8	48	40.0	26	21.7	4	3.51
	Βελτίωση εκπαιδευτικών τεχνικών	17	14.2	2	1.7	27	22.5	47	39.2	27	22.5	4	3.54
	Βεβαίωση παρακολούθησης	5	4.2	8	6.7	25	20.8	33	27.5	49	40.8	4	3.94
Επίλυση καθημερινών προβλημάτων στη σχολική ζωή	11	9.2	5	4.2	25	20.8	40	33.3	39	32.5	4	3.76	

Πίνακας 8: Κίνητρα Άλλων για Συμμετοχή

Στο εργαλείο συλλογής δεδομένων ακολουθεί η ερώτηση που **σχετίζεται με τα κριτήρια** που θεωρούνται σημαντικά από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να

συμμετάσχουν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα τις Μαθησιακές Δυσκολίες (Πίνακας 9).

Η **διάρκεια** του προγράμματος θεωρείται σημαντικό κριτήριο σε μεγάλο βαθμό από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων, 32.5%. Παράλληλα, θεωρείται μέτρια σημαντικό από το 26.7% και πολύ σημαντικό από το 27.5%.

Επιπροσθέτως, το **ωράριο** κατά τη διάρκεια του οποίου θα υλοποιηθεί το εκάστοτε πρόγραμμα θεωρείται σημαντικό σε μεγάλο και σε πολύ μεγάλο βαθμό για το 75% των υποκειμένων του δείγματος. Μόλις το 5.8% δίνει πολύ μικρή ή μικρή σημασία στο συγκεκριμένο κριτήριο.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας το **θέμα** του επιμορφωτικού προγράμματος είναι πολύ μεγάλης σημασίας για το 58.3% και μεγάλης σημασίας για το 25.8% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Στις υπόλοιπες διαβαθμίσεις τα ποσοστά είναι κάτω του 10%.

Στη συνέχεια, οι δάσκαλοι κλήθηκαν να βαθμολογήσουν τη σημασία της **τοποθεσίας υλοποίησης** του προγράμματος. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, το 45% θεωρεί την τοποθεσία σημαντική σε πολύ μεγάλο βαθμό, το 27.5% σε μεγάλο και το 15% σε μέτριο βαθμό.

Επιπλέον, το κριτήριο της **σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη** κρίνεται πολύ μεγάλης σημασίας από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων, 45%, και μεγάλης σημασίας από το 41.7%.

Όσον αφορά τους **εισηγητές** του προγράμματος, το 38.3% του δείγματος απάντησε ότι αποτελεί σημαντικό κριτήριο μεγάλου βαθμού και το 31.7% μέτριου. Το 13.3% δήλωσε ότι είναι πολύ σημαντικό ενώ το 16.7% ότι είναι πολύ μικρής και μικρής σημασίας.

Αντιστοίχως, οι **φορείς** που διοργανώνουν το επιμορφωτικό πρόγραμμα αποτελούν σημαντικό κριτήριο σε μεγάλο βαθμό για το 33.3% και σε μέτριο

βαθμό για το 32.5% των συμμετεχόντων. Το 28.3% των δασκάλων επέλεξε τις ακραίες διαβαθμίσεις.

Η **παροχή εκπαιδευτικής άδειας** αποτελεί κριτήριο πολύ μικρής σημασίας για το 30% των ερωτηθέντων και μέτριας σημασίας για το 21.7%. Αξίζει να αναφερθεί ότι αθροιστικά οι διαβαθμίσεις «σε μεγάλο βαθμό» και «σε πολύ μεγάλο βαθμό» συγκεντρώνουν την πλειοψηφία των απαντήσεων με ποσοστό 30.8%.

Τέλος, η **παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης** αποτελεί κριτήριο μέτριας σημασίας για το 30% και μεγάλης για το 24.2% των συμμετεχόντων.

Στη συνέχεια, κατατάσσονται τα κριτήρια συμμετοχής ανάλογα με το βαθμό σημασίας τους. Σύμφωνα με τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων η παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης και εκπαιδευτικής άδειας καθώς και ο φορέας υλοποίησης είναι μέτριας σημασίας. Σημαντικά κριτήρια σε μεγάλο βαθμό είναι η διάρκεια του προγράμματος, το ωράριο υλοποίησης, η τοποθεσία, η σύνδεση θεωρίας και πράξης καθώς και οι εισηγητές του προγράμματος. Σε πολύ μεγάλο βαθμό φαίνεται ότι τους επηρεάζει το θέμα του επιμορφωτικού προγράμματος.

Ερώτηση	Κριτήρια Συμμετοχής	σε πολύ μικρό βαθμό		σε μικρό βαθμό		σε μέτριο βαθμό		σε μεγάλο βαθμό		σε πολύ μεγάλο βαθμό		Median	Mean
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
15	Διάρκεια επιμορφωτικού προγράμματος	14	11.7	2	1.7	32	26.7	39	32.5	33	27.5	4	3.63
	Ωράριο υλοποίησης επιμορφωτικού προγράμματος	5	4.2	2	1.7	23	19.2	42	35.0	48	40.0	4	4.05
	Θέμα επιμορφωτικού προγράμματος	6	5.0	2	1.7	11	9.2	31	25.8	70	58.3	5	4.31
	Τοποθεσία υλοποίησης επιμορφωτικού προγράμματος	9	7.5	6	5.0	18	15.0	33	27.5	54	45.0	4	3.98
	Σύνδεση θεωρίας και πράξης	9	7.5	-	-	7	5.8	50	41.7	54	45.0	4	4.17
	Εισηγητές επιμορφωτικού προγράμματος	11	9.2	9	7.5	38	31.7	46	38.3	16	13.3	4	3.39
	Παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης	21	17.5	16	13.3	36	30.0	29	24.2	18	15.0	3	3.06
	Παροχή εκπαιδευτικής άδειας	36	30.0	21	17.5	26	21.7	19	15.8	18	15.0	3	2.68
	Φορέας οργάνωσης επιμορφωτικού προγράμματος	18	15.0	7	5.8	39	32.5	40	33.3	16	13.3	3	3.24

Πίνακας 9: Κριτήρια Συμμετοχής

8.4 Εμπόδια Συμμετοχής

Στην ερώτηση που τέθηκε, προκειμένου να διερευνηθεί εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν νιώσει την επιθυμία να συμμετάσχουν σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα τις Μαθησιακές Δυσκολίες αλλά για ποικίλους λόγους δεν τα έχουν καταφέρει, το 70% των υποκειμένων απάντησαν καταφατικά (Πίνακας 10).

Ερώτηση	Επιθυμία συμμετοχής χωρίς υλοποίηση		Frequency	Percent
17	Valid	Ναι	84	70.0
		Όχι	36	30.0
		Total	120	100.0
	Mode	1		

Πίνακας10: Επιθυμία συμμετοχής χωρίς υλοποίηση

Στη συνέχεια δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να βαθμολογήσουν αν και κατά πόσο επηρεάστηκαν από κάποιες δυσκολίες οι οποίες όμως δεν ήταν ικανές να τους αποτρέψουν από τη συμμετοχή (Πίνακας 11).

Όσον αφορά τις οικονομικές δυσκολίες και συγκεκριμένα την **ανυπαρξία οικονομικής επιβράβευσης** οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ποσοστό 49.2% ότι αυτή η δυσκολία τους επηρέασε σε πολύ μικρό βαθμό και το 32.5% σε μικρό και μέτριο βαθμό.

Στις οικονομικές δυσκολίες εντάσσεται και το **κόστος** που κλήθηκαν να πληρώσουν προκειμένου να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα με το 37.5% να δηλώνει ότι δυσκολεύτηκε από αυτό σε πολύ μεγάλο βαθμό και το 25% σε μεγάλο βαθμό. Μόλις το 20.8% απάντησαν ότι το κόστος τους επηρέασε σε πολύ μικρό και μικρό βαθμό.

Στη συνέχεια τα υποκείμενα του δείγματος κλήθηκαν να δηλώσουν σε ποιο βαθμό επηρεάστηκε η συμμετοχή τους από την **έλλειψη ελεύθερου χρόνου**. Ο παράγοντας αυτός δυσκόλεψε το 31.7% σε μέτριο βαθμό, 27.5% σε πολύ μεγάλο βαθμό και το 22.5% σε μεγάλο βαθμό.

Όσον αφορά την **έλλειψη ενδιαφέροντος** η πλειοψηφία των απαντήσεων συγκεντρώνεται στις πρώτες διαβαθμίσεις. Με το 76.7% να δηλώνει ότι δυσκολεύτηκε σε πολύ μικρό, μικρό και μέτριο βαθμό.

Για το 31.7% η **μη επαρκής πληροφόρηση** δημιούργησε δυσκολία στη συμμετοχή σε μέτριο βαθμό. Το 23.3% επηρεάστηκε σε μεγάλο και το 11.7% σε πολύ μεγάλο βαθμό. Το 18.3% δυσκολεύτηκε από το συγκεκριμένο εμπόδιο σε πολύ μικρό, το 15% σε μικρό βαθμό.

Παράλληλα, τα **προβλήματα υγείας** δυσκόλεψαν τη συμμετοχή του 63.3% των εκπαιδευτικών σε πολύ μικρό και του 15% σε μικρό βαθμό. Το 18.3% επηρεάστηκε σε μέτριο βαθμό και μόλις το 3.3% σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα όσον αφορά τη **δυσκολία πρόσβασης** στο χώρο διεξαγωγής μοιράζονται σχεδόν ισόποσα στις διαβαθμίσεις με την πλειοψηφία, 24.2%, να δηλώνει ότι δυσκολεύτηκε από αυτό σε μέτριο βαθμό και το μικρότερο ποσοστό του 13.3% να δυσκολεύεται σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Το **ωράριο** υλοποίησης του προγράμματος φαίνεται να απασχολεί τους περισσότερους εκπαιδευτικούς από μέτριο έως και σε πολύ μεγάλο. Για το 30% η δυσκολία αυτή φαίνεται σημαντική σε μεγάλο βαθμό, για το 25.8% σε μέτριο βαθμό και για το 20% σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Παράλληλα, η πλειοψηφία των απαντήσεων, όσον αφορά τους **φορείς** υλοποίησης των προγραμμάτων, συγκεντρώνεται στα πρώτα επίπεδα της βαθμολόγησης. Το 60% δηλώνει ότι δυσκολεύεται από αυτόν τον παράγοντα στη συμμετοχή σε πολύ μικρό και μικρό βαθμό και το 25.8% να βαθμολογεί τη δυσκολία ως μέτρια.

Στις αρχικές διαβαθμίσεις συγκεντρώνονται και οι απόψεις των συμμετεχόντων για τη δυσκολία που σχετίζεται με την **προηγούμενη παρακολούθηση ανεπιτυχών προγραμμάτων**. Το 36.7% δηλώνει ότι ο παράγοντας αυτός είναι σημαντικός σε πολύ μικρό βαθμό και το 25% σε μέτριο βαθμό. Το 3.3% φαίνεται να επηρεάστηκε από αυτόν σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Επιπροσθέτως, για τη δυσκολία συμμετοχής που προέρχεται από την **υλοποίηση προγραμμάτων που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες** των συμμετεχόντων, οι απαντήσεις τους συγκεντρώνονται στις ενδιάμεσες διαβαθμίσεις με την πλειοψηφία, 27.5%, να δηλώνει μέτριο βαθμό και το 20.8% να δηλώνει ότι επηρεάζεται σε μικρό και ίδιο ποσοστό σε μεγάλο βαθμό.

Οι **οικογενειακές υποχρεώσεις** δυσκολεύουν το 60% σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό και το 20.8% σε πολύ μικρό βαθμό.

Οι **επαγγελματικές υποχρεώσεις** δυσκολεύουν το 43.3% σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό, το 25.8% σε πολύ μικρό και το 19.2% σε μέτριο.

Επιπλέον, σχεδόν το 30% επηρεάζεται από τη **διάρκεια** του προγράμματος σε μέτριο βαθμό, το 21.7% σε μεγάλο και το 20% σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Συγκεντρώνοντας τα αποτελέσματα, τα προβλήματα υγείας δυσκόλεψαν τη συμμετοχή των συμμετεχόντων σε πολύ μικρό βαθμό. Σε μικρό βαθμό φαίνεται να τη δυσκόλεψαν η ανυπαρξία οικονομικής επιβράβευσης, η έλλειψη ενδιαφέροντος, ο φορέας υλοποίησης του προγράμματος αλλά και η προηγούμενη παρακολούθηση ανεπιτυχών προγραμμάτων. Ακολουθούν η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, η μη επαρκής πληροφόρηση, η δυσκολία πρόσβασης στο χώρο διεξαγωγής του προγράμματος, το ωράριο και η διάρκεια υλοποίησής του, η υλοποίηση προγραμμάτων που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και οι επαγγελματικές υποχρεώσεις οι οποίες αποτέλεσαν δυσκολίες συμμετοχής σε μέτριο βαθμό. Μεγαλύτερη δυσκολία προκαλούν το κόστος συμμετοχής και οι οικογενειακές υποχρεώσεις των υποκειμένων του δείγματος.

Ερώτηση	Δυσκολία Συμμετοχής	σε πολύ μικρό βαθμό		σε μικρό βαθμό		σε μέτριο βαθμό		σε μεγάλο βαθμό		σε πολύ μεγάλο βαθμό		Median	Mean
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
18	Ανυπαρξία οικονομικής επιβράβευσης	59	49.2	21	17.5	18	15.0	14	11.7	8	6.7	2	2.09
	Κόστος συμμετοχής	16	13.3	9	7.5	19	15.8	31	25.8	45	37.5	4	3.67
	Έλλειψη ελεύθερου χρόνου	11	9.2	11	9.2	38	31.7	27	22.5	33	27.5	3.5	3.50
	Έλλειψη ενδιαφέροντος	33	27.5	34	28.3	25	20.8	18	15.0	10	8.3	2	2.48
	Μη επαρκής πληροφόρηση	22	18.3	18	15.0	38	31.7	28	23.3	14	11.7	3	2.95
	Προβλήματα υγείας	76	63.3	18	15.0	22	18.3	3	2.5	1	0.8	1	1.63
	Δυσκολία πρόσβασης στο χώρο διεξαγωγής	27	22.5	24	20.0	29	24.2	24	20.0	16	13.3	3	2.82
	Ωράριο υλοποίησης του προγράμματος	16	13.3	13	10.8	31	25.8	36	30.0	24	20.0	3.5	3.33
	Φορέας υλοποίησης του προγράμματος	34	28.3	38	31.7	31	25.8	12	10.0	5	4.2	2	2.30
	Προηγούμενη παρακολούθηση ανεπιτυχών προγραμμάτων	44	36.7	23	19.2	30	25.0	19	15.8	4	3.3	2	2.30
	Υλοποίηση προγραμμάτων που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες σας	23	19.2	25	20.8	33	27.5	25	20.8	14	11.7	3	2.85
	Οικογενειακές υποχρεώσεις	25	20.8	7	5.8	16	13.3	35	29.2	37	30.8	4	3.43
	Επαγγελματικές υποχρεώσεις	30	25.0	14	11.7	24	20.0	30	25.0	22	18.3	3	3
Διάρκεια προγράμματος	22	18.3	13	10.8	35	29.2	26	21.7	24	20.0	3	3.14	

Πίνακας 11: Δυσκολία Συμμετοχής

Επιπροσθέτως, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα **εμπόδια** που δεν επέτρεψαν τη συμμετοχή τους σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα τις Μαθησιακές Δυσκολίες (Πίνακας 12).

Η **ανυπαρξία οικονομικής επιβράβευσης** φαίνεται να επηρεάζει σε πολύ μικρό βαθμό το 41.7%, σε μικρό βαθμό το 23.3% και σε μέτριο το 19.2%. Σε πολύ μεγάλο βαθμό επηρεάζει μόλις το 5.8%.

Επίσης, το **κόστος** συμμετοχής αποτελεί εμπόδιο για το 35.8% σε πολύ μεγάλο βαθμό, για το 22.5% σε μεγάλο βαθμό και για το 16.7% σε μέτριο βαθμό. Το 9.2% επηρεάζεται από αυτό σε πολύ μικρό βαθμό.

Όσον αφορά την **έλλειψη ελεύθερου χρόνου**, το 34.2% δήλωσε ότι αποτελεί εμπόδιο σε πολύ μεγάλο βαθμό, με το 21.7% να δηλώνει ότι επηρεάζεται μέτρια και το 16.7% να τα βαθμολογεί με 4, σε μεγάλο βαθμό. Το 11.7% αναφέρει ότι αποτελεί εμπόδιο σε πολύ μικρό βαθμό.

Η **έλλειψη ενδιαφέροντος** αποτελεί για τους μισούς εκπαιδευτικούς εμπόδιο σε πολύ μικρό και μικρό βαθμό ενώ για το 30% σε μέτριο βαθμό. Το 20% δηλώνει ότι επηρεάζεται από αυτό σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό.

Το εμπόδιο της **μη επαρκούς πληροφόρησης** συγκεντρώνει τις περισσότερες απόψεις των συμμετεχόντων στις πρώτες διαβαθμίσεις. Το 32.5% δηλώνει ότι η μη επαρκής πληροφόρηση τους εμποδίζει από τη συμμετοχή σε μέτριο βαθμό, με το 22.5% να ακολουθεί δηλώνοντας σε μικρό βαθμό και το 21.7% πολύ μικρό βαθμό. Ο πολύ μεγάλος και ο μεγάλος βαθμός αθροίζουν 23.2% των απαντήσεων.

Τα **προβλήματα υγείας** φαίνεται να αποτελούν πολύ μικρό εμπόδιο για το 60% των εκπαιδευτικών, μικρό για το 20% και μέτριο για το 13.3%. Οι δύο μεγαλύτερες διαβαθμίσεις συγκεντρώνουν εξίσου 3.3% των προτιμήσεων.

Επιπροσθέτως τα υποκείμενα του δείγματος δήλωσαν ότι έχουν εμποδιστεί σε μέτριο (33.3%) και σε πολύ μικρό βαθμό (25%) από τη **δυσκολία πρόσβασης** στο χώρο διεξαγωγής. Το 18.3% υποστήριξε ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας αποτελεί εμπόδιο σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Το **ωράριο** υλοποίησης φαίνεται να αποτελεί εμπόδιο για το 30% καθώς δήλωσε ότι επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό ενώ το 26.7% σε πολύ μεγάλο βαθμό. Οι τρεις πρώτες διαβαθμίσεις συγκεντρώνουν αθροιστικά το 43.4% των απαντήσεων.

Όσον αφορά τον **φορέα** που υλοποιεί τα προγράμματα επιμόρφωσης, εμποδίζει από τη συμμετοχή σε πολύ μικρό βαθμό την πλειοψηφία των συμμετεχόντων (29.2%). Το 26.7% θεωρεί το συγκεκριμένο εμπόδιο σημαντικό σε μικρό βαθμό με τις επόμενες δύο διαβαθμίσεις να κινούνται σε παρόμοια πλαίσια συγκεντρώνοντας 27.5% και 26.7% αντίστοιχα.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η **προηγούμενη παρακολούθηση ανεπιτυχών προγραμμάτων** τους εμποδίζει από τη συμμετοχή σε πολύ μικρό βαθμό, 38.3%, σε μέτριο βαθμό 26.7% και σε μικρό βαθμό 18.3%.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να βαθμολογήσουν την **υλοποίηση προγραμμάτων που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες** τους ως εμπόδιο συμμετοχής. Το 25.8% που αποτελεί την πλειοψηφία κυμάνθηκε στην ενδιάμεση διαβάθμιση και το 23.3% δήλωσε ότι επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό και το 20% σε πολύ μικρό βαθμό.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων έκρινε ότι οι **οικογενειακές υποχρεώσεις** εμποδίζουν τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα σε μεγάλο βαθμό, 30.8%, με το 20% να επηρεάζεται σε μέτριο βαθμό και το 19.2% σε πολύ μικρό βαθμό.

Παράλληλα οι **επαγγελματικές υποχρεώσεις** αποτρέπουν από τη συμμετοχή το 29.2% σε πολύ μικρό βαθμό, το 22.5% σε μέτριο βαθμό και το 20.8% σε πολύ μεγάλο βαθμό. Οι υπόλοιποι επέλεξαν τις ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.

Τέλος, η **διάρκεια** του προγράμματος αποτελεί εμπόδιο σε μέτριο βαθμό για το 32.5%, σε μεγάλο για το 20.8%, σε πολύ μεγάλο για το 19.2% ενώ οι δύο πρώτες διαβαθμίσεις συγκεντρώνουν αθροιστικά το 27.5% των απαντήσεων.

Στη συνέχεια, κατηγοριοποιούνται τα δεδομένα σύμφωνα με τα μέτρα θέσης. Συγκεκριμένα, το εμπόδιο που επηρεάζει σε πολύ μικρό βαθμό είναι τα προβλήματα υγείας. Ακολουθούν, η ανυπαρξία οικονομικής επιβράβευσης, ο φορέας υλοποίησης του προγράμματος και η προηγούμενη παρακολούθηση ανεπιτυχών προγραμμάτων που επηρεάζουν τους συμμετέχοντες σε μικρό βαθμό. Σε μέτριο βαθμό αποτρέπουν από τη συμμετοχή η μη επαρκής πληροφόρηση, η δυσκολία πρόσβασης στο χώρο διεξαγωγής, η υλοποίηση προγραμμάτων που δεν ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των ερωτώμενων, οι επαγγελματικές υποχρεώσεις, η διάρκεια του προγράμματος και οι οικογενειακές υποχρεώσεις. Μεγάλο εμπόδιο όσον αφορά τη συμμετοχή αποτελούν το κόστος συμμετοχής, η έλλειψη ελεύθερου χρόνου και το ωράριο υλοποίησης του προγράμματος.

Ερώτηση	Εμπόδια Συμμετοχής	σε πολύ μικρό βαθμό		σε μικρό βαθμό		σε μέτριο βαθμό		σε μεγάλο βαθμό		σε πολύ μεγάλο βαθμό		Median	Mean
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
19	Ανυπαρξία οικονομικής επιβράβευσης	50	41.7	28	23.3	23	19.2	12	10	7	5.8	2	2.15
	Κόστος συμμετοχής	11	9.2	19	15.8	20	16.7	27	22.5	43	35.8	4	3.60
	Έλλειψη ελεύθερου χρόνου	14	11.7	19	15.8	26	21.7	20	16.7	41	34.2	4	3.46
	Έλλειψη ενδιαφέροντος	30	25	30	25	36	30	19	15.8	5	4.2	2.5	2.49
	Μη επαρκής πληροφόρηση	26	21.7	27	22.5	39	32.5	17	14.2	11	9.2	3	2.67
	Προβλήματα υγείας	72	60	24	20	16	13.3	4	3.3	4	3.3	1	1.70
	Δυσκολία πρόσβασης στο χώρο διεξαγωγής	30	25.0	12	10	40	33.3	16	13.3	22	18.3	3	2.90
	Ωράριο υλοποίησης του προγράμματος	14	11.7	18	15	20	16.7	36	30	32	26.7	4	3.45
	Φορέας υλοποίησης του προγράμματος	35	29.2	33	27.5	32	26.7	11	9.2	9	7.5	2	2.38
	Προηγούμενη παρακολούθηση ανεπιτυχών προγραμμάτων	46	38.3	22	18.3	32	26.7	16	13.3	4	3.3	2	2.25
	Υλοποίηση προγραμμάτων που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες σας	24	20	20	16.7	31	25.8	28	23.3	17	14.2	3	2.95
	Οικογενειακές υποχρεώσεις	23	19.2	16	13.3	24	20	20	16.7	37	30.8	3	3.27
	Επαγγελματικές υποχρεώσεις	35	29.2	13	10.8	27	22.5	20	16.7	25	20.8	3	2.89
	Διάρκεια προγράμματος	17	14.2	16	13.3	39	32.5	25	20.8	23	19.2	3	3.18

Πίνακας 12: Εμπόδια Συμμετοχής

8.5 Ερωτήσεις Ανοιχτού Τύπου

Παράλληλα, το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας Μεταπτυχιακής Διατριβής περιελάμβανε και κάποιες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Οι δύο από αυτές απαντήθηκαν από όλους τους συμμετέχοντες. Στην τρίτη ερώτηση ανοιχτού τύπου δεν απάντησε κανένας από τους εκπαιδευτικούς καθώς η συγκεκριμένη είχε προαιρετικό χαρακτήρα και ζητούσε από τους συμμετέχοντες να προσθέσουν οποιαδήποτε πληροφορία σχετική με το θέμα που πραγματεύεται η διατριβή.

Αναλυτικότερα, η πρώτη ανοιχτή ερώτηση καλούσε τα υποκείμενα του δείγματος να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με τον **ρόλο** που διαδραματίζουν τα κίνητρα όσον αφορά τη συμμετοχή τους σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα σχετικό με τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ταυτίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό καθώς όλοι τονίζουν, εκφραζόμενοι με ποικίλους τρόπους, τη σημασία των κινήτρων για τη συμμετοχή. Η πλειοψηφία χαρακτήρισε το ρόλο των κινήτρων πολύ σημαντικό ενώ οι υπόλοιποι χρησιμοποίησαν εκφράσεις όπως, εξαιρετικής/ ιδιάζουσας/ βαρύνουσας σημασίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ο ρόλος των κινήτρων είναι «σημαντικός για να εξελιχθεί κάθε δάσκαλος», «καθοριστικός για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού», «εξαιρετικά σημαντικός που όμως δεν έχει αξιοποιηθεί κατάλληλα από τους φορείς υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων». Αξίζει να αναφερθεί ότι κανένας από τους ερωτηθέντες δεν χρησιμοποίησε αρνητικούς ή έστω μικρότερης σημασίας χαρακτηρισμούς.

Η δεύτερη ερώτηση ανοιχτού τύπου σχετίζεται με τους **τρόπους που θα μπορούσαν περιοριστούν τα εμπόδια** που είτε δυσκολεύουν είτε αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς από τη συμμετοχή. Στη συγκεκριμένη ερώτηση οι απαντήσεις ποικίλουν. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι θα τους διευκόλυνε η υλοποίηση των προγραμμάτων να γίνεται εντός σχολικού ωραρίου, με τη δυνατότητα παροχής εκπαιδευτικής άδειας, σε εύκολα

προσβάσιμη περιοχή. Έκαναν λόγο για ανάγκη σύνδεσης θεωρίας και πράξης και τόνισαν την σπουδαιότητα του ζητήματος του κόστους συμμετοχής. Κάποιοι από αυτούς ανέφεραν ότι δεν αρκεί η ελαχιστοποίηση του κόστους αλλά απαιτείται και παροχή οικονομικής επιβράβευσης. Αναφέρονται χαρακτηριστικά: «Η υλοποίηση προγραμμάτων κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου ή κατά τις απογευματινές ώρες δεν αποτελεί αρωγό στην όλη διαδικασία», «Μοναδικός τρόπος περιορισμού των εμποδίων αποτελεί η άδεια για συμμετοχή», «Με απαλλαγή από εκπαιδευτικά καθήκοντα», «Τα έξοδα αποτελούν εμπόδιο που πρέπει να ληφθεί υπόψη».

Συνοψίζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών, τα κίνητρα διαδραματίζουν ρόλο ιδιαίτερης σημασίας και συμβάλλουν ουσιαστικά στη συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά προγράμματα. Η παροχή κινήτρων θα μπορούσε να περιορίσει τους φραγμούς και τα εμπόδια που δυσκολεύουν τους δασκάλους. Συγκεκριμένα, η παροχή άδειας, η προσαρμογή του ωραρίου και της περιοχής υλοποίησης, η σύνδεση θεωρίας και πράξης αλλά και η μέριμνα για ελαχιστοποίηση του κόστους αποτελούν κίνητρα που θα μπορούσαν να αυξήσουν τη συμμετοχή περιορίζοντας τα εμπόδια.

8.6 Συσχετίσεις Μεταβλητών

Στη συνέχεια, αφού ολοκληρωθεί η περιγραφική στατιστική ακολουθεί η επαγωγική ανάλυση των δεδομένων. Η χρήση της συμβάλλει στη σύγκριση και στη συσχέτιση των μεταβλητών (Creswell 2011: 225). Προκειμένου να συσχετιστούν τα αποτελέσματα, ακολουθούνται τα στάδια ελέγχου υποθέσεων. Αφού προσδιοριστεί η μηδενική και η εναλλακτική υπόθεση και το επίπεδο σημαντικότητας, συγκεντρώνονται τα δεδομένα, γίνονται οι στατιστικοί υπολογισμοί και προσδιορίζεται εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών και εάν είναι εφικτή η αποδοχή ή η απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης (Creswell 2011: 225).

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών, αν δηλαδή δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες ή εξαρτημένες, χρησιμοποιείται το κριτήριο χ^2 του Pearson (Creswell 2011: 230) ή διαφορετικά το κριτήριο ελέγχου ανεξαρτησίας (Εμβαλωτής, Κατσής & Σιδερίδης 2006: 80). Πρωταρχικής σημασίας ενέργεια του στατιστικού ελέγχου είναι η αποδοχή της μηδενικής υπόθεσης (H_0) ότι δηλαδή δεν υφίσταται σχέση μεταξύ των μεταβλητών. Απώτερος στόχος όμως του κριτηρίου είναι η αποδοχή ή η απόρριψη της H_0 και κατά συνέπεια η αποδοχή της εναλλακτικής υπόθεσης (H_1) σύμφωνα με την οποία οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες (Creswell 2011: 226, Εμβαλωτής, Κατσής & Σιδερίδης 2006: 80).

Σε συνδυασμό με την τιμή του στατιστικού ελέγχου προσδιορίζεται και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Όταν το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι μικρότερο από το 5% ($p < 0,05$) τότε εξάγεται το συμπέρασμα ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Παράλληλα, ελέγχονται και οι βαθμοί ελευθερίας (df). Ουσιαστικά οι τιμές του χ^2 και του df είναι αυτές που καθορίζουν το δείκτη σημαντικότητας p (Bryman 2012: 347-350).

Η συγκεκριμένη επιλογή στατιστικού κριτηρίου κρίνεται ως η καταλληλότερη καθώς το δείγμα έχει πλήθος μεγαλύτερο του 25 και μικρότερο του 250 ($n > 25$ και $n < 250$). Επιπλέον, οι παρατηρήσεις είναι ανεξάρτητες καθώς σε κάθε ερευνητικό εργαλείο έχουν απαντήσει διαφορετικά υποκείμενα και στις κατηγοριοποιημένες μεταβλητές οι κατηγορίες δεν επικαλύπτονται αφού τα διαστήματα είναι κλειστά (Εμβαλωτής, Κατσής & Σιδερίδης 2006: 80).

Στόχος της ανάλυσης των δεδομένων είναι να παρουσιαστεί μια σαφής εικόνα σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια που ωθούν ή απωθούν αντίστοιχα τους ερωτώμενους από τη συμμετοχή σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα σχετικό με τις Μαθησιακές Δυσκολίες.

Προκειμένου να γίνει ο στατιστικός έλεγχος και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα προσδιορίζονται ανάλογα οι μηδενικές και οι εναλλακτικές υποθέσεις:

H₀: Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των κινήτρων συμμετοχής και των ατομικών/δημογραφικών χαρακτηριστικών.

H₁: Υπάρχει σχέση μεταξύ των κινήτρων συμμετοχής και των ατομικών/δημογραφικών χαρακτηριστικών.

H₀: Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των εμποδίων συμμετοχής και των ατομικών/δημογραφικών χαρακτηριστικών.

H₁: Υπάρχει σχέση μεταξύ των εμποδίων συμμετοχής και των ατομικών/δημογραφικών χαρακτηριστικών.

Ακολουθώντας τη διαδικασία ελέγχου στατιστικής σημαντικότητας χρησιμοποιούνται πίνακες διπλής συσχέτισης εισόδου. Επιλέγονται οι μεταβλητές και μέσω του προγράμματος SPSS υλοποιείται η διαδικασία.

Ελέγχοντας την ύπαρξη σχέσης μεταξύ των κινήτρων και των ατομικών/δημογραφικών χαρακτηριστικών εξετάζονται οι αντίστοιχες μεταβλητές. Και παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές τιμές.

Πρώτο στάδιο αποτελεί ο στατιστικός έλεγχος των μεταβλητών **φύλο** και **κίνητρα** (Πίνακας 13). Σύμφωνα με τους πίνακες συσχέτισης εξάγεται το συμπέρασμα ότι η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται μόνο όσον αφορά το φύλο και το κίνητρο συμμετοχής που αναφέρεται στη βελτίωση των επιστημονικών γνώσεων. Συγκεκριμένα, στο επίπεδο $p = .05$, το $p = .025$ είναι στατιστικά σημαντικό επομένως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και γίνεται δεκτή η εναλλακτική. Ως συνέπεια αυτού, οι δύο μεταβλητές είναι εξαρτημένες και υπάρχει σχέση ανάμεσα στο φύλο των συμμετεχόντων και στην κινητοποίησή τους από τη βελτίωση των επιστημονικών γνώσεων. Αυτό ίσως συμβαίνει καθώς οι άντρες δηλώνουν ότι επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των γυναικών από το συγκεκριμένο κίνητρο. Παρόλα αυτά το φύλο δεν φαίνεται να σχετίζεται με κάποιο άλλο κίνητρο. Στα υπόλοιπα δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα αφού $p > .05$.

Στη συνέχεια πραγματοποιείται έλεγχος προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών **ηλικία και κίνητρα** (Πίνακας 13). Σύμφωνα με τους πίνακες συσχέτισης διπλής εισόδου υπάρχει σχέση ανάμεσα στην ηλικία των συμμετεχόντων και στα κίνητρα που σχετίζονται με την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, τη διαφυγή από άλλες καταστάσεις, την ενημέρωση για τις νέες εξελίξεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες, τους οικονομικούς λόγους, τη βελτίωση επιστημονικών γνώσεων και εκπαιδευτικών τεχνικών καθώς και την επίλυση προβλημάτων στην καθημερινή σχολική ζωή. Όσον αφορά τα προαναφερθέντα κίνητρα η μηδενική υπόθεση (H_0) απορρίπτεται καθώς $p < .05$. Αναλυτικότερα η ηλικία σχετίζεται με το κίνητρο της ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων καθώς $p = .007$. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι όσο μεγαλώνει η ηλικία των εκπαιδευτικών μικραίνει ο βαθμός σημασίας αυτού του κινήτρου.

Στη συνέχεια υπάρχει σχέση με τη μεταβλητή κίνητρο - διαφυγή από άλλες καταστάσεις και το κίνητρο - βελτίωση επιστημονικών γνώσεων, $p = .000$. Από αυτά τα δύο κίνητρα φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο οι συμμετέχοντες που ανήκουν στις ενδιάμεσες ηλικιακές κατηγορίες. Το κίνητρο που αναφέρεται στην ενημέρωση για τις νέες εξελίξεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες σχετίζεται με την ηλικία καθώς $p = .010$. Αυτό εξηγείται ίσως από το γεγονός ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δάσκαλοι κινητοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από το συγκεκριμένο κίνητρο. Όσον αφορά το κίνητρο -οικονομικοί λόγοι, γίνεται και σε αυτό αποδεκτή η εναλλακτική υπόθεση ($p = .040$), ίσως επειδή οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 46-65 δηλώνουν ότι επηρεάζονται σε μικρότερο βαθμό έναντι των μικρότερων ηλικιακά συναδέλφων τους.

Παράλληλα, υπάρχει σχέση ανάμεσα στην ηλικία και τα κίνητρα βελτίωσης εκπαιδευτικών τεχνικών και επίλυσης καθημερινών προβλημάτων στη σχολική ζωή με $p = .003$ και $p = .001$ αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα αυτά ίσως εξηγούνται από το γεγονός ότι οι δάσκαλοι που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 36-45 επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους υπόλοιπους από τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τεχνικών. Παράλληλα η επίλυση των καθημερινών

προβλημάτων ίσως επηρεάζει λιγότερο τους μικρότερους ηλικιακά συμμετέχοντες.

Ακολουθεί ο έλεγχος σχετικά με την ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «**οικογενειακή κατάσταση**» και της εξαρτημένης «**κίνητρα συμμετοχής**» (Πίνακας 13). Σύμφωνα με το στατιστικό πρόγραμμα, η μηδενική υπόθεση (H_0) απορρίπτεται στη συσχέτιση της οικογενειακής κατάστασης με τα κίνητρα που αναφέρονται στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων ($p = .000$), στην επαγγελματική αναβάθμιση ($p = .037$), στην αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου ($p = .041$) και στη βελτίωση εκπαιδευτικών τεχνικών ($p = .002$) καθώς παρατηρούνται ευρήματα στατιστικής σημασίας. Τα συγκεκριμένα ευρήματα ίσως εξηγούνται από το γεγονός ότι οι άγαμοι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και οι έγγαμοι από την βελτίωση εκπαιδευτικών τεχνικών. Η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου φαίνεται να κινητοποιεί κυρίως τους χήρους εκπαιδευτικούς ενώ η βελτίωση των εκπαιδευτικών τεχνικών αποτελεί λόγο συμμετοχής περισσότερο για τους έγγαμους και λιγότερο για τους διαζευγμένους.

Στη συνέχεια, ελέγχεται αν ο **αριθμός των τέκνων** των συμμετεχόντων σχετίζεται με τα **κίνητρα** που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στη συμμετοχή (Πίνακας 13). Το στατιστικό κριτήριο παρουσιάζει ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στον αριθμό τέκνων και στο κίνητρο - ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων καθώς $p = .006$, $p < .05$. Αυτό ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες που δεν έχουν αποκτήσει τέκνα δηλώνουν ότι επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς που έχουν ένα ή περισσότερα τέκνα. Παράλληλα, η μηδενική υπόθεση (H_0) απορρίπτεται στις μεταβλητές «αριθμός τέκνων» και «κίνητρο - επαγγελματική αναβάθμιση» αφού $p = .002$. Επιπροσθέτως στο επίπεδο $p < .05$, το $.000$ είναι στατιστικά σημαντικό, οπότε όσον αφορά τον αριθμό τέκνων και τα κίνητρα - ενημέρωση για τις νέες εξελίξεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες, βελτίωση επιστημονικών γνώσεων και βελτίωση εκπαιδευτικών τεχνικών γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση. Τα ευρήματα αυτά ίσως συμβαίνουν καθώς οι εκπαιδευτικοί που έχουν έως 2 τέκνα δηλώνουν ότι επηρεάζονται σε

μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς που έχουν περισσότερα παιδιά. Επιπλέον στα κίνητρα που σχετίζονται με τον αριθμό τέκνων συγκαταλέγονται και η αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου και το ενδιαφέρον για τη γνώση.

Στη συνέχεια συσχετίζονται οι **σπουδές** που έχουν ολοκληρώσει οι συμμετέχοντες με τα **κίνητρα** (Πίνακας 13). Στη συγκεκριμένη κατηγορία οι μεταβλητές δεν παρουσιάζουν σημαντική σχέση καθώς σε όλες τις περιπτώσεις $p > .05$. Επομένως, η μηδενική υπόθεση (H_0) γίνεται αποδεκτή και συμπεραίνεται ότι οι παραπάνω μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.

Στα δημογραφικά/ ατομικά χαρακτηριστικά ανήκει και η μεταβλητή που αναφέρεται στα **έτη προϋπηρεσίας** των υποκειμένων του δείγματος (Πίνακας 13). Συγκεκριμένα, ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας p είναι μικρότερος του $.05$ ($p < .05$) όταν συσχετίζεται με τα κίνητρα της ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων, της βελτίωσης επαγγελματικής ζωής, της επαγγελματικής αναβάθμισης, του ενδιαφέροντος για τη γνώση, της ενημέρωσης για τις νέες εξελίξεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες, των οικονομικών λόγων, της βελτίωσης επιστημονικών γνώσεων και τέλος της επίλυσης καθημερινών προβλημάτων στη σχολική ζωή. Όσον αφορά το ενδιαφέρον για τη γνώση και την επίλυση των καθημερινών προβλημάτων στη σχολική ζωή τα ευρήματα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν έως 20 έτη υπηρεσίας κινητοποιούνται όλο και περισσότερο καθώς η απόκτηση εμπειρίας δημιουργεί την ανάγκη βελτίωσης των καθημερινών πρακτικών.

Τελευταία κατηγορία μεταβλητών στα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων είναι το **είδος διορισμού** των εκπαιδευτικών (Πίνακας 13). Ανάλογα με το εάν εργάζονται ως αναπληρωτές ή μόνιμοι επηρεάζονται από το κίνητρο - ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων ($p = .019$) ίσως επειδή οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί έχουν την ανάγκη κοινωνικών συναναστροφών με συναδέλφους με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών και τη απόκτηση γνώσεων. Παράλληλα, παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της επαγγελματικής αναβάθμισης ($p = .037$) και του είδους διορισμού. Αυτό ίσως δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι μόνιμοι έχουν περισσότερες πιθανότητες επαγγελματικής αναβάθμισης σε

αντίθεση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που δεν έχουν αυτή τη δυνατότητα. Επιπλέον, το είδος διορισμού παρουσιάζει συσχέτιση με τη βελτίωση των επιστημονικών γνώσεων ($p = .037$), καθώς οι μόνιμα διορισμένοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό, λόγω της εμπειρίας τους, την ανάγκη συνεχούς βελτίωσης. Επίσης, το κίνητρο - παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης ($p = .002$) εξαρτάται από το είδος διορισμού, ίσως επειδή οι αναπληρωτές έχουν μεγαλύτερη ανάγκη απόκτησης βεβαιώσεων αποσκοπώντας με τον τρόπο αυτό στη συγκέντρωση μορίων. Τέλος, η επίλυση καθημερινών προβλημάτων στη σχολική ζωή ($p = .022$) σχετίζεται άμεσα με το είδος διορισμού των εκπαιδευτικών, πιθανόν λόγω της επίγνωσης των μόνιμων δασκάλων της ποικιλίας των θεμάτων ή προβλημάτων που δύναται να προκύψουν κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής.

Κίνητρα	Φύλο	Ηλικία	Οικογενειακή Κατάσταση	Αριθμός Τέκνων	Σπουδές	Έτη Προϋπηρεσίας	Είδος Διορισμού
Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων		p = .007 p < .05	p = .000 p < .05	p = .006 p < .05		p = .004 p < .05	p = .019 p < .05
Βελτίωση επαγγελματικής ζωής						p = .007 p < .05	
Επαγγελματική αναβάθμιση			p = .037 p < .05	p = .002 p < .05		p = .011 p < .05	p = .037 p < .05
Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου			p = .041 p < .05	p = .013 p < .05			
Διαφυγή από άλλες καταστάσεις		p = .000 p < .05					
Ενδιαφέρον για τη γνώση				p = .005 p < .05		p = .018 p < .05	
Ενημέρωση για τις νέες εξελίξεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες		p = .010 p < .05		p = .000 p < .05		p = .017 p < .05	
Οικονομικοί λόγοι		p = .040 p < .05				p = .003 p < .05	
Βελτίωση επιστημονικών γνώσεων		p = .003 p < .05		p = .000 p < .05		p = .015 p < .05	p = .000 p < .05
Βελτίωση εκπαιδευτικών τεχνικών	p = .025 p < .05		p = .002 p < .05	p = .000 p < .05			
Βεβαίωση παρακολούθησης				p = .006 p < .05			p = .002 p < .05
Επίλυση καθημερινών προβλημάτων στη σχολική ζωή		p = .001 p < .05				p = .010 p < .05	p = .022 p < .05

Πίνακας 13:Ατομικά/Δημογραφικά Χαρακτηριστικά * Κίνητρα Συμμετοχής

Την ολοκλήρωση των συσχετίσεων των Ατομικών/ Δημογραφικών Χαρακτηριστικών και των Κινήτρων ακολουθεί ο έλεγχος των στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων όσον αφορά τη σχέση των Ατομικών/ Δημογραφικών Χαρακτηριστικών και των εμποδίων.

Σε πρώτο στάδιο, ελέγχεται η μεταβλητή «**Φύλο**» και συσχετίζεται με τη μεταβλητή «**Εμπόδια**» (Πίνακας 14). Σύμφωνα με τους πίνακες διπλής εισόδου δεν παρατηρείται κάποιο αποτέλεσμα στατιστικής σημασίας, καθώς $p > .05$. Η μηδενική υπόθεση γίνεται αποδεκτή και συμπεραίνεται ότι οι παραπάνω μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.

Αντίθετα, η συσχέτιση της **ηλικίας** με τα **εμπόδια** παρουσιάζει στατιστική σημασία (Πίνακας 14). Συγκεκριμένα, η ηλικία σχετίζεται με τα εμπόδια που προκαλούνται από την ανυπαρξία οικονομικής επιβράβευσης, την έλλειψη χρόνου και ενδιαφέροντος και την ύπαρξη προβλημάτων υγείας. Παράλληλα, τα εμπόδια της δυσκολίας πρόσβασης στο χώρο διεξαγωγής, της προηγούμενης παρακολούθησης ανεπιτυχών προγραμμάτων, της υλοποίησης προγραμμάτων που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες και των οικογενειακών υποχρεώσεων είναι μεταβλητές που εξαρτώνται από την ηλικία των συμμετεχόντων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 36 – 55 έχουν αυξημένες υποχρεώσεις οπότε επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους από την έλλειψη ελεύθερου χρόνου και από τις οικογενειακές υποχρεώσεις. Οι ανήκοντες στην ίδια ηλικιακή ομάδα πιθανότατα εμποδίζονται και από την υλοποίηση προγραμμάτων που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Όσον αφορά τα εμπόδια που προκαλούνται από τα προβλήματα υγείας και τη δυσκολία πρόσβασης στο χώρο διεξαγωγής του προγράμματος πιθανότατα επηρεάζουν του μεγαλύτερους ηλικιακά ανθρώπους. Αντίστοιχα η προηγούμενη παρακολούθηση ανεπιτυχών προγραμμάτων αποτρέπει από τη συμμετοχή ίσως τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς που είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν προηγούμενα προγράμματα.

Στη συνέχεια, η **οικογενειακή κατάσταση** των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών συσχετίζεται με τα **εμπόδια** (Πίνακας 14). Η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται στις περιπτώσεις όπου η τιμή $p < .05$. Ως εκ τούτου παρατηρούνται στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα όσον αφορά την έλλειψη ενδιαφέροντος, τα προβλήματα υγείας, τη δυσκολία πρόσβασης στο χώρο διεξαγωγής, το ωράριο υλοποίησης, τον φορέα υλοποίησης, την προηγούμενη παρακολούθηση

ανεπιτυχών προγραμμάτων, τις οικογενειακές υποχρεώσεις και τη διάρκεια του προγράμματος.

Επιπροσθέτως, ακολουθεί ο στατιστικός έλεγχος του **αριθμού τέκνων** και των **εμποδίων** που αποτρέπουν από τη συμμετοχή σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα τις Μαθησιακές Δυσκολίες (Πίνακας 14). Η έλλειψη ενδιαφέροντος ($p=.032$) σχετίζεται με τον αριθμό των τέκνων καθώς $p<.05$. Το συγκεκριμένο στατιστικό αποτέλεσμα ίσως αιτιολογείται από το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί με περισσότερα παιδιά έχουν να αντιμετωπίσουν πληθώρα θεμάτων με συνέπεια να χάνουν το ενδιαφέρον για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα. Έπειτα, στατιστικά σημαντική σχέση υπάρχει και ανάμεσα στην ανεξάρτητη μεταβλητή και τον φορέα υλοποίησης του προγράμματος ($p=.002$). Παράλληλα, η υλοποίηση προγραμμάτων που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες ($p=.049$) και οι οικογενειακές υποχρεώσεις ($p=.000$) είναι εμπόδια που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον αριθμό τέκνων των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, οι δάσκαλοι με περισσότερα παιδιά ίσως έχουν να αντεπεξέλθουν σε πληθώρα υποχρεώσεων με αποτέλεσμα η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα να μην αποτελεί προτεραιότητά τους.

Όσον αφορά την ανεξάρτητη μεταβλητή που σχετίζεται με τις **σπουδές**, παρατηρούνται αποτελέσματα στατιστικής σημασίας καθώς συσχετίζεται με τα **εμπόδια** που προκαλούνται από το κόστος συμμετοχής ($p = .019$) και την έλλειψη ενδιαφέροντος ($p = .013$) (Πίνακας 14).

Επιπροσθέτως, ελέγχονται τα **έτη προϋπηρεσίας** των υποκειμένων του δείγματος σε συνδυασμό με τα **εμπόδια** που αποτρέπουν από τη συμμετοχή (Πίνακας 14). Στο επίπεδο $p<.05$, το εμπόδιο - έλλειψη ελεύθερου χρόνου ($p = .016$), το εμπόδιο - φορέας υλοποίησης ($p = .004$) και το εμπόδιο - επαγγελματικές υποχρεώσεις ($p = .034$) φαίνεται ότι σχετίζονται στατιστικά με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Επόμενη εξαρτημένη μεταβλητή είναι το **είδος διορισμού** κατά τη τρέχουσα σχολική χρονιά (Πίνακας 14). Με βάση τους πίνακες συσχέτισης τα εμπόδια - δυσκολία πρόσβασης στο χώρο διεξαγωγής ($p = .018$), φορέας υλοποίησης

προγράμματος ($p = .030$) και οικογενειακές υποχρεώσεις ($p = .019$) εξαρτώνται από το είδος διορισμού του εκπαιδευτικού. Ως εκ τούτου, στις παραπάνω περιπτώσεις απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση που ισχυρίζεται ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.

Εμπόδια Συμμετοχής	Φύλο	Ηλικία	Οικογενειακή Κατάσταση	Αριθμός Τέκνων	Σπουδές	Έτη Προϋπηρεσίας	Είδος Διορισμού
Ανυπαρξία οικονομικής επιβράβευσης		p = .005 p < .05					
Κόστος συμμετοχής					p = .019 p < .05		
Έλλειψη ελεύθερου χρόνου		p = .011 p < .05				p = .016 p < .05	
Έλλειψη ενδιαφέροντος		p = .024 p < .05	p = .009 p < .05	p = .032 p < .05	p = .013 p < .05		
Μη επαρκής πληροφόρηση							
Προβλήματα υγείας		p = .020 p < .05	p = .047 p < .05				
Δυσκολία πρόσβασης στο χώρο διεξαγωγής		p = .044 p < .05	p = .021 p < .05				p = .018 p < .05
Ωράριο υλοποίησης του προγράμματος			p = .037 p < .05				
Φορέας υλοποίησης του προγράμματος			p = .021 p < .05	p = .002 p < .05		p = .004 p < .05	p = .030 p < .05
Προηγούμενη παρακολούθηση ανεπιτυχών προγραμμάτων		p = .005 p < .05	p = .000 p < .05				
Υλοποίηση προγραμμάτων που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες σας		p = .017 p < .05		p = .049 p < .05			
Οικογενειακές υποχρεώσεις		p = .030 p < .05	p = .009 p < .05	p = .000 p < .05			p = .019 p < .05
Επαγγελματικές υποχρεώσεις						p = .034 p < .05	
Διάρκεια προγράμματος			p = .017 p < .05				

Πίνακας 14: Ατομικά/Δημογραφικά Χαρακτηριστικά * Εμπόδια Συμμετοχής

Κεφάλαιο 9

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σε συνδυασμό με τα δεδομένα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αποτελούν τον πυρήνα της ακόλουθης παρουσίασης συμπερασμάτων και συζήτησης σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια που ωθούν ή αποτρέπουν αντίστοιχα τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του δήμου Πατρέων από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα τις Μαθησιακές Δυσκολίες.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας:

- Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι κυρίως γυναίκες (70%), ενώ οι άντρες αποτελούν το 30%.
- Η ηλικία της πλειοψηφίας των υποκειμένων είναι από 22 – 35 έτη (33.3%). Αυτοί που ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 36 – 45 (32.5%), 46 – 55 (30.8%) και 56 – 65 (3.3%) συνθέτουν το υπόλοιπο δείγμα.
- Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι έγγαμοι (55.5%) ενώ οι άγαμοι αποτελούν το 33.3%. Διαζευγμένοι και χήροι αθροίζουν ποσοστό ίσο με 10.8%.
- Επιπροσθέτως, το 39.2% δεν έχει αποκτήσει τέκνα, το 25.8% έχει 1, το 26.7% έχει 2, το 4.2% έχει 3 και το 4.2% έχει 4 ή περισσότερα τέκνα.
- Όσον αφορά τις σπουδές, η πλειοψηφία έχει εκτός των άλλων και πτυχίο Πανεπιστημίου (66.3%), ακολουθούν αυτοί που έχουν και Μεταπτυχιακό Δίπλωμα (14.1%). Το 11% των συμμετεχόντων έχει φοιτήσει και στην Παιδαγωγική Ακαδημία, το 6.7% και στο Διδασκαλείο ενώ το 1.8% έχει αποκτήσει Διδακτορικό Δίπλωμα.

- Επιπλέον, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία 11 – 20 έτη (41.7%). Ακολουθούν αυτοί που εργάζονται 6 – 10 έτη (23.3%), έπειτα αυτοί που έχουν περισσότερα από 21 (19.2%) και τέλος οι πιο νέοι στην εκπαίδευση με έως 5 έτη (15.8%).
- Το 80% των συμμετεχόντων είναι μόνιμα διορισμένοι σε Δημόσια Σχολεία ενώ το υπόλοιπο 20% αναπληρωτές.

Όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα:

α) Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν για τις **επιμορφωτικές ανάγκες** των ερωτηθέντων ότι οι βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών τους προετοίμασαν σε πολύ μικρό και μικρό βαθμό (68.3%) σε θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών, τους εφοδίασαν επίσης σε αντίστοιχο βαθμό με σχετικές γνώσεις (67.5%) και δεξιότητες (67.5%). Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με την ανεπάρκεια της παρεχόμενης εκπαίδευσης για την οποία κάνουν λόγο οι American Federation of Teachers (2000), Bezzina (2006) και Παντελιάδου (2000α). Σε γενικότερο πλαίσιο, σύμφωνα με τις Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (2000) και Αθανασοπούλου-Βραχάμη (2003), η περιορισμένη επιστημονική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δημιουργούν εκπαιδευτικές ανάγκες και αποτελούν κίνητρο συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Το γεγονός ότι 92.5% των συμμετεχόντων απάντησε ότι θα συμμετείχε σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα τις Μαθησιακές Δυσκολίες συμφωνεί με την Παντελιάδου (2000α) η οποία χαρακτηρίζει τον συγκεκριμένο τομέα ιδιαίτερα ελκυστικό για τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, το 55.8% των συμμετεχόντων στη συγκεκριμένη έρευνα έχει ήδη παρακολουθήσει κάποιο σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα, το οποίο είχε προαιρετικό χαρακτήρα (38.3%), γεγονός που συνάδει με την άποψη των Παντελιάδου και Μπότσα (2007) ότι πολλοί εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ακόμα και με ιδιωτική πρωτοβουλία. Τα περισσότερα προγράμματα με θέμα τις Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν υλοποιηθεί με πρωτοβουλία των σχολικών συμβούλων (55.7%) και του Πανεπιστημίου (20.3%) τα οποία όμως στην πλειοψηφία τους ανταποκρίθηκαν σε μέτριο βαθμό στις ανάγκες των συμμετεχόντων (30%).

Παράλληλα, αξίζει να αναφερθεί ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό της έρευνας του Υπουργείου Παιδείας σύμφωνα με τον οποίο οι γυναίκες συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες σε επιμορφωτικά προγράμματα. Συγκεκριμένα, τα ποσοστά των αντρών (58%) και των γυναικών (54%) που συμμετέχουν σε σχετικά προγράμματα κυμαίνονται σχεδόν στα ίδια επίπεδα, με τους άντρες να συγκεντρώνουν λίγο μεγαλύτερο ποσοστό.

Όσον αφορά τις κατηγορίες που συνθέτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των υποκειμένων του δείγματος οι Μαθησιακές Δυσκολίες στο σύνολό τους συγκεντρώνουν τις περισσότερες προτιμήσεις (69.7%) και ακολουθούν τα προβλήματα συμπεριφοράς (63%) και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (63%). Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας των Βαλμά και Βεργίδη (2011), τα οποία τονίζουν ότι η κατηγορία των Μαθησιακών Δυσκολιών αποτελεί εκπαιδευτική ανάγκη πρωτεύουσας σημασίας σε συνδυασμό με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Επιπλέον, συνάδουν και με την έρευνα των Κυριάκη και Παρδάλη (2012), η οποία υποστηρίζει ότι τα Μαθησιακά Προβλήματα αποτελούν σημαντική εκπαιδευτική ανάγκη των εκπαιδευτικών. Για την παραπάνω έρευνα εξίσου αναγκαία είναι και η επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με το διαφορετικό γνωστικό επίπεδο, άποψη η οποία δεν φαίνεται να συνάδει απόλυτα με τα αποτελέσματα της παρούσας Μεταπτυχιακής Διατριβής καθώς η συγκεκριμένη κατηγορία κρίνεται σημαντική από μικρότερο ποσοστό (36.1%) συμμετεχόντων.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι έχουν συναντήσει, στη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής, αρνητικές συμπεριφορές μαθητών σε ποσοστό (20.3%) και το συγκεκριμένο θέμα τους έχει δημιουργήσει προβλήματα (22.9%). Έπειτα, η Διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών (19.7%) και η Αντιμετώπισή τους (19.7%) έχουν απασχολήσει την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών δημιουργώντας τους δυσκολίες σε ποσοστά 10.6% και 18.6% αντίστοιχα. Τα ποσοστά αυτά είναι σαφώς μικρότερα από τα αντίστοιχα της έρευνας της Λαζαρίδου (2009), σύμφωνα με την οποία τα παραπάνω θέματα απασχολούν το 87% των ερωτηθέντων γεγονός που υποδεικνύει ότι οι συγκεκριμένες πτυχές

των Μαθησιακών Δυσκολιών αν και τους απασχολούν, δεν τους δημιουργούν δυσκολίες.

Επιπροσθέτως, οι τρόποι με τους οποίους θα παρέμβουν σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένα θέμα που τους έχει απασχολήσει σε ποσοστό 14.9% αλλά τους έχει δυσκολέψει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε ποσοστό 17.6%. Ακολουθούν οι Τρόποι Διδασκαλίας σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (13.9%) με ποσοστό 17.9% να δηλώνει ότι προβληματίζεται από αυτό. Τέλος, το 11.5% των συμμετεχόντων έχει αντιμετωπίσει το θέμα της ένταξης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και το 12.3% έχει δυσκολευτεί από αυτό στην καθημερινή σχολική ζωή.

β) Κύριο θέμα της έρευνας αποτελούν τα **κίνητρα** που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα σχετικό με τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι κινητοποιούνται σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό από τη Βελτίωση των Εκπαιδευτικών Τεχνικών (90%). Δεύτερο κίνητρο που ωθεί τους συμμετέχοντες αποτελεί η Επίλυση Καθημερινών Προβλημάτων στη Σχολική Ζωή (81.7%). Ακολουθούν το Ενδιαφέρον για τη Γνώση (79.2%) και η Ενημέρωση για τις Νέες Εξελίξεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες (79.2%). Επιπλέον, υψηλό ποσοστό των συμμετεχόντων κινητοποιείται σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό από τη Βελτίωση Επιστημονικών Γνώσεων (70.8%). Ακολουθούν η Επαγγελματική Αναβάθμιση (50.9%) και η Βελτίωση της Επαγγελματικής Ζωής (42.5%). Μικρότερα ποσοστά των υποκειμένων του δείγματος δηλώνουν ότι κινητοποιούνται σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό από την Παροχή Βεβαίωσης Παρακολούθησης (24.2%), την Ανάπτυξη Κοινωνικών Σχέσεων (12.5%), Οικονομικούς Λόγους (11.7%) και τη Διαφυγή από Άλλες Καταστάσεις (6.7%).

Με γνώμονα τον αριθμό και τη διαφορετικότητα των κινήτρων που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα εύκολα επιβεβαιώνεται ο Tough (1968) που υποστήριξε ότι το κίνητρο που ωθεί τον ενήλικα στη μάθηση δεν είναι ένα και αποτελείται από συνδυασμό παραγόντων.

Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κινητοποιούνται στη συμμετοχή σε μεγαλύτερο βαθμό από εσωτερικά κίνητρα και σε μικρότερο από εξωτερικά. Είναι γεγονός ότι τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με την έρευνα της Παντελιάδου (2000α) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί κινητοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από την ανάγκη διευκόλυνσης του εκπαιδευτικού έργου και σε μικρότερο βαθμό από το προσωπικό ενδιαφέρον και τα οικονομικά κίνητρα. Επιπροσθέτως, παρατηρούνται κοινά σημεία με τα ευρήματα του Καραλή (2013) καθώς το ενδιαφέρον για τη μάθηση καταλαμβάνει και στις δύο έρευνες υψηλή θέση στις επιλογές των συμμετεχόντων.

Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαφοροποιούνται από τα αποτελέσματα της έρευνας των Saiti και Saitis (2006), στην οποία οι συμμετέχοντες φαίνεται να κινητοποιούνται από οικονομικούς λόγους.

Παράλληλα, βασικότερος λόγος συμμετοχής φαίνεται να είναι η Βελτίωση των Εκπαιδευτικών Τεχνικών σε αντίθεση και με την έρευνα του Υπουργείου Παιδείας (Public Issue, 2011) σύμφωνα με την οποία βασικότερο λόγο συμμετοχής αποτελεί η βελτίωση της επαγγελματικής ζωής.

Επιπλέον, με τη διερεύνηση των κινήτρων γίνεται και μια προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των συμμετεχόντων σχετικά με τα **κίνητρα που ωθούν τους άλλους** εκπαιδευτικούς στη συμμετοχή. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας πρώτος λόγος που κινητοποιεί σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό τους άλλους εκπαιδευτικούς θεωρείται η Επαγγελματική Αναβάθμιση (69.2%). Ακολουθεί η παροχή Βεβαίωσης Παρακολούθησης (68.3%) και η Επίλυση Καθημερινών Προβλημάτων στη Σχολική Ζωή (65.8%). Έπειτα, επιλέγονται η Βελτίωση Επιστημονικών Γνώσεων και Εκπαιδευτικών Τεχνικών (61.7%). Έπονται το Ενδιαφέρον για τη Γνώση (60%) και οι Οικονομικοί Λόγοι (44.1%). Τελευταία στις επιλογές παρουσιάζονται η Ανάπτυξη Κοινωνικών Σχέσεων (32.5%), η Αξιοποίηση ελεύθερου Χρόνου (27.5%) και η Διαφυγή από άλλες Καταστάσεις (16.7%).

Αξίζει να αναφερθεί ότι υπάρχει διαφοροποίηση όσον αφορά την κατάταξη των κινήτρων που ωθούν τους ίδιους και αυτών που ωθούν τους άλλους. Στη δεύτερη περίπτωση τα εξωτερικά κίνητρα φαίνεται να επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι στην πρώτη καθώς καταλαμβάνουν υψηλότερες θέσεις. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ταυτίζονται πλήρως με τα ευρήματα της Παντελιάδου (2000α) σύμφωνα με τα οποία η επαγγελματική ανέλιξη διαδραματίζει ρόλο πρωτεύουσας σημασίας για τους άλλους συμμετέχοντες.

Στη συνέχεια, διερευνώνται τα **κριτήρια** εκείνα που θεωρούνται σημαντικά ή πολύ σημαντικά και **συμβάλλουν στη συμμετοχή** των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα. Συγκεκριμένα, πρώτο στις επιλογές των υποκειμένων του δείγματος είναι η Σύνδεση Θεωρίας και Πράξης (86.7%) και δεύτερο το θέμα της επιμόρφωσης (84.1%). Ακολουθούν το Ωράριο (75%) και η Τοποθεσία (72.5%) Υλοποίησης του Προγράμματος. Επόμενο σημαντικό κριτήριο είναι η Διάρκεια του εκάστοτε προγράμματος (60%). Τέλος, τα κριτήρια που φαίνεται να έχουν τη μικρότερη σημασία είναι οι Εισηγητές (51.6%), ο Φορέας (46.6%) που οργανώνει το πρόγραμμα και η Παροχή Βεβαίωσης Παρακολούθησης (39.2%) και Άδειας (30.8%).

Όσον αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών για το **ρόλο των κινήτρων** στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα απάντησαν ότι είναι εξαιρετικά σημαντικός χωρίς κάποιος από αυτούς να αναφέρει ρόλο μικρότερης σημασίας.

γ) Εκτός από τη διερεύνηση των κινήτρων, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί και στη συσχέτισή τους με τα Ατομικά και Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, το **Φύλο** σχετίζεται μόνο με το Κίνητρο που αναφέρεται στη Βελτίωση των Εκπαιδευτικών Τεχνικών. Η **Ηλικία**, επηρεάζει τα Κίνητρα - Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, Διαφυγή από άλλες καταστάσεις, Ενημέρωση για τις νέες εξελίξεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες, Οικονομικοί λόγοι, Βελτίωση επιστημονικών γνώσεων και Επίλυση καθημερινών προβλημάτων στη σχολική ζωή. Επιπλέον, η **Οικογενειακή Κατάσταση** παρουσιάζει σημαντική σχέση με τα Κίνητρα - Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, Επαγγελματική αναβάθμιση, Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου και Βελτίωση εκπαιδευτικών

τεχνικών. Όσον αφορά το χαρακτηριστικό **Αριθμός Τέκνων** σχετίζεται με τα Κίνητρα - Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, Επαγγελματική αναβάθμιση, Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου, Ενδιαφέρον για τη γνώση, Ενημέρωση για τις νέες εξελίξεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες, Βελτίωση επιστημονικών γνώσεων, Βελτίωση εκπαιδευτικών τεχνικών και Βεβαίωση παρακολούθησης. Τα **Έτη Προϋπηρεσίας** σχετίζονται με τα Κίνητρα - Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, Βελτίωση επαγγελματικής ζωής, Επαγγελματική αναβάθμιση, Ενδιαφέρον για τη γνώση, Ενημέρωση για τις νέες εξελίξεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες, Οικονομικοί λόγοι, Βελτίωση επιστημονικών γνώσεων και Επίλυση καθημερινών προβλημάτων στη σχολική ζωή. Τελευταίο χαρακτηριστικό των συμμετεχόντων αποτελεί το **Είδος Διορισμού** το οποίο επηρεάζει τα Κίνητρα - Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, Επαγγελματική αναβάθμιση, Βελτίωση επιστημονικών γνώσεων, Βεβαίωση παρακολούθησης και Επίλυση καθημερινών προβλημάτων στη σχολική ζωή.

δ) Εκτός από τα κίνητρα και τα κριτήρια που ωθούν στη συμμετοχή εξετάζονται και τα **εμπόδια** που δυσκολεύουν τη συμμετοχή. Μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων (70%) απάντησε ότι του έχει συμβεί να επιθυμεί να συμμετάσχει σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα τις Μαθησιακές Δυσκολίες αλλά να μην τα έχει καταφέρει. Βασικότερο εμπόδιο που δημιουργεί δυσκολίες σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό στη συμμετοχή αλλά δεν την αποτρέπει είναι το Κόστος Συμμετοχής (63.3%). Ακολουθούν οι Οικογενειακές Υποχρεώσεις (60%), η Έλλειψη Ελεύθερου Χρόνου (50%) και το Ωράριο Υλοποίησης (50%). Παράλληλα, οι Επαγγελματικές Υποχρεώσεις (43.3%) και η Διάρκεια του προγράμματος (41.7%) δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, η Μη Επαρκής Πληροφόρηση για την υλοποίησης του προγράμματος (35%), η Δυσκολία Πρόσβασης (33.3%) και η Υλοποίηση Προγραμμάτων που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών (32.5%) αποτελούν σημαντικές δυσκολίες. Δυσκολίες που δεν συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά σημασίας φαίνεται να αποτελούν η Έλλειψη Ενδιαφέροντος (23.3%), η Προηγούμενη Παρακολούθηση Ανεπιτυχών Προγραμμάτων (19.1%), η Ανυπαρξία Οικονομικής Επιβράβευσης (18.4%) και τέλος ο Φορέας Υλοποίησης (14.2%).

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της Cross (1981) τα εμπόδια που δυσκολεύουν αλλά δεν αποτρέπουν από τη συμμετοχή είναι κυρίως καταστασιακά, που κυρίως οφείλονται σε φυσικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες (Rogers, 1999) και θεσμικά και δεν σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις και τις προϋπάρχουσες γνώσεις των συμμετεχόντων. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ταυτίζονται με τα ευρήματα της Cross (1981) και του Rogers (1999) καθώς τα κυριότερα εμπόδια είναι καταστασιακά και σχετίζονται με την έλλειψη χρημάτων και τις αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις. Ακολουθούν τα θεσμικά εμπόδια που σχετίζονται με το ωράριο και τη διάρκεια του προγράμματος.

Στη συνέχεια, διερευνήθηκαν τα **εμπόδια που αποτρέπουν** τους εκπαιδευτικούς από τη συμμετοχή σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα τις Μαθησιακές δυσκολίες. Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, το εμπόδιο που λειτουργεί αποτρεπτικά σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό είναι το Κόστος Συμμετοχής (58.3%). Ακολουθεί το Ωράριο Υλοποίησης του προγράμματος (57.7%) και η Έλλειψη Ελεύθερου Χρόνου (50.9%). Οι Οικογενειακές Υποχρεώσεις αποτρέπουν από τη συμμετοχή το 47.5% και η Διάρκεια του Προγράμματος το 40% σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό. Έπονται οι Επαγγελματικές Υποχρεώσεις και η Υλοποίηση Προγραμμάτων που Δεν Ανταποκρίνονται στις Ανάγκες των συμμετεχόντων (37.5%). Μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών δήλωσε ότι επηρεάζεται σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό από τη Δυσκολία Πρόσβασης στο χώρο διεξαγωγής (31.6%), την Μη Επαρκή Πληροφόρηση (23.4%), την Έλλειψη Ενδιαφέροντος (20%), τον Φορέα Υλοποίησης του προγράμματος (16.7%), την Προηγούμενη Παρακολούθηση Ανεπιτυχών Προγραμμάτων (16.6%), την Ανυπαρξία Οικονομικής Επιβράβευσης (15.8%) και τέλος τα Προβλήματα Υγείας (6.6%).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας, τα εμπόδια που αποτρέπουν σε μεγαλύτερο βαθμό περισσότερους εκπαιδευτικούς ανήκουν, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της Cross (1981) στα Καταστασιακά και τα Θεσμικά Εμπόδια όπως ακριβώς και τα ευρήματα της ΕΣΥΕ (2009), του Υπουργείου Παιδείας (Public Issue, 2011) και των Θεοφιλίδη, Ιωαννίδου-

Κουτσελίνη, Μαρτίδου-Φορσιέρ, Μιχαηλίδου-Ευριπίδου και Μπουζάκη (2008). Τα εμπόδια που προέρχονται από φυσικές αλλαγές (Rogers, 1999) δεν φαίνεται να επηρεάζουν τους συμμετέχοντες.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της παρούσας Μεταπτυχιακής Διατριβής με αντίστοιχα άλλων ερευνών παρατηρούνται κοινά σημεία αλλά και διαφοροποιήσεις. Τα ευρήματα σχετικά με τους λόγους που αποτρέπουν από τη συμμετοχή συμφωνούν εν μέρει με αυτά της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από την ΕΣΥΕ (2009). Μπορεί οι οικογενειακές υποχρεώσεις να μην είναι το βασικότερο εμπόδιο αλλά επηρεάζουν σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό σχεδόν τους μισούς συμμετέχοντες. Γεγονός που διαφοροποιείται πλήρως από την έρευνα του Υπουργείου Παιδείας (Public Issue, 2011) που τοποθετεί τις οικογενειακές υποχρεώσεις στην τελευταία θέση. Παράλληλα, παρατηρείται ομοιότητα καθώς το κόστος συμμετοχής και το ωράριο υλοποίησης του προγράμματος λειτουργούν αποτρεπτικά για τους εκπαιδευτικούς τόσο της παρούσας Μεταπτυχιακής Διατριβής όσο και της αντίστοιχης της ΕΣΥΕ (2009). Ακόμα ένα κοινό σημείο, αποτελεί το γεγονός ότι και στις δύο έρευνες τα προδιαθετικά εμπόδια και οι φραγμοί προσωπικότητας δεν διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο όσον αφορά τη συμμετοχή των υποκειμένων του δείγματος.

Επιπλέον, υψηλά ποσοστά συμμετεχόντων δήλωσαν ότι η Έλλειψη Ελεύθερου Χρόνου επηρεάζει τη συμμετοχή τους γεγονός που συμφωνεί με τα ευρήματα των Θεοφιλίδη, Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μαρτίδου-Φορσιέρ, Μιχαηλίδου-Ευριπίδου και Μπουζάκη (2008). Παρόλα αυτά, παρατηρείται μια διαφοροποίηση καθώς στην παραπάνω έρευνα η μη επαρκής πληροφόρηση αποτελεί το δεύτερο πιο σημαντικό εμπόδιο ενώ στην παρούσα Μεταπτυχιακή Διατριβή το αντίστοιχο εμπόδιο καταλαμβάνει την όγδοη θέση στις επιλογές των συμμετεχόντων.

ε) Σύμφωνα με τις συσχετίσεις, τα Ατομικά και Δημογραφικά Χαρακτηριστικά επηρεάζουν κάποια εμπόδια συμμετοχής. Συγκεκριμένα, η **Ηλικία** σχετίζεται με το Εμπόδιο - Ανυπαρξία οικονομικής επιβράβευσης, Προβλήματα υγείας, Έλλειψη ενδιαφέροντος, Έλλειψη ελεύθερου χρόνου, Δυσκολία πρόσβασης στο

χώρο διεξαγωγής, Ωράριο υλοποίησης του προγράμματος, Προηγούμενη παρακολούθηση ανεπιτυχών προγραμμάτων, Φορέας υλοποίησης του προγράμματος, Υλοποίηση προγραμμάτων που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες και Οικογενειακές υποχρεώσεις. Επιπροσθέτως, η **Οικογενειακή Κατάσταση** παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με τα Εμπόδια - Έλλειψη ενδιαφέροντος, Προβλήματα υγείας, Δυσκολία πρόσβασης στο χώρο διεξαγωγής, Ωράριο υλοποίησης του προγράμματος, Φορέας υλοποίησης του προγράμματος, Προηγούμενη παρακολούθηση ανεπιτυχών προγραμμάτων, Οικογενειακές υποχρεώσεις και Διάρκεια προγράμματος. Επιπλέον, ο **Αριθμός Τέκνων** σχετίζεται με τα Εμπόδια - Έλλειψη ενδιαφέροντος, Φορέας υλοποίησης του προγράμματος, Υλοποίηση προγραμμάτων που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες και Οικογενειακές υποχρεώσεις. Επόμενο χαρακτηριστικό είναι οι **Σπουδές** οι οποίες παρουσιάζουν συσχέτιση με τα Εμπόδια - Κόστος συμμετοχής και Έλλειψη ενδιαφέροντος. Τα **Έτη Προϋπηρεσίας** σχετίζονται με τα Εμπόδια - Έλλειψη ελεύθερου χρόνου, Φορέας υλοποίησης του προγράμματος και Επαγγελματικές υποχρεώσεις. Τέλος το **Είδος Διορισμού** σχετίζεται με τα Εμπόδια - Δυσκολία πρόσβασης στο χώρο διεξαγωγής, Φορέας υλοποίησης του προγράμματος και Οικογενειακές υποχρεώσεις.

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη σημασία του περιορισμού των εμποδίων. Για το λόγο αυτό πρότειναν την ενίσχυση των κινήτρων ως βασική παράμετρο περιορισμού των αποτρεπτικών παραγόντων. Συγκεκριμένα, ανέφεραν τη λήψη μέτρων σχετικά με τη βελτίωση των οικονομικών ζητημάτων που προέρχονται από τη συμμετοχή σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Παράλληλα, ανέφεραν την ανάγκη σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη και την παροχή ειδικής εκπαιδευτικής άδειας και τόνισαν τη σημασία τους όσον αφορά τον περιορισμό των εμποδίων συμμετοχής.

Κεφάλαιο 10

Προτάσεις - Εισηγήσεις

Προκειμένου να βελτιωθεί η παρεχόμενη εκπαίδευση απαιτείται αναμφίβολα η αναβάθμιση του γνωστικού επιπέδου των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά στο θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών, προτείνεται αρχικά ο εμπλουτισμός των διδασκόμενων μαθημάτων και η δυνατότητα περαιτέρω ενασχόλησης με αντίστοιχα θέματα κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών μαθημάτων. Παράλληλα, η αύξηση του αριθμού των επιμορφωτικών προγραμμάτων υποχρεωτικού χαρακτήρα θα ενισχύσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών. Με τους συγκεκριμένους τρόπους θα περιοριστούν οι ελλείψεις που παρατηρούνται στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Επιπροσθέτως, κρίνεται απαραίτητη η ενίσχυση των κινήτρων (Παντελιάδου, 2000α). Η ενίσχυση αυτή θα μπορούσε να επιτευχθεί με την υλοποίηση αποτελεσματικών προγραμμάτων που θα συνδέουν τη θεωρία με την πράξη (Δούκας κ.α., 2008). Προκειμένου να επιτευχθεί αυτή η σύνδεση απαιτείται αρχικά η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών και εν συνεχεία ο κατάλληλος επιστημονικός σχεδιασμός προγραμμάτων από εκπαιδευτές ενηλίκων και εκπαιδευτές εκπαιδευτών (Παντελιάδου, 2000α; Παπαναούμ, 2003). Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο οι διοργανωτές να έχουν άμεση επαφή και σαφή πληροφόρηση για τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί και τις ανάγκες που παρουσιάζονται κατά την καθημερινή ενασχόλησή με παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (Παντελιάδου, 2000α).

Εκτός από την ενίσχυση των κινήτρων, απαιτείται και ο περιορισμός των εμποδίων που δυσκολεύουν ή και αποτρέπουν από τη συμμετοχή. Θα πρέπει να

υπάρξει μέριμνα για τις οικογενειακές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών. Η υλοποίηση προγραμμάτων κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου θα ήταν μια ουσιαστική λύση για το συγκεκριμένο πρόβλημα προκειμένου να αποφευχθεί η απασχόληση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου ή του απογευματινού ωραρίου.

Επιπλέον, προτείνεται ο περιορισμός της οικονομικής επιβάρυνσης των συμμετεχόντων και η κάλυψη των εξόδων υλοποίησης των προγραμμάτων από τους αρμόδιους φορείς. Παράλληλα, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε απομακρυσμένες περιοχές όπου η πρόσβαση στα αστικά κέντρα είναι δύσκολη θα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικό για τη συμμετοχή τους η κάλυψη των εξόδων μετακίνησης από και προς την περιοχή υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων καθώς και η δυνατότητα παρακολούθησης του προγράμματος μέσω ειδικής ηλεκτρονικής πλατφόρμας (Δούκας κ.α., 2008).

Είναι γεγονός ότι η παρούσα Μεταπτυχιακή Διατριβή κατάφερε να διερευνήσει τα κίνητρα και τα εμπόδια των εκπαιδευτικών που ωθούν ή απωθούν αντίστοιχα από τη συμμετοχή σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα παραπάνω αποτελέσματα μπορεί να αποτελέσουν υλικό μελέτης για αυτούς που αναλαμβάνουν τον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων. Θα ήταν καλό, προκειμένου να ενισχυθούν τα αποτελέσματα και να γίνει εκτενέστερη διερεύνηση του θέματος, να συνεχιστεί η έρευνα ή ακόμα και να αποτελέσει αφετηρία για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Θα μπορούσε να υλοποιηθεί μια παρόμοια έρευνα η οποία όμως θα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, σε εθνικό επίπεδο προκειμένου να δοθεί μια πιο σαφής και ολοκληρωμένη εικόνα για το μείζον αυτό θέμα.

Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης, Ι., (2011). *Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς*. Ανακτήθηκε από <https://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1124>

Αθανασοπούλου-Βραχάμη, Γ. (2003). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Ιστορική εξέλιξη, διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών και αξιολόγηση των εμπειριών τους* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Almerich, G., Suarez, J., Belloch, C. & Bo, R. M. (2011). Training needs of teachers in ICT: training profiles and elements of complexity. *Relieve*, 17(2). Ανακτήθηκε από http://www.uv.es/relieve/v17n2/RELIEVEv17n2_1eng.htm

American Federation of Teachers, (2000). *Building a Profession: Report of the K-16 Teacher Education Task Force*. Ανακτήθηκε από https://www.aft.org/sites/default/files/pb_buildingprofession_2000.pdf

Ανάλυση αναγκών μάθησης. (2004). Στο Στο *Cedefop*. Ανακτήθηκε από <https://europass.cedefop.europa.eu/el/education-and-training-glossary>

Ανδρέου, Α. (1982). Επισκόπηση του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (9). Ανακτήθηκε από <http://ejournals.lib.auth.gr>

Aslanian, C. & Brickell, H. (1980). *Americans in transition: Life changes as Reasons for Adult Learning*. New York: College Entrance Examination Board.

Βαλμάς, Θ. & Βεργίδης, Δ. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 746-761). Αθήνα: Πεδίο.

Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στη Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Bell, J. (1993). *Doing Your Research Project*. Buckingham, Philadelphia: Open.

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

Βεργίδης, Δ. (1998). Προϋποθέσεις επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, (45), 8-41.

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Bezzina, C., (2006). Views from the trenches: beginning teachers' perceptions about their professional development. *In Journal of In-service Education*, Vol. 32, No4, pp 411-430.

Brace, I. (2008). *Questionnaire design*. Ανακτήθηκε από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=0r8xOI5rBZoC&oi=fnd&pg=PR5&dq=questionnaire+survey+advantages&ots=on7XEIPYTs&sig=jraHM0u7de7m5x8VsfZ06KXtjMU&redir_esc=y#v=onepage&q=questionnaire%20survey%20advantages&f=false

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Ανακτήθηκε από https://www.academia.edu/30520568/Social_Research_Methods_4th_Edition_by_Alan_Bryman.pdf

Γαλάνης, Π. (2014). Μονομεταβλητή ανάλυση επιδημιολογικών δεδομένων. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*. Ανακτήθηκε από <http://www.mednet.gr/archives/2014-2/pdf/221.pdf>

Γαλάνης, Π. (2013). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*. Ανακτήθηκε από www.mednet.gr/archives/2013-1/pdf/97.pdf

Γούλας, Χ. (2006). Ο ρόλος και ο βαθμός συμμετοχής των ενηλίκων καταρτιζομένων στη διαδικασία της κατάρτισής τους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (7), 3-11.

Cabero, J. (2004). Formación del profesorado en TIC. El gran caballo de batalla. *Comunicación y Pedagogía; Nuevas tecnologías y recursos didacticos*, (195). Ανακτήθηκε από <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca11.pdf>

Carp, A., Peterson, R. & Roelfs, P. (1974). Adult Learning Interests and Experiences. In K.P. Cross, J.R. Valley (Eds.) *Planning Non Traditional Programs: An Analysis of the Issues for PostSecondary Education* (pp.11-52). San Francisco: Jossey-Bass.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρια, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2011) *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Ν. Κουβαράκου, μετάφρ.). Αθήνα: Ίων. (Πρωτότυπη έκδοση 2008).

Cross, P.K. (1981). *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass

Γκότοβος, Θ. (1982). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (9), 28-33.

Δημαράς, Α. (1973). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Αθήνα: Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας. (2017). *Σχολικές μονάδες*. Ανακτήθηκε από <http://dipe.ach.sch.gr/index.php/en/2014-12-18-08-56-48/2015-07-23-10-00-01/2015-10-08-07-58-16>

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνωτοπούλου, Α. (2008). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/poiot_ekp_erevn/s_357_390.pdf

ΕΣΥΕ. (2009). *Έρευνα εκπαίδευσης ενηλίκων*. Ανακτήθηκε από http://www.statistics.gr/el/statistics?p_p_id=documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_qDQ8fBKKo4lN&p_p_lifecycle=2&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_cacheability=cacheLevelPage&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=4&p_p_col_pos=1&_documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_qDQ8fBKKo4lN_javax.faces.resource=document&_documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_qDQ8fBKKo4lN_ln=downloadResources&_documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_qDQ8fBKKo4lN_documentID=108835&_documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_qDQ8fBKKo4lN_locale=el

Εκπαίδευση ενηλίκων. (2004). Στο *Cedefop*. Ανακτήθηκε από <https://europass.cedefop.europa.eu/el/education-and-training-glossary/%CE%B5>

Ertmer, P.A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our Quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53 (4). Ανακτήθηκε από <http://marianrosenberg.wiki.westga.edu/file/view/ErtmerPTeacherPedagogical.pdf>

Ευαγγελίου, Μ. & Δημητρακοπούλου, Β. (2011). *Η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το 1920 μέχρι σήμερα*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 3^ο συνέδριο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2006). *Εκπαίδευση ενηλίκων: ποτέ δεν είναι αργά για μάθηση*. Ανακτήθηκε από [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2006\)0614_/com_com\(2006\)0614_el.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2006)0614_/com_com(2006)0614_el.pdf)

Fucita - Starck, P. J. (1996). Motivations and characteristics of Adult Students: Factor stability and construct validity of the Educational Participation Scale, *Adult Education Quarterly*, 47(1), 29-40.

Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (1998). Εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη των ανάπηρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση, προβληματισμοί-προϋποθέσεις-προοπτικές. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ. 140-148). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hargreaves, A., (2000). Η διδασκαλία ως ένα «παράδοξο» επάγγελμα: συνέπειες για την επαγγελματική ανάπτυξη. Στο *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη του Σχολείου. Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου Πανεπιστημίου Μακεδονίας*, (σσ. 26-38). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. New York: Springer.

Ζαρίφης, Γ. (2010). *Συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Ηλιοπούλου, Π. (2015). *Περιγραφή γεωγραφικών δεδομένων - Βασικοί γεωστατιστικοί δείκτες*. Ανακτήθηκε από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/2062/1/02_chapter_03.pdf

Θεοφιλίδης, Χ., Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ., Μαρτίδου-Φορσιέρ, Δ., Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, Α. & Μπουζάκης, Σ. (2008). *Δια βίου εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε από https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/2003-2005_axiologisi_ergo_IPE.pdf

Jarvis, P. (1992). *Adult and continuing education*. London: Routledge.

Καραγιάννης, Γ., Στάγια, Π. & Τσιρίκου, Μ. (2011). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ιστορική πορεία της επιμόρφωσης*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο συνέδριο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από <http://www.imegseevee.gr/attachments/article/662/MELETH%20INEGSEE-IMEGSEVEE.pdf>

Καραλής, Θ. & Παπαγεωργίου, Η. (2012). *Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από http://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/ekpraidoutiko_yliko.pdf

Καψάλης, Α. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

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

Κόκκος, Α. (2007). Η Εκπαίδευση ενηλίκων ως διακριτό θεσμικό και επιστημονικό πεδίο. *Δια Βίου: Επιστημονική Επιθεώρηση για τη Δια Βίου Μάθηση*, τ. 1, 45-48.

Κόκκος, Α. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων*. Ανακτήθηκε από https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP397/ENOTHTA_1.pdf

Krueger, R. & Casey, M.A. (2015). *Focus Groups*. Ανακτήθηκε από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=APtDBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT7&dq=focus+groups+a+practical+guide+for+applied+research&ots=5oP9ehrPEb&sig=H3vRbpU1khh5uEOxar2GaUtLQ9M&redir_esc=y#v=onepage&q=focus%20groups%20a%20practical%20guide%20for%20applied%20research&f=false

Κυριάκη, Σ. & Παρδάλη, Μ. (2012). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση των Αχαρνών. *Παιδεία κάλλιστον εστί κτήμα βρότοις: Ανθρωπιστικές και θετικές επιστήμες: θεωρία και πράξη*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Ανακτήθηκε από http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/35_Kyriaki_Pardali.pdf

Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωστίκα, Ι. (2004). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη.

Λαζαρίδου, Μ. (2009). *Ανάλυση επιμορφωτικών αναγκών των δασκάλων του Ν. Θεσσαλονίκης* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Learning Disabilities Roundtable. (2002). *Specific learning disabilities: Finding common ground*. Washington DC: US Department of Education, Office of Special Education Programs, Office of Innovation and Development.

Μάθηση. (2004). Στο *Cedefop*. Ανακτήθηκε από <https://europass.cedefop.europa.eu/el/education-and-training-glossary/%CE%BC>

Μαλέτσκος, Α. & Μαστρογιάννης, Α. (2013). Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 1(2), 111-121. Ανακτήθηκε από http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2013/2/teyxos2_6.pdf

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, (σ. 99-101). Πάτρα: ΕΑΠ.

Morgan, D. (1996). *Focus Groups*. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/profile/David_Morgan19/publication/261773532_Focus_Groups/links/0deec5314d8bd0836c000000/Focus-Groups.pdf

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

Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. (1996). *Κατάρτιση Διδασκαλισσών και Δασκάλων*. Αθήνα: Gutenberg.

NIACE. (1970). *Survey of provision*. Leicester: National Institute of Adult (Continuing) Education.

Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (8). Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos8/1.pdf>

Ξωχέλλης, Π. (2002). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: διεθνής αναγκαιότητα - ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 2^ο συνέδριο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.

Ξωχέλλης, Π. (1990). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος : μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

National Joint Committee for Learning Disabilities (NJCLD). (2008). *Adolescent literacy and older students with learning disabilities*. Ανακτήθηκε από <http://www.ldonline.org/about/partners/njcld>

OECD. (1977). *Learning opportunities for adults*. Paris: OECD

Ο Περί Κυρώσεως και Τροποποιήσεως του από 21 Απριλίου 1926 Ν. Δ. «Περί Διαβαθμίσεως των Δημοδηδασκάλων».(1929, 20 Αυγούστου). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Αρ. 4374, σσ. 2669-2573.

Ο Περί Κώδικος Καταστάσεως των Δημοσίων Διοικητικών Υπαλλήλων. (1951, 16 Μαΐου). Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος Αρ. 1811, σσ. 963-998.

Ο Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως. (1964, 24 Οκτωβρίου). Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος Αρ. 4379, σσ. 895-906.

Ο Περί Δομής και Λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Άλλων Διατάξεων Νόμος. (1985, 30 Σεπτεμβρίου). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Αρ. 1566*, σσ.2547-2612.

Ο Περί Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και κατάρτισης και Άλλων Διατάξεων Νόμος. (1992, 14 Φεβρουαρίου). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Αρ. 2009*, σσ. 309-324.

Ουζούνη, Χ., Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές έρευνες. *Hellenic Journal of Nursing*. Ανακτήθηκε από <http://knakakis.advancednursing.teiste.gr/wp-content/uploads/2014/01/07.pdf>

Παντελιάδου, Σ. (2000α). Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. *Έρευνα για την ελληνική εκπαίδευση. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ανακτήθηκε από <http://www.kee.gr/html/researchfull.php?&ID=5&topicID=12>

Παντελιάδου, Σ. (2000β). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Ανακτήθηκε από http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/LD_Panteliadou_A.pdf

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ανακτήθηκε από <https://www.scribd.com/document/211669780/%CE%9C%CE%95%CE%98%CE%9F%CE%94%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%91%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3%CE%95%CE%A1%CE%95%CE%A5%CE%9D%CE%91%CE%A3>

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα :Τυπωθήτω.

Πόρποδας, Κ. (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. *Ψυχολογία*, 7, 30-40.

Polson, C. (1993). Teaching adult students. Idea Paper No. 29. Ανακτήθηκε από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395136.pdf>

Public Issue, (2011). *Επιχειρησιακό πρόγραμμα εκπαίδευση και δια βίου μάθηση*. Ανακτήθηκε από <http://www.publicissue.gr/1654/dia-viou-mathisi/>

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Saiti, A. & Saitis, C. (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece. *European Journal of Teacher Education*, 29, (4), 455-470.

Schunk, D.H, Pintrich, P.R. & Meece, J.L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, 2010.

Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από την σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τσιμπουκλή, Α. & Φίλιπς, Ν. (2008). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ

Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2011). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 97-126). Αθήνα: Πεδίο.

Unesco (1976). *Recommendation on the development of adult education*.
Ανακτήθηκε από http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα,
Τυπωθήτω.

Wilson, N. & McLean, S. (1994). *Questionnaire design : a practical introduction*.
United Kingdom: University of Ulster.

Παράρτημα Α

Ερωτηματολόγιο



Ανδριάνα – Μαρία Μαρσέλη

Δεινοκράτους 9, Τ.Κ. 26442, Πάτρα

☎ 2610420005/ 6979861526

andriana.marseli@st.ouc.ac.cy

12 Ιανουαρίου, 2018

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Ονομάζομαι Μαρσέλη Ανδριάνα – Μαρία και είμαι αναπληρώτρια δασκάλα στο Δημοτικό Σχολείο Λακκόπετρας. Είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου στο τμήμα Επιστημών της Αγωγής. Στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου διατριβής διεξάγω μια έρευνα με θέμα «Κίνητρα και Εμπόδια Δασκάλων που Εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Πατρέων για Συμμετοχή σε Επιμορφωτικά Προγράμματα με Θέμα τις Μαθησιακές Δυσκολίες».

Η έρευνα στοχεύει να διερευνήσει:

- α) Τις εκπαιδευτικές - επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις Μαθησιακές Δυσκολίες.
- β) Τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα για τις μαθησιακές δυσκολίες.
- γ) Τη σχέση ανάμεσα στα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά και τα κίνητρα συμμετοχής.
- δ) Τα εμπόδια που τους εμποδίζουν ή τους δυσκολεύουν να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα για τις μαθησιακές δυσκολίες;
- ε) Τη σχέση ανάμεσα στα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά και τα εμπόδια που αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς από τη συμμετοχή.

Η συγκεκριμένη έρευνα κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική καθώς, παρά τη σημασία των κινήτρων για τη μάθηση και τη σπουδαιότητα του θέματος των μαθησιακών δυσκολιών, τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης για τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των δασκάλων σε επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα τις μαθησιακές δυσκολίες είναι περιορισμένα. Παράλληλα, η ευθύνη και οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τον περιορισμένο αριθμό μαθημάτων σχετικών με τις μαθησιακές δυσκολίες που διδάσκονται στα πλαίσια των πτυχιακών σπουδών καθιστούν αδήριτη την ανάγκη για επιμόρφωση και επιτείνουν τη σπουδαιότητα συμμετοχής σε τέτοιου είδους προγράμματα.

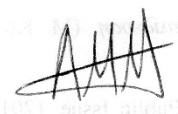
Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο συλλογής δεδομένων που θα χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς ΠΕ70 (δασκάλους) που εργάζονται σε δημόσια σχολεία του Δήμου Πατρέων. Πρόκειται για ένα εμπιστευτικό ερωτηματολόγιο τα στοιχεία του οποίου θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα είναι συγκεντρωτικά και τα άτομα δεν είναι δυνατόν να αναγνωριστούν μέσω των ερωτήσεων. Για οποιαδήποτε πληροφορία σχετική με τα αποτελέσματα της έρευνας μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι προαιρετική. Η συμμετοχή σας κρίνεται εξαιρετικά πολύτιμη για την ολοκλήρωση της έρευνας. Παρακαλώ όπως διαθέσετε λίγα λεπτά από το χρόνο σας για να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο. Ευελπιστώ στην ειλικρίνεια των απαντήσεων σας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας στην έρευνα.

Με εκτίμηση,

Μαρσέλη Ανδριάνα - Μαρία



Μέρος Α - Ατομικά και Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

(Απαντήστε σε κάθε ερώτηση βάζοντας ένα , εκτός εάν υπάρχει διαφορετική οδηγία.)

1) Φύλο: Άντρας Γυναίκα

2) Ηλικία: 22- 35 36- 45 46- 55 56- 65

3) Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμος/η Άγαμος/η
Διαζευγμένος/η Χήρος/α

4) Αριθμός τέκνων: 0 1 2 3 4 περισσότερα από 4

5) Σπουδές; (Βάλτε σε μία ή περισσότερες επιλογές.)

Παιδαγωγική Ακαδημία Διδασκαλείο Πτυχίο Α.Ε.Ι.
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Διδακτορικό Δίπλωμα

6) Έτη προϋπηρεσίας: Έως 5 6- 10 11- 20 περισσότερα από 21

7) Είδος διορισμού κατά τη διάρκεια της παρούσας σχολικής χρονιάς:

Μόνιμος/η Αναπληρωτής/τρια

Μέρος Β – Επιμορφωτικές Ανάγκες

(Απαντήστε σε κάθε ερώτηση βάζοντας ένα , εκτός εάν υπάρχει διαφορετική οδηγία.)

8) Βάλτε σε κύκλο έναν αριθμό στην κλίμακα 1-5, όπου 1= σε πολύ μικρό βαθμό, 5= σε πολύ μεγάλο βαθμό. Οι αριθμοί 2-4 αποτελούν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.

1) Πόσο αποτελεσματικά σας προετοίμασαν οι βασικές σας σπουδές σε θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών;	1	2	3	4	5
2) Οι βασικές σας σπουδές σας εφοδίασαν με τις γνώσεις τις οποίες χρειαστήκατε κατά την ενασχόλησή σας με παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες;	1	2	3	4	5
3) Οι βασικές σας σπουδές σας εφοδίασαν με τις απαραίτητες δεξιότητες γύρω από θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών;	1	2	3	4	5

9) Θα επιλέγατε να παρακολουθήσετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα σχετικό με τις Μαθησιακές Δυσκολίες; Ναι Όχι

10) Έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα για τις Μαθησιακές Δυσκολίες; Ναι Όχι

Εάν απαντήσατε Ναι στην ερώτηση 10:

10.1) Τι χαρακτήρα είχε το/τα πρόγραμμα/τα που παρακολουθήσατε;

Προαιρετικό Υποχρεωτικό

10.2) Από ποιον/ποιους φορέα/είς υλοποιήθηκε/αν;

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Σχολικό Σύμβουλο
Πανεπιστήμιο Υπουργείο Παιδείας
Π. Ε. Κ. Ο.Ε.Π.Ε.Κ.

10.3) Σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκε/αν το/τα επιμορφωτικό/ά πρόγραμμα/τα στις ανάγκες σας; (Βάλτε σε κύκλο έναν αριθμό στην κλίμακα 1-5, όπου 1= σε πολύ μικρό βαθμό, 5= σε πολύ μεγάλο βαθμό. Οι αριθμοί 2-4 αποτελούν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11) Σε ποιες από τις παρακάτω κατηγορίες χρειάζεται να επιμορφωθείτε;

(Βάλτε σε μία ή περισσότερες επιλογές εφόσον ισχύουν κάποιες από αυτές.)

- α) Αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και πειθαρχίας μαθητών**
- β) Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**
- γ) Αντιμετώπιση προβλημάτων ομιλίας**
- δ) Αντιμετώπιση προβλημάτων γραφής**
- ε) Αντιμετώπιση προβλημάτων ανάγνωσης**
- στ) Μαθησιακές Δυσκολίες**
- ζ) Μαθητές με διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο**
- η) Άλλη (σχετική με τις Μαθησιακές Δυσκολίες)**

Παρακαλώ διευκρινίστε _____

12) Έχετε αντιμετωπίσει κάποιο από τα παρακάτω θέματα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία; (Βάλτε σε μία ή περισσότερες επιλογές στα κουτάκια που βρίσκονται αριστερά.) **Ποια από αυτά σας δημιούργησαν προβλήματα ή δυσκολίες στην τάξη;** (Βάλτε σε μία ή περισσότερες επιλογές στα κουτάκια που βρίσκονται δεξιά.)

- α) Διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών**
- β) Αντιμετώπιση Μαθησιακών Δυσκολιών**
- γ) Τρόποι παρέμβασης σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες**
- δ) Τρόποι διδασκαλίας σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες**
- ε) Ένταξη των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες**
- στ) Αρνητικές συμπεριφορές μαθητών**
- ζ) Άλλο (σχετικό με τις Μαθησιακές Δυσκολίες)**

Παρακαλώ διευκρινίστε _____

Μέρος Γ – Κίνητρα Συμμετοχής σε Επιμορφωτικά Προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών

13) Ποιοι είναι οι κυριότεροι λόγοι οι οποίοι σας ωθούν να συμμετάσχετε σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα τις Μαθησιακές Δυσκολίες;
(Βάλτε σε κύκλο ένα αριθμό στην κλίμακα 1-5, όπου 1= σε πολύ μικρό βαθμό, 5= σε πολύ μεγάλο βαθμό. Οι αριθμοί 2-4 αποτελούν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.)

α) Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων	1	2	3	4	5
β) Βελτίωση επαγγελματικής ζωής	1	2	3	4	5
γ) Επαγγελματική αναβάθμιση	1	2	3	4	5
δ) Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου	1	2	3	4	5
ε) Διαφυγή από άλλες καταστάσεις	1	2	3	4	5
στ) Ενδιαφέρον για τη γνώση	1	2	3	4	5
ζ) Ενημέρωση για τις νέες εξελίξεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες	1	2	3	4	5
η) Οικονομικοί λόγοι	1	2	3	4	5
θ) Βελτίωση επιστημονικών γνώσεων	1	2	3	4	5
ι) Βελτίωση εκπαιδευτικών τεχνικών	1	2	3	4	5
κ) Βεβαίωση παρακολούθησης	1	2	3	4	5
λ) Επίλυση καθημερινών προβλημάτων στη σχολική ζωή	1	2	3	4	5
μ) Άλλος (σχετικός με τις Μαθησιακές Δυσκολίες) Παρακαλώ διευκρινίστε _____	1	2	3	4	5

14) Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι κυριότεροι λόγοι που ωθούν άλλους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα τις Μαθησιακές Δυσκολίες; (Βάλτε σε κύκλο ένα αριθμό στην κλίμακα 1-5, όπου 1= σε πολύ μικρό βαθμό, 5= σε πολύ μεγάλο βαθμό. Οι αριθμοί 2-4 αποτελούν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.)

α) Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων	1	2	3	4	5
β) Βελτίωση επαγγελματικής ζωής	1	2	3	4	5
γ) Επαγγελματική αναβάθμιση	1	2	3	4	5
δ) Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου	1	2	3	4	5
ε) Διαφυγή από άλλες καταστάσεις	1	2	3	4	5
στ) Ενδιαφέρον για τη γνώση	1	2	3	4	5
ζ) Ενημέρωση για τις νέες εξελίξεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες	1	2	3	4	5
η) Οικονομικοί λόγοι	1	2	3	4	5
θ) Βελτίωση επιστημονικών γνώσεων	1	2	3	4	5
ι) Βελτίωση εκπαιδευτικών τεχνικών	1	2	3	4	5
κ) Βεβαίωση παρακολούθησης	1	2	3	4	5
λ) Επίλυση καθημερινών προβλημάτων στη σχολική ζωή	1	2	3	4	5
μ) Άλλος (σχετικός με τις Μαθησιακές Δυσκολίες) Παρακαλώ διευκρινίστε _____	1	2	3	4	5

15) Ποια από τα παρακάτω κριτήρια είναι σημαντικά για τη συμμετοχή σας σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα Μαθησιακών Δυσκολιών; (Βάλτε σε κύκλο ένα αριθμό στην κλίμακα 1-5, όπου 1= σε πολύ μικρό βαθμό, 5= σε πολύ μεγάλο βαθμό. Οι αριθμοί 2-4 αποτελούν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.)

α) Διάρκεια επιμορφωτικού προγράμματος	1	2	3	4	5
β) Ωράριο υλοποίησης επιμορφωτικού προγράμματος	1	2	3	4	5
γ) Θέμα επιμορφωτικού προγράμματος	1	2	3	4	5
δ) Τοποθεσία υλοποίησης επιμορφωτικού προγράμματος	1	2	3	4	5
ε) Σύνδεση θεωρίας και πράξης	1	2	3	4	5
στ) Εισηγητές επιμορφωτικού προγράμματος	1	2	3	4	5
ζ) Παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης	1	2	3	4	5
η) Παροχή εκπαιδευτικής άδειας	1	2	3	4	5
θ) Φορέας οργάνωσης επιμορφωτικού προγράμματος	1	2	3	4	5
ι) Άλλο (σχετικό με τις Μαθησιακές Δυσκολίες) Παρακαλώ διευκρινίστε _____	1	2	3	4	5

16) Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος των κινήτρων στη συμμετοχή των δασκάλων σε επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα τις Μαθησιακές Δυσκολίες;

Μέρος Δ – Εμπόδια Συμμετοχής σε Επιμορφωτικά Προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών

17) Έχετε αισθανθεί ποτέ την επιθυμία να συμμετάσχετε σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα τις Μαθησιακές Δυσκολίες αλλά δεν τα καταφέρατε; Ναι Όχι

18) Ποιοι είναι οι κυριότεροι λόγοι που σας δημιουργούν, ή σας δημιούργησαν, δυσκολία στη συμμετοχή σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα τις Μαθησιακές Δυσκολίες αλλά δεν σας αποτρέπουν/απέτρεψαν από τη συμμετοχή; (Βάλτε σε κύκλο έναν αριθμό στην κλίμακα 1-5, όπου 1= σε πολύ μικρό βαθμό, 5= σε πολύ μεγάλο βαθμό. Οι αριθμοί 2-4 αποτελούν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.)

α) Ανυπαρξία οικονομικής επιβράβευσης	1	2	3	4	5
β) Κόστος συμμετοχής	1	2	3	4	5
γ) Έλλειψη ελεύθερου χρόνου	1	2	3	4	5
δ) Έλλειψη ενδιαφέροντος	1	2	3	4	5
ε) Μη επαρκής πληροφόρηση	1	2	3	4	5
στ) Προβλήματα υγείας	1	2	3	4	5
ζ) Δυσκολία πρόσβασης στο χώρο διεξαγωγής	1	2	3	4	5
η) Ωράριο υλοποίησης του προγράμματος	1	2	3	4	5
θ) Φορέας υλοποίησης του προγράμματος	1	2	3	4	5
ι) Προηγούμενη παρακολούθηση ανεπιτυχών προγραμμάτων	1	2	3	4	5
κ) Υλοποίηση προγραμμάτων που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες σας	1	2	3	4	5
λ) Οικογενειακές υποχρεώσεις	1	2	3	4	5
μ) Επαγγελματικές υποχρεώσεις	1	2	3	4	5
ν) Διάρκεια προγράμματος	1	2	3	4	5
ξ) Άλλος (σχετικός με τις Μαθησιακές Δυσκολίες) Παρακαλώ διευκρινίστε _____	1	2	3	4	5

19) Ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια που σας αποτρέπουν, ή σας έχουν αποτρέψει, από τη συμμετοχή σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα τις Μαθησιακές Δυσκολίες; (Βάλτε σε κύκλο ένα αριθμό στην κλίμακα 1-5, όπου 1= σε πολύ μικρό βαθμό, 5= σε πολύ μεγάλο βαθμό. Οι αριθμοί 2-4 αποτελούν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.)

α) Ανυπαρξία οικονομικής επιβράβευσης	1	2	3	4	5
β) Κόστος συμμετοχής	1	2	3	4	5
γ) Έλλειψη ελεύθερου χρόνου	1	2	3	4	5
δ) Έλλειψη ενδιαφέροντος	1	2	3	4	5
ε) Μη επαρκής πληροφόρηση	1	2	3	4	5
στ) Προβλήματα υγείας	1	2	3	4	5
ζ) Δυσκολία πρόσβασης στο χώρο διεξαγωγής	1	2	3	4	5
η) Ωράριο υλοποίησης του προγράμματος	1	2	3	4	5
θ) Φορέας υλοποίησης του προγράμματος	1	2	3	4	5
ι) Προηγούμενη παρακολούθηση ανεπιτυχών προγραμμάτων	1	2	3	4	5
κ) Υλοποίηση προγραμμάτων που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες σας	1	2	3	4	5
λ) Οικογενειακές υποχρεώσεις	1	2	3	4	5
μ) Επαγγελματικές υποχρεώσεις	1	2	3	4	5
ν) Διάρκεια προγράμματος	1	2	3	4	5
ξ) Άλλο (σχετικό με τις Μαθησιακές Δυσκολίες) Παρακαλώ διευκρινίστε _____	1	2	3	4	5

20) Με ποιον/ποιους τρόπο/τρόπους θα μπορούσαν να περιοριστούν τα εμπόδια που αποτρέπουν τους δασκάλους από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα τις Μαθησιακές Δυσκολίες;

21) Καταγράψτε/προσθέστε, εάν επιθυμείτε, ο,τιδήποτε άλλο σχετικό με το θέμα το οποίο πραγματεύεται η έρευνα.

Παρακαλώ βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει όλες τις ερωτήσεις.

Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας και για το χρόνο που διαθέσατε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.