

Συμμετοχή Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Επιμορφωτικά Προγράμματα: Κίνητρα και Εμπόδια

Καλλιάρas Κωνσταντίνος

Καθηγητής Πληροφορικής, 7^ο Γυμνάσιο Τρικάλων,
kkalliaras@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει το πλαίσιο, τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα έρευνας που διενεργήθηκε με σκοπό να καταγράψει την επίδραση μιας σειράς εμποδίων και κινήτρων στην απόφαση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα. Η καταγραφή της επίδρασης βασίστηκε στην εκτίμηση των ίδιων των εκπαιδευτικών, ενώ καταγράφηκε επίσης ο βαθμός συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα και η εκτίμησή τους σχετικά με την αναγκαιότητα και την επάρκεια των προσφερόμενων επιμορφώσεων. Η έρευνα διενεργήθηκε τον Φεβρουάριο του 2019 με ποσοτική μεθοδολογία και το δείγμα αποτέλεσαν 207 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Τρικάλων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αν και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ αναγκαία την επιμόρφωση, είχαν χαμηλό βαθμό συμμετοχής σε αυτή, ενώ εξέφρασαν μέτρια ικανοποίηση από τις προσφερόμενες επιμορφωτικές ευκαιρίες. Τα κυριότερα κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφώσεις σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική ανάπτυξή τους, ενώ τα κυριότερα εμπόδια σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των προσφερόμενων προγραμμάτων.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικοί, δευτεροβάθμια, επιμόρφωση, κίνητρα, εμπόδια

Εισαγωγή

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί αναπόσπαστη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Περιλαμβάνει κάθε οργανωμένη μορφή εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μετά την είσοδό τους στο επάγγελμα και καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, γι' αυτό συχνά χρησιμοποιείται γι' αυτή ο όρος «ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση» (in-service training), ενώ στοχεύει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών και της ποιότητας του παρεχόμενου από αυτούς έργου. Οι ιδιαιτερότητες του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών αλλά και οι προτεραιότητες του εκπαιδευτικού συστήματος αντικατοπτρίζονται στους ορισμούς που διατυπώθηκαν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Porter (1975) και Henderson (1978), όπως αναφέρεται στον Μαυρογιώργο (1983, 38), η επιμόρφωση ορίζεται ως ένα σύνολο «μέτρων και δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών». Οι Ζαβλάνος (1983) και Χρονοπούλου (1983) τονίζουν, ότι η επιμόρφωση αποβλέπει μεταξύ άλλων στην ανάπτυξη της διανοητικής και ηθικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και της ικανότητας διαχείρισης διαπροσωπικών σχέσεων. Ο Παπακωνσταντίνου (1982) επισημαίνει τον καταλυτικό ρόλο της επιμόρφωσης στη σύνδεση επιστημονικής έρευνας και εκπαιδευτικής πράξης, ενώ ο Ανδρέου (1992) συνδέει την επιμόρφωση με την ομαλή εισαγωγή καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων.

Σύμφωνα με την τυπολογία των Coomps & Ahmed (1974) τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών εντάσσονται στο χώρο της μη-τυπικής εκπαίδευσης. Κάτω από την παραδοχή ότι στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ισχύει το τεκμήριο της ενηλικιότητας, όπως αυτό ορίζεται από τον Κόκκο (2005), μπορούμε να κατατάξουμε την επιμόρφωση στις δραστηριότητες «Εκπαίδευσης Ενηλίκων» και ειδικότερα στο πεδίο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς οι δραστηριότητές της συνδέονται με το επάγγελμα και

την εργασία (Καραλής, 2013). Το πλήθος και η ποικιλία των μαθησιακών επεισοδίων που περιλαμβάνει η «Διά βίου μάθηση», στα οποία οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν φέροντας οι ίδιοι την ευθύνη για την ανάπτυξή τους (Coffield, 1999) δε μας επιτρέπουν να ταυτίσουμε την έννοια αυτή με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που βασίζεται κυρίως στην οργανωμένη διαδικασία εκπαίδευσης συνήθως στα πλαίσια ομάδας.

Η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι ανάλογη της σημασίας και του ρόλου που αποδίδεται στην εκπαίδευση σε εθνικό ή ευρωπαϊκό επίπεδο. Η σημασία που αποδίδει η Ευρωπαϊκή Ένωση στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου είναι διάχυτη σε μεγάλο αριθμό επίσημων κειμένων της. Για παράδειγμα στην «Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007) τονίζεται ότι η βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό στόχο για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Στο ίδιο κείμενο η κατάρτιση των εκπαιδευτικών συνδέεται με την κοινωνική πολιτική, την οικονομία και την έρευνα, καθιστώντας την εκπαίδευση βασικό εργαλείο διασφάλισης κοινωνικής συνοχής και ένταξης, εργαλείο καλλιέργειας πνεύματος επιχειρηματικότητας - καινοτομίας και μοχλό βελτίωσης της διδασκαλίας των επιστημών. Η χρησιμότητα της επιμόρφωσης γίνεται ευκολότερα αντιληπτή αν ληφθούν υπόψη οι ελλείψεις που έχουν επισημανθεί στην αρχική εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999; Κουτούζης, 1999; Λιακοπούλου, 2009; Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία, 2016) καθώς και το πλήθος των προκλήσεων που προσθέτουν στο ρόλο των υπηρετούντων οι εκπαιδευτικές, τεχνολογικές, κοινωνικές ή οικονομικές αλλαγές.

Το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η παρούσα εργασία είναι η συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης. Ενδεικτικό το ενδιαφέροντος για το ζήτημα αυτό είναι το πλήθος των θεωριών που διατυπώθηκαν σε μια προσπάθεια να χαρτογραφηθεί ο μηχανισμός που επηρεάζει τη συμμετοχή ενηλίκων σε αυτού του είδους τα προγράμματα. Η θεωρία των «Δυναμικών πεδίων» (Miller, 1967) συνδέει τη συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα διά βίου μάθησης με την κοινωνική ή οικονομική θέση τους, η θεωρία της «Κοινωνικής συμμετοχής» (Cookson, 1986) συνδέει τη συμμετοχή με τη γενικότερη προδιάθεση για συμμετοχή στα κοινά, ενώ σύμφωνα με τη θεωρία των «Ομάδων αναφοράς» (Darkenwald & Merriam, 1982) οι ενήλικοι κινητοποιούνται περισσότερο λόγω της ένταξης ή της ταύτισής τους με κάποια ομάδα που προσδιορίζεται από κοινά πολιτισμικά ή κοινωνικά χαρακτηριστικά. Αναφορές σε κοινωνικούς ή οικογενειακούς παράγοντες συναντώνται και στη θεωρία της «Μετάβασης» (Aslanian & Brickel, 1980), η οποία θεωρεί τη συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαίδευση ως μια διέξοδο διαφυγής από γεγονότα που ανατρέπουν την οικογενειακή ή κοινωνική ζωή του ατόμου όπως το διαζύγιο ή το πένθος. Η θεωρία της «Συνταύτισης» (Boshier, 1971) συναρτά τη συμμετοχή ενηλίκων σε διά βίου εκπαίδευση με τον βαθμό εναρμόνισης της αυτό-εικόνας τους με το επαγγελματικό περιβάλλον, ενώ η θεωρία του Rubenson (1977) («Προσδοκία – Σθένος») ορίζει την απόφαση συμμετοχής σε εκπαίδευση ως το αποτέλεσμα μιας λογικής διεργασίας που αξιολογεί το προσδοκώμενο όφελος, τη δύναμη που αποδίδει κάποιος στην εκπαίδευση και το εκτιμώμενο κόστος της συμμετοχής.

Η ύπαρξη εμποδίων συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα αποτελεί βασικό γνώρισμα των ενηλίκων υποψηφίων εκπαιδευομένων, ενώ ο εντοπισμός τους χαρακτηρίστηκε δυσκολότερος από τον εντοπισμό παραγόντων που διευκολύνουν τη συμμετοχή (Cross, 1981). Αρχικά τα εμπόδια αποδόθηκαν στο πλήθος των ρόλων που αναλαμβάνουν οι ενήλικες αλλά και στις προϋπάρχουσες εμπειρίες μέσω της δημιουργίας ενός άκαμπτου συμπλέγματος πεποιθήσεων και αξιών που εμποδίζει τη συμμετοχή σε εκπαίδευση και την αποδοχή νέων γνώσεων (Polson, 1993). Αν και σύμφωνα με τους Scanlan & Darkenwald (1984) υπάρχουν εμπόδια που ισχύουν για κάθε ομάδα ενηλίκων και σε κάθε κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, οι Johnstone & Rivera (1965), Deshler (1996) και McGivney (2006) έκαναν λόγο για σχετικότητα των εμποδίων θεωρώντας ότι αρκετά από τα

εμπόδια που εντοπίζονται δεν έχουν την ίδια επίδραση ή δεν ισχύουν για πολλές κοινωνικές ή επαγγελματικές ομάδες, ενώ όπως υποστήριξαν υπάρχουν και άλλα που ισχύουν μόνο σε συγκεκριμένες ομάδες.

Ενδεικτικό του ενδιαφέροντος που υπήρξε γύρω από τη συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα διά βίου μάθησης είναι και το πλήθος των τυπολογιών που διατυπώθηκαν σε μια προσπάθεια να κατηγοριοποιηθούν συναφή κίνητρα και εμπόδια. Ο Boshier (1971) διατύπωσε την Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής που διακρίνει τα κίνητρα σε εξωτερικές προσδοκίες, κίνητρα ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων, κοινωνικής προσφοράς, επαγγελματικής αναβάθμισης, διαφυγής από άλλες καταστάσεις και το ενδιαφέρον για τη γνώση. Σε μια προσπάθεια να αποτυπωθεί σε γενικές γραμμές ο μηχανισμός λειτουργίας των κινήτρων, οι Beder & Valentine (1987) τα διέκριναν α) σε εκείνα που δημιουργούνται από το οικονομικό, κοινωνικό ή επαγγελματικό περιβάλλον του ανθρώπου (εξωτερικά) και β) σε εκείνα που συνδέονται με την αίσθηση ικανοποίησης ή πληρότητας που αισθάνεται ένα άτομο μέσα από τη συμμετοχή σε κάποια διαδικασία ή την επίτευξη κάποιου σκοπού (εσωτερικά). Αρκετές ήταν και οι τυπολογίες που διατυπώθηκαν για την κατηγοριοποίηση συναφών εμποδίων ανάλογα με την προέλευσή τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η τυπολογία της Cross (1981) που διακρίνει τα εμπόδια σ' εκείνα που σχετίζονται με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο ενήλικας σε μια συγκεκριμένη περίοδο (καταστασιακά), σ' εκείνα που σχετίζονται με το λειτουργικό πλαίσιο των προγραμμάτων εκπαίδευσης (θεσμικά) και σ' εκείνα που σχετίζονται με τις προδιαθέσεις του ενήλικα και τις αντιλήψεις του για την εκπαίδευση αλλά και για τον εαυτό του ως εκπαιδευόμενου (προδιαθετικά).

Στη χώρα μας η υψηλή συμμετοχή εκπαιδευτικών σε επιμόρφωση δε μπορεί να θεωρηθεί αυτονόητη, καθώς η υποχρεωτικότητά της περιορίζεται στην εισαγωγική επιμόρφωση και σε λίγα ταχύρρυθμα προγράμματα κυρίως ενόψει εκπαιδευτικών αλλαγών. Θα πρέπει επίσης να θεωρηθεί πιθανό ότι η στάση των εκπαιδευτικών έναντι της επιμόρφωσης επηρεάζεται από τις συνθήκες που ισχύουν εντός του στενού ή του ευρύτερου πλαισίου μέσα στο οποίο αυτοί καλούνται να επιτελέσουν το έργο τους. Σε μεγάλο βαθμό αυτές οι συνθήκες απορρέουν από το νομοθετικό πλαίσιο είτε αυτό αφορά άμεσα την επιμόρφωση είτε άλλες λειτουργίες της εκπαίδευσης, ενώ δε θα πρέπει να θεωρείται αμελητέα η επίδραση του γενικότερου κλίματος, όπως διαμορφώνεται από τις συνθήκες οικονομικής κρίσης. Στοιχεία του νομοθετικού πλαισίου που ίσως επηρέασε τη στάση έναντι της επιμόρφωσης αποτελούν οι διατάξεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Προεδρικό διάταγμα 50/2013) που θεωρούσε την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξή τους βασικό κριτήριο αξιολόγησης, καθώς και οι διατάξεις για τη μοριοδότησή τους σε περίπτωση μετάβασης σε καθεστώς διαθεσιμότητας (Φ.Ε.Κ.: 167/23-7-2013, 1992/Β/14.8.2013, 2757/29.10.2013). Αυτές οι ρυθμίσεις ενδεχομένως υπερτόνισαν τη σημασία των τυπικών προσόντων που θα μπορούσαν να αποτιμηθούν με μετρήσιμο τρόπο σε οποιαδήποτε διαδικασία αξιολόγησης. Δε θα πρέπει επίσης να παραβλεφθεί το γεγονός ότι η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα συγκεκριμένων προδιαγραφών αποτελεί μοριοδοτούμενο τυπικό προσόν για την πρόσληψη εκπαιδευτικών και για τη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων από υπηρετούντες εκπαιδευτικούς. Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθούν η παράταση της υπηρετήσης των εκπαιδευτικών ως και τα 67 έτη ηλικίας, η αύξηση του εβδομαδιαίου ωραρίου και η πολιτική διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού εν μέσω οικονομικής κρίσης που μπορεί να αυξήσει τις μετακινήσεις εκπαιδευτικών σε άλλο σχολείο, άλλο τύπο σχολείου ή άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης. Τα παραπάνω επιβάλουν τη διερεύνηση της συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα όχι μόνο σε σχέση με τις θεωρητικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν, αλλά και σε σχέση με το πλαίσιο εντός του οποίου αυτά υλοποιούνται.

Το ζήτημα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα έχει ερευνηθεί επανειλημμένα στη χώρα μας. Στις έρευνες του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ) σε εκπαιδευτικούς Γυμνασίων, Λυκείων (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008α) και σε εκπαιδευτικούς της Τεχνικής εκπαίδευσης (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2007) αλλά και στην έρευνα του

Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010) ενόψει του «Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης», καταγράφηκε προβάδισμα των εξωτερικών κινήτρων συμμετοχής σε επιμορφώσεις έναντι των εσωτερικών. Κίνητρα που αναφέρθηκαν ήταν η πρόβλεψη πιστοποίησης, η προσμέτρηση της επιμόρφωσης ως τυπικού προσόντος, η αμειβόμενη συμμετοχή, η υλοποίηση σε εργάσιμες ώρες και η απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα για το διάστημα της επιμόρφωσης. Αντίθετα σε μια σειρά άλλων ερευνών εντοπίστηκαν εσωτερικά κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφώσεις. Ειδικότερα αναφέρθηκαν η κάλυψη αναγκών στο γνωστικό αντικείμενο για αύξηση της αποδοτικότητας (Τύπας & Παπαχρήστου, 2002; Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007), η αναγνώριση της σημασίας της επιμόρφωσης για τη σχολική καθημερινότητα (Gorozidis & Παραϊοαννου, 2014) και η ενημέρωση για εκπαιδευτικές αλλαγές (Κατσαντά, 2005). Χαρακτηριστικό στις παραπάνω έρευνες είναι, ότι κίνητρα όπως η επαγγελματική εξέλιξη, η απόκτηση πιστοποιητικών και η διαφυγή από τη σχολική πραγματικότητα εμφάνισαν μικρό βαθμό επίδρασης.

Αντίθετα με τις έρευνες που προαναφέρθηκαν, οι έρευνες του Στασινού (2017) και της Καραγιάννη (2018) που διεξήχθησαν στα πλαίσια μεταπτυχιακών προγραμμάτων εστίασαν και στη συσχέτιση δημογραφικών στοιχείων και της επίδρασης κινήτρων/εμποδίων στην απόφαση συμμετοχής σε επιμόρφωση. Τα ευρήματα της έρευνας του Στασινού (2017) δε δημιουργούν σαφή εικόνα γύρω από τη συσχέτιση αυτή. Αντίθετα η έρευνα της Καραγιάννη (2018) κατέγραψε μεγαλύτερη επίδραση κινήτρων που σχετίζονται με την κάλυψη προσωπικών αναγκών, την αύξηση της αποτελεσματικότητας, την ανανέωση του ενδιαφέροντος για την εργασία, την εδραίωση του αισθήματος επαγγελματικής επάρκειας και την ευκολία πρόσβασης στο χώρο εκπαίδευσης σε γυναίκες εκπαιδευτικούς έναντι των ανδρών. Επίσης το κίνητρο της ανανέωσης του ενδιαφέροντος για την εργασία, καθώς και το εμπόδιο της απουσίας κατάλληλων εκπαιδευτικών δομών βρέθηκαν να έχουν μεγαλύτερη επίδραση στους μεγαλύτερους σε ηλικία και αρχαιότερους σε σχέση με νεότερους ή με λίγα χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικούς. Πέραν των παραπάνω στοιχείων ίσως να είχε ενδιαφέρον και η διερεύνηση πιθανής συσχέτισης ανάμεσα σε χαρακτηριστικά της υπηρεσιακής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και της επίδρασης συγκεκριμένων κινήτρων ή εμποδίων στην απόφασή συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η τρέχουσα σχέση υπηρετήσης (οργανική θέση, υπεραριθμία, διάθεση) και το πλήθος των σχολείων ταυτόχρονης υπηρετήσης.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να καταγράψει την εκτιμώμενη (από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς) επίδραση μιας σειράς κινήτρων και εμποδίων στην απόφασή τους για συμμετοχή σε επιμορφώσεις. Επιχειρήθηκε επίσης να καταγραφεί ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις, η εκτίμησή τους για την αναγκαιότητά τους αλλά και για την επάρκεια των προσφερόμενων επιμορφωτικών ευκαιριών. Στα πλαίσια του σχεδιασμού και υλοποίησης της έρευνας διατυπώθηκαν και διερευνήθηκαν τα παρακάτω ερωτήματα:

- Πόσο συχνά συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σε επιμορφωτικά προγράμματα;
- Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί αναγκαία την επιμόρφωσή τους;
- Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί επαρκή την επιμόρφωσή τους;
- Ποια είναι τα σημαντικότερα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης;
- Ποια είναι τα σημαντικότερα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης;
- Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και του βαθμού επίδρασης κινήτρων/εμποδίων;

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να συμβάλουν στην επικαιροποίηση της γνώσης μέσα από τον επανέλεγχο προηγούμενων ευρημάτων και την εξέταση του ζητήματος στο πλαίσιο που ορίζει η τρέχουσα κοινωνικο-οικονομική συγκυρία. Επιπλέον η μελέτη του ζητήματος σε συγκεκριμένη περιοχή μπορεί να συμβάλει στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων εφαρμογής αποκεντρωμένης επιμορφωτικής πολιτικής.

Μεθοδολογία έρευνας

Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων

Ο πληθυσμός της έρευνας που διενεργήθηκε τον Φεβρουάριο του 2019 ήταν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ το δείγμα αποτέλεσαν 207 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε Γυμνάσια και Λύκεια της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Τρικάλων. Για την επιλογή του δείγματος εφαρμόστηκε βολική δειγματοληψία με βασικό κριτήριο την ευκολία πρόσβασης στο σχολείο υπηρετήσης των εκπαιδευτικών και την προθυμία τους να λάβουν μέρος στην έρευνα. Το ερωτηματολόγιο παραδόθηκε στους εκπαιδευτικούς στον χώρο εργασίας τους μετά από σύντομη ενημέρωση, ενώ στάλθηκε σε απομακρυσμένα σχολεία η ηλεκτρονική του έκδοση (Google form). Βασικά δημογραφικά στοιχεία για το δείγμα της έρευνας παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Ομάδα εκπαιδευτικών	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
Φύλο		
Άνδρες	90	43.5
Γυναίκες	117	56.5
Ηλικία		
έως 35	3	1.4
36-45	49	23.7
46-55	96	46.4
56-...	59	28.5
Έτη υπηρεσίας		
1-8	5	2.4
9-15	47	22.7
16-23	83	40.1
24-30	46	22.2
31-....	26	12.6
Επίπεδο σπουδών		
Βασικό πτυχίο	146	70.5
Δεύτερο πτυχίο	7	3.4
Μεταπτυχιακό	54	26.1
Πλήθος σχολείων ταυτόχρονης υπηρετήσης		
Ένα σχολείο	150	72.5
2 ή περισσότερα σχολεία	57	27.5
Τρέχουσα σχέση υπηρετήσης		
Οργανική θέση χωρίς υπεραριθμία	145	70.1
Οργανική υπεραριθμία /διάθεση	57	27.5
Αναπληρωτής/τρια	5	2.4
Υπηρετήση σε διοικητική θέση		
Ναι	24	11.6
Όχι	183	88.4

Το είδος των δεδομένων (δημογραφικά στοιχεία, εκτιμήσεις εκπαιδευτικών) αλλά και ο μετρήσιμος χαρακτήρας του στόχου και των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν ήταν συμβατά με την ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία και υιοθετήθηκε. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο, με κλειστού τύπου ερωτήσεις κυρίως, στις οποίες οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να απαντήσουν με τη βοήθεια 4-βαθμης κλίμακας τύπου Likert («Καθόλου», «Λίγο», «Πολύ», «Πάρα πολύ»). Αυτή η επιλογή θα μπορούσε να εξασφαλίσει τη συγκέντρωση δεδομένων από μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών σε σύντομο χρόνο, ενώ εκτιμήθηκε ότι οι απαντήσεις των

συμμετεχόντων θα ήταν απαλλαγμένες από τη «μεροληψία απόκρισης», που θα στόχευε στην κοινωνική αποδοχή (Robson, 2010). Κρίθηκε επίσης σκόπιμο να συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο και ανοικτού τύπου ερωτήσεις, με τις οποίες οι συμμετέχοντες θα είχαν την ευκαιρία να καταγράψουν οι ίδιοι κίνητρα και εμπόδια που θεωρούσαν σημαντικά αλλά και να καταθέσουν προτάσεις βελτίωσης της επιμόρφωσης. Για την ανάπτυξη της υποενότητας του ερωτηματολογίου που σχετίζεται με τα κίνητρα χρησιμοποιήθηκε ως βάση η Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής του Boshier (1971; 1973), όπως παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα. Επίσης κρίθηκε σκόπιμη η προσθήκη μιας επιπλέον κατηγορίας κινήτρων προκειμένου να διερευνηθεί αν κάποια βασικά χαρακτηριστικά των σεμιναρίων (π.χ. μεθοδολογία, χρονοπρογραμματισμός) θα μπορούσαν να κινητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να λάβουν μέρος σ' αυτά.

Η ανάπτυξη της υποενότητας του ερωτηματολογίου για τα εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα βασίστηκε στην τυπολογία της Cross (1981) που διακρίνει τα εμπόδια συμμετοχής σε: 1) Καταστασιακά, 2) Θεσμικά και 3) Προδιαθετικά. Η υιοθέτηση τυπολογιών που χρησιμοποιήθηκαν από πολλούς ερευνητές κάνει εφικτή τη σύγκριση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με τα ευρήματα συναφών ερευνών, ενώ σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφική μελέτη και την αξιολόγηση του ερευνητικού εργαλείου από ομάδα έμπειρων εκπαιδευτικών διασφαλίζει σε σημαντικό βαθμό την εγκυρότητα περιεχομένου του ερευνητικού εργαλείου. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου επιβεβαιώθηκε από τις υψηλές τιμές του δείκτη Cronbach's alpha για κάθε ομαδοποιημένο παράγοντα κινήτρων/εμποδίων για τον οποίο υπολογίστηκε.

Μεταξύ των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών για τα οποία διερευνήθηκε πιθανή συσχέτιση με την επίδραση κινήτρων και εμποδίων ήταν η «σχέση υπηρετήσης» και το «πλήθος σχολείων ταυτόχρονης υπηρετήσης». Σύμφωνα με τη νομοθεσία (ΠΔ 50/1996, 100/1997, ΦΕΚ 1670/2016, 2758/2016) οργανική θέση καταλαμβάνει ο εκπαιδευτικός βάσει μοριοδότησης, όταν στο σχολείο υπάρχουν 12 τουλάχιστον ώρες μαθημάτων Α' ανάθεσης, ενώ αν οι ώρες αυτές μειωθούν χαρακτηρίζεται «Οργανικά υπεράριθμος». Εκπαιδευτικός που δεν κατέχει οργανική θέση παραμένει στη «Διάθεση» της οικείας Διεύθυνσης και συμπληρώνει το ωράριό του σε ένα ή περισσότερα σχολεία. Το ίδιο συμβαίνει και με οποιονδήποτε εκπαιδευτικό (οργανικά τοποθετημένο ή υπεράριθμο), όταν δεν συμπληρώνει ωράριο. Η καταγραφή της συμμετοχής σε επιμορφώσεις έγινε για το διάστημα της τελευταίας 5ετίας, ώστε να είναι εφικτή η αποτύπωση της συστηματικότητας της συμμετοχής (Καραλής, 2016) και να εξουδετερωθεί πιθανή προσωρινή αποχή από επιμορφωτικά προγράμματα λόγω έλλειψης προσφοράς ή παροδικών κωλυμάτων.

Μεθοδολογία Ανάλυσης Δεδομένων

Μετά την εισαγωγή των δεδομένων στο λογισμικό SPSS υπολογίστηκαν οι τιμές των μεταβλητών που αντιστοιχούσαν στις κατηγορίες κινήτρων και εμποδίων βάσει των τυπολογιών που υιοθετήθηκαν, ως ο μέσος όρος των τοποθετήσεων κάθε συμμετέχοντα στις προτάσεις κάθε κατηγορίας. Ακολούθησε υπολογισμός περιγραφικών στατιστικών μέτρων (μέσος όρος, τυπική απόκλιση, συχνότητες), ενώ για να ελεγχθεί πιθανή συσχέτιση μεταξύ μεταβλητών πραγματοποιήθηκε σύγκριση μέσων όρων των τιμών μιας ποσοτικής μεταβλητής (π.χ εκτιμώμενη επίδραση κινήτρων) μεταξύ των κατηγοριών ποιοτικών μεταβλητών (π.χ φύλο). Στην περίπτωση ποιοτικών μεταβλητών με 2 κατηγορίες εφαρμόστηκε έλεγχος μέσων όρων ανεξάρτητων δειγμάτων (t-test), ενώ στην περίπτωση ποιοτικών μεταβλητών με περισσότερες από 2 κατηγορίες χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA). Καθώς δεν κατέστη δυνατή η συγκέντρωση ικανού αριθμού εκπαιδευτικών έως 35 ετών, εκπαιδευτικών με 1-8 έτη υπηρεσίας και αναπληρωτών, αυτές οι κατηγορίες αποκλείστηκαν από περαιτέρω ανάλυση.

Αποτελέσματα

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατέγραψαν κατά μέσο όρο (M) συμμετοχή σε 3.26 σεμινάρια κατά την τελευταία πενταετία (τυπική απόκλιση, SD= 1.81). Μεγαλύτερη συμμετοχή σε σεμινάρια είχαν οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου (M=3.89, SD=2.01), οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 16-23 έτη (M=3.81, SD=1.75) και οι υπηρετούντες με διάθεση ή οργανική υπεραριθμία (M=3.77, SD=1.81). Τα χαμηλότερα επίπεδα συμμετοχής καταγράφηκαν για εκπαιδευτικούς που είχαν περισσότερα από 31 έτη υπηρεσίας (M=2.65, SD=2.02), εκπαιδευτικούς με 24-30 έτη υπηρεσίας (M=2.70, SD=1.71) και για εκπαιδευτικούς άνω των 56 ετών (M=2.83, SD=1.94). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου σύγκρισης μέσων όρων t-test ($t(198) = -.177, p = .002$) οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη συμμετοχή σε σεμινάρια (M=3,89 SD=2,01) έναντι όσων κατείχαν μόνο βασικό πτυχίο (M=2,99 SD=1,68). Επίσης διαπιστώθηκε ($t(200) = 0.745, p = .011$) ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν με καθεστώς διάθεσης ή οργανική υπεραριθμία (M=3,77 SD=1,81) είχαν μεγαλύτερη συμμετοχή από οργανικά μη υπεράριθμους εκπαιδευτικούς (M=3,06 SD=1,77). Τέλος ο έλεγχος One-Way Anova έδειξε ($F(3,198)=5.304, p=.002$) ότι οι εκπαιδευτικοί με 16-23 έτη υπηρεσίας κατέγραψαν υψηλότερο βαθμό συμμετοχής σε σεμινάρια (M=3,81 SD=1,75) έναντι των εκπαιδευτικών με 24-30 έτη υπηρεσίας (M=2,70 SD=1,71) αλλά και έναντι των εκπαιδευτικών με περισσότερα από 31 έτη υπηρεσίας (M=2,65 SD=2,02).

Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης εκτιμήθηκε ως αρκετά υψηλή, καθώς υπολογίστηκε μέσος όρος 3.21 (SD 0.65). Πιο αναγκαία θεωρούν την επιμόρφωση οι υπηρετούντες σε διοικητική θέση, ενώ λιγότερο αναγκαία θεωρούν την επιμόρφωση οι άγαμοι εκπαιδευτικοί. Σε αντίθεση με την υψηλή αναγκαιότητα της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκτίμησαν την επάρκεια των προσφερόμενων επιμορφωτικών ευκαιριών ως μέτρια, καθώς υπολογίστηκε μέσος όρος 2.50 (SD=0.62). Ειδικότερα οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφρασαν μεγαλύτερη ικανοποίηση για την τοποθεσία και τη μεθοδολογία υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ενώ εξέφρασαν μικρότερη ικανοποίηση για το πλήθος των επιμορφωτικών σεμιναρίων που τους ενδιαφέρουν και για τη διάρκειά τους. Μεγαλύτερο βαθμό επάρκειας απέδωσαν στις προσφερόμενες επιμορφώσεις οι υπηρετούντες σε διοικητική θέση (M=2.76, SD=0.61), ενώ χαμηλότερο βαθμό επάρκειας απέδωσαν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 46-55 ετών (M=2.36, SD=0.51).

Τα κίνητρα με τη μεγαλύτερη επίδραση στην απόφαση συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα ήταν ο «Εμπλουτισμός της διδακτικής μεθοδολογίας» (M=3.36, SD=0.67), το «Περιεχόμενο του προγράμματος» (M=3.28, SD=0.69) και η «Θετική στάση απέναντι στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων» (M=3.24, SD=0.68). Τα κίνητρα με τη μικρότερη επίδραση ήταν η «Διαφυγή από την οικογενειακή ρουτίνα» (M=1.58, SD=0.73), η «Διεύρυνση του κοινωνικού κύκλου» (M=1.77, SD=0.82) και η «Συμμετοχή συναδέλφων στην επιμόρφωση» (M=1.75, SD=0.80). Οι κατηγορίες κινήτρων με τη μεγαλύτερη επίδραση ήταν τα κίνητρα που σχετίζονται με τις αξίες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (M=2.93, SD=0.58), καθώς και τα κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης (M=2.93, SD=0.59). Οι κατηγορίες κινήτρων με τη μικρότερη επίδραση ήταν η «Διαφυγή από άλλες καταστάσεις» (M=1.82, SD=0.65) και οι «Κοινωνικοί λόγοι» (M=1.99, SD=0.64). Ο έλεγχος σύγκρισης μέσων όρων t-test έδειξε ($t(198) = -2.271, p = .024$) στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη επίδραση των κινήτρων επαγγελματικής ανάπτυξης στις γυναίκες εκπαιδευτικούς (M=3.01, SD=0.57) σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους (M=2.82, SD=0.59).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ανοικτά ερωτήματα για τα κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφώσεις επιβεβαιώνουν τα ευρήματα από τα αντίστοιχα κλειστά ερωτήματα. Σύμφωνα με αυτές τις απαντήσεις οι εκπαιδευτικοί κινητοποιούνται περισσότερο από την προοπτική απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και τον εμπλουτισμό της διδακτικής μεθοδολογίας τους, ενώ συνδέουν την επιμόρφωση με την αύξηση της αποδοτικότητάς τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι καταγράφηκαν απαντήσεις όπως «για να ενημερώνομαι για νέες

μεθόδους διδασκαλίας», «απόκτηση γνώσεων», «για να είμαι πιο αποδοτικός», «προσωπικό ενδιαφέρον για βελτίωση», «για μεγαλύτερη επαγγελματική αυτοπεποίθηση», «για να μπορώ να παρακολουθήσω κι άλλα προγράμματα στο μέλλον». Εμφανής ήταν και η επίδραση κινήτρων που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των σεμιναρίων, καθώς αναφέρθηκαν κίνητρα όπως «ο χρόνος και ο τόπος υλοποίησης», «η χρήση νέων τεχνολογιών» και το «περιεχόμενο του σεμιναρίου».

Το «Υψηλό κόστος συμμετοχής» ήταν το εμπόδιο με τη μεγαλύτερη αποτρεπτική επίδραση ($M=3.89$, $SD=0.89$), ενώ ακολουθούσαν η «Πρόσβαση στον τόπο υλοποίησης» ($M=3.09$, $SD=0.88$) και η «Δυσκολία μετακίνησης» ($M=3.00$, $SD=0.95$). Αντίθετα φάνηκε να μην προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς η «Πιθανή αρνητική άποψη της οικογένειάς τους για την επιμόρφωση» ($M=1.25$, $SD=0.59$), η «Ηλικία» ($M=1.58$, $SD=0.78$) και η «Συνεργασία με συναδέλφους» ($M=1.66$, $SD=0.75$). Τα θεσμικά εμπόδια ήταν η κατηγορία εμποδίων με τη μεγαλύτερη επίδραση ($M=2.87$, $SD=0.62$), ενώ τα καταστασιακά εμπόδια ήταν η κατηγορία με τη μικρότερη επίδραση ($M=1.99$, $SD=0.47$). Ο έλεγχος t-test έδειξε ($t(205) = 3.079$, $p = .002$) μεγαλύτερη επίδραση των καταστασιακών εμποδίων στους άντρες ($M=2.10$, $SD=0.46$) σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ($M=1.91$, $SD=0.45$). Επίσης διαπιστώθηκε ($t(205) = 2.316$, $p = .022$) μεγαλύτερη επίδραση των προδιαθετικών εμποδίων σε άνδρες εκπαιδευτικούς ($M=2.16$, $SD=0.62$) σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους ($M=1.97$, $SD=0.53$). Ο ίδιος έλεγχος έδειξε ($t(200) = 2.557$, $p = .011$) μεγαλύτερη επίδραση των θεσμικών εμποδίων σε εκπαιδευτικούς με διοικητική θέση ($M=3.17$, $SD=0.48$) σε σχέση με όσους είχαν μόνο διδακτικά καθήκοντα ($M=2.83$, $SD=0.63$), ενώ εντοπίστηκε ($t(200) = 2.148$, $p = .033$) μεγαλύτερη επίδραση των προδιαθετικών εμποδίων σε οργανικά μη υπεράριθμους εκπαιδευτικούς ($M=2.12$, $SD=0.58$) σε σχέση με οργανικά υπεράριθμους ή υπηρετούντες υπό καθεστώς διάθεσης εκπαιδευτικούς ($M=1.93$, $SD=0.55$). Σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών η ανάλυση διακύμανσης One-way anova έδειξε ($F(2, 201)=4.494$, $p=.012$) μεγαλύτερη επίδραση των προδιαθετικών εμποδίων σε εκπαιδευτικούς ηλικίας άνω των 56 ετών ($M=2.24$, $SD=0.65$) σε σχέση με εκπαιδευτικούς ηλικίας 36-45 ετών ($M=1.93$, $SD=0.46$). Για τα έτη υπηρεσίας διαπιστώθηκε συσχέτιση του χαρακτηριστικού με την επίδραση θεσμικών και προδιαθετικών για δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών: Συγκεκριμένα από την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One Way Anova) διαπιστώθηκε ($F(3, 198)=3.748$, $p=.012$) μεγαλύτερη επίδραση των θεσμικών εμποδίων σε εκπαιδευτικούς με 24-30 έτη υπηρεσίας ($M=3.08$, $SD=0.66$) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν 16-23 έτη υπηρεσίας ($M=2.74$, $SD=0.55$). Επίσης διαπιστώθηκε ($F(3, 198)=6.740$, $p=.000$) μεγαλύτερη επίδραση των προδιαθετικών εμποδίων στους εκπαιδευτικούς με περισσότερα από 31 έτη υπηρεσίας ($M=2.44$, $SD=0.48$) σε σχέση με εκπαιδευτικούς που είχαν 9-15 έτη υπηρεσίας ($M=1.99$, $SD=0.55$) αλλά και εκπαιδευτικούς με 16-23 έτη υπηρεσίας ($M=1.93$, $SD=0.47$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ανοικτά ερωτήματα για τα εμπόδια συμμετοχής επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό τα ευρήματα από τα αντίστοιχα κλειστά ερωτήματα. Σύμφωνα με τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών τα κυριότερα εμπόδια ήταν θεσμικά και σχετίζονταν κυρίως με τον τόπο υλοποίησης των προγραμμάτων και την πρόσβαση σ' αυτόν. Ενδεικτικά εμπόδια που αναφέρθηκαν ήταν η «μεγάλη απόσταση από τον τόπο κατοικίας», η «δυσκολία στις μετακινήσεις» και η «μεγάλη διάρκεια του σεμιναρίου», η «μη σύνδεση του περιεχομένου με τα ενδιαφέροντα ή τις πραγματικές ανάγκες» και το «οικονομικό κόστος συμμετοχής». Κατονομάστηκαν επίσης καταστασιακά εμπόδια όπως η «έλλειψη χρόνου» και οι «οικονομικές υποχρεώσεις», ενώ υπήρξαν ελάχιστες αναφορές σε προδιαθετικά εμπόδια. Κεντρική θέση μεταξύ των προτάσεων για τη βελτίωση της επιμόρφωσης κατέχει η σύνδεσή της με τις πραγματικές ανάγκες και ο προσανατολισμός στην επίλυση πρακτικών προβλημάτων. Προτείνεται επίσης καλύτερη οργάνωση και υλοποίηση περισσότερων επιμορφώσεων κοντά στον τόπο κατοικίας, χωρίς οικονομικό κόστος συμμετοχής, από έμπειρους εκπαιδευτές που διατηρούν στενή σχέση με τη σχολική πραγματικότητα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρόταση για διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και

συνδιαμόρφωση βασικών χαρακτηριστικών των σεμιναρίων, ενώ καταγράφηκαν ελάχιστες προτάσεις θεσμοθέτησης εξωτερικών κινήτρων όπως η αμειβόμενη συμμετοχή και η χορήγηση εκπαιδευτικής άδειας.

Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Το χαμηλό επίπεδο συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια έρχεται σε αντίθεση με τον υψηλό βαθμό αναγκαιότητας που αυτοί αναγνωρίζουν στην επιμόρφωση. Την αντίθεση αυτή ενδεχομένως εξηγεί η χαμηλή, όπως εκτιμήθηκε, επάρκεια των προσφερόμενων επιμορφώσεων. Αυτή η χαμηλή επάρκεια ιδιαίτερα ως προς το πλήθος των προσφερόμενων προγραμμάτων, ίσως οφείλεται στο ότι ελάχιστες επιμορφώσεις μεγάλης κλίμακας υλοποιήθηκαν στη χώρα μας κατά τα τελευταία χρόνια. Ως αυστηρότεροι κριτές των σεμιναρίων εμφανίζονται εκπαιδευτικοί με υψηλή συμμετοχή σε αυτά (υπηρετούντες με διάθεση ή οργανική υπεραριθμία και εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 16-23 έτη). Υποθέτοντας ότι αυτή η εκτίμηση τεκμηριώνεται μέσα από μεγαλύτερη εμπειρία συμμετοχής σε επιμορφώσεις, τότε το εύρημα αυτό αποκτά βαρύνουσα σημασία.

Η υψηλή συμμετοχή σε προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης από κατόχους υψηλότερων τυπικών προσόντων καταγράφηκε επανειλημμένα από συναφείς έρευνες (OECD, 2009; Καραλής, 2016). Όπως χαρακτηριστικά λέει η Cross (1981, 55) «η μάθηση είναι εθιστική, όσο περισσότερη εκπαίδευση έχουν οι άνθρωποι, τόσο περισσότερη επιθυμούν». Η υψηλή συμμετοχή σε σεμινάρια υπεράριθμων και υπηρετούντων υπό καθεστώς διάθεσης εκπαιδευτικών θα μπορούσε να αποδοθεί στη μεγαλύτερη έκθεση σε κίνδυνο μετακίνησης σε άλλο σχολείο, ακόμα και σε άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης. Σ' αυτές τις προκλήσεις η επιμόρφωση ίσως να αποτελεί μια απάντηση. Όσο για τους εκπαιδευτικούς που έχουν 16-23 έτη υπηρεσίας μπορεί να εικάσει κανείς ότι το επίπεδο εμπειρίας τους επιτρέπει ακριβέστερη διάγνωση των αναγκών τους, ενώ το μεγάλο διάστημα που απομένει ως την αφυπηρέτησή τους καθιστά συμφέρουσα κάθε επένδυση σε εκπαίδευση.

Αυτό δεν φαίνεται να συμβαίνει στους εκπαιδευτικούς που έχουν περισσότερα από 24 έτη υπηρεσίας ή έχουν ηλικία άνω των 56 ετών, που καταγράφουν χαμηλά επίπεδα συμμετοχής σε συμφωνία με τα ευρήματα συναφών ερευνών (ενδεικτικά Edwards, Sieminski, & Zeldin, 1996; Belanger, 1997; Doets et al., 2001). Συχνά ανάλογα ευρήματα ερμηνεύονται στη βάση ενός απλοποιημένου μοντέλου κόστους-οφέλους και αποδίδονται στο μικρό διάστημα που απομένει ως τη συνταξιοδότηση και καθιστά την επένδυση σε εκπαίδευση λιγότερο ελκυστική (Boeren et al., 2010). Ενδιαφέρουσα είναι και η προσέγγιση των Jacobs & Van der Kamp (1998) που αποδίδουν τη χαμηλή συμμετοχή σε έλλειψη προαπαιτούμενων προσόντων για την παρακολούθηση επιμορφώσεων. Σε κάθε περίπτωση αυτές οι ομάδες εκπαιδευτικών παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται και εκπαιδευτικοί που σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία πρόκειται να παραμείνουν στην υπηρεσία μέχρι και τα 67 τους χρόνια και θα ήταν χρήσιμο να ερευνηθούν τα βαθύτερα αίτια της αποστασιοποίησής τους.

Η υψηλότερη επίδραση των εσωτερικών κινήτρων έναντι των εξωτερικών που καταγράφηκε, συμφωνεί με ευρήματα συναφών ερευνών, όπως αυτή του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών – Κέδρος (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008β) στην οποία αναφέρθηκαν ως κίνητρα η απόκτηση νέων γνώσεων και η βελτίωση των διδακτικών μεθόδων. Συμφωνία υπάρχει και με τις έρευνες που υλοποίησαν οι Τύπας & Παπαχρήστου (2002) και Υφαντή & Βοζαίτης (2007) που ανέφεραν ως ισχυρά κίνητρα την κάλυψη αναγκών στο γνωστικό αντικείμενο και την αύξηση της αποδοτικότητας αλλά και με την έρευνα της Καραγιάννη (2018) ως προς το ότι τα κίνητρα που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη είχαν μεγαλύτερη επίδραση στις γυναίκες έναντι των ανδρών. Συμφωνία επίσης διαπιστώθηκε και με τα ευρήματα της έρευνας των Goroizidis & Papaioannou (2014) που εντόπισαν σημαντική επίδραση της αναγνώρισης της σημασίας της επιμόρφωσης για τη σχολική καθημερινότητα. Η υψηλή αποτρεπτική επίδραση του κόστους συμμετοχής μάλλον δεν προκαλεί εντύπωση, δεδομένων των οικονομικών συνθηκών που επικρατούν στη χώρα μας. Ωστόσο πρέπει να επισημανθεί,

ότι εξίσου υψηλή επίδραση αυτού του εμποδίου εντοπίστηκε σε έλληνες εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πριν από την οικονομική κρίση (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008α) αλλά και σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης άλλων χωρών (OECD, 2009, 2014). Παρόμοια εμπόδια με αυτά που εντόπισε η παρούσα έρευνα, εντοπίστηκαν και από άλλες έρευνες, όπως για παράδειγμα η δυσκολία στις μετακινήσεις των εκπαιδευομένων (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008α) και η έλλειψη χρόνου (Υφαντή & Βοζαϊτής, 2007; Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008α; OECD, 2009). Τα θεσμικά εμπόδια έχουν υψηλότερη επίδραση έναντι άλλων κατηγοριών εμποδίων, ωστόσο μεταξύ αυτών τη χαμηλότερη επίδραση έχουν τα εμπόδια που σχετίζονται με την ενημέρωση για τα επιμορφωτικά προγράμματα. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν ικανοποιητικά τις δυνατότητες επικοινωνίας του Παγκόσμιου Ιστού, του Ηλεκτρονικού Ταχυδρομείου και του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου εξασφαλίζοντας έγκαιρη και επαρκή πληροφόρηση.

Συμπεράσματα

Αναμφίβολα τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν θετική προδιάθεση απέναντι στην επιμόρφωση και πίστη στην αναγκαιότητά της. Αν και δείχνουν ότι τάσσονται στην υπηρεσία μιας μακροπρόθεσμης προοπτικής προσωπικής και επαγγελματικής βελτίωσης είναι εμφανές ότι προσβλέπουν στη βοήθεια της επιμόρφωσης για την αντιμετώπιση πρακτικών προβλημάτων της σχολικής καθημερινότητάς τους. Η προσήλωση στον προφανή ρόλο της επιμόρφωσης φαίνεται άλλωστε και από τη μικρή επίδραση που έχουν πιθανά παράπλευρα οφέλη της όπως η διεύρυνση του κοινωνικού κύκλου. Αν και στη χώρα μας διαμορφώθηκαν κατά τα τελευταία χρόνια συνθήκες ικανές να αυξήσουν την ανασφάλεια των εκπαιδευτικών στρέφοντάς τους στην απόκτηση περισσότερων τυπικών προσόντων, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιδιώκουν αυτό μέσω της επιμόρφωσης. Φαίνεται λοιπόν ότι το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών παίζει μικρό ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης τους έναντι της επιμόρφωσης, ενώ αμελητέος είναι και ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν μια αναντιστοιχία προσφοράς και ζήτησης επιμορφωτικών προγραμμάτων. Με πολύ σαφή τρόπο οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν αίτημα για σύνδεση της επιμόρφωσης με τις πραγματικές ανάγκες τους. Η χαμηλή επάρκεια των προσφερόμενων επιμορφωτικών ευκαιριών σε συνδυασμό με την υψηλή αποτρεπτική επίδραση των θεσμικών εμποδίων στρέφει το ενδιαφέρον στο πεδίο της σχεδίασης επιμορφωτικών προγραμμάτων και αναδεικνύει τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών ως μια προτεραιότητα.

Αν και η βολική δειγματοληψία που χρησιμοποιήθηκε δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, εντούτοις τα ευρήματα της έρευνας θα μπορούσαν να συμβάλουν, ακόμα και με τη μορφή ενδείξεων, στην προσπάθεια χαρτογράφησης του μηχανισμού που ενισχύει ή δυσχεραίνει τη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα. Η φύση των ευρημάτων επιβάλλει τη συνέχιση της έρευνας ενδεχομένως με εστίαση σε συγκεκριμένες ομάδες εκπαιδευτικών όπως για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί με ηλικία άνω των 56 ετών ή με περισσότερα από 24 έτη υπηρεσίας.

Αναφορές

Aslanian, C. B., & Brickell, H. M. (1980). *Americans in transition: Changes as reason for adult learning*. New York: Future Directions for a Learning Society – College Board.

Beder, H., & Valentine, T. (1987). *Iowa's adult basic education students: Descriptive profiles based on motivations, cognitive ability and socio-demographic variables*. Department of education: University of Iowa.

Belanger, P., (1997). *New patterns of adult learning: a six-country comparative study*. New York: Pergamon Press.

Boeren, E., Nicaise, I., & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: The need for an integrated model. *International journal of lifelong education*, 29(1), 45-61.

- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of Adult Education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education Journal*, 21(2), 3-26.
- Boshier, R. (1973). Educational Participation and Dropout: a Theoretical model. *Adult Education Quarterly*, 23(4), 255-282.
- Coffield, F. (1999). Breaking the consensus: Lifelong learning as social control. *British Educational Research Journal*, 25(4), 479-499.
- Cookson, P. S. (1986). A framework for theory and research on adult education participation. *Adult Education Quarterly*, 36(3), 130-141.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Cross, P. K. (1981). *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darkenwald, G. G., Merriam, S. B. (1982). *Adult education: Foundations of practice*. London: Harper & Row.
- Deshler, D. (1996). Participation: Role of motivation. *International Encyclopedia of Adult Education and Training 2*, 570-575. Oxford: Pergamon Elsevier.
- Doets, C., Hake, B. J., & Westerhuis, A. (Eds.). (2001). *Lifelong learning in the Netherlands: The state of the art in 2000*. Cinop.
- Edwards, R., Sieminski, S. & Zeldin, D., (Eds.) (1996). *Adult learners, education and training*. London: Routledge.
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11.
- Jacobs, I., & Van der Kamp, M., (1998). Deelname en behoeften in de volwasseneneducatie. *Stoho*, 18, 1-25.
- Johnstone, J. W. C., & Rivera, R. J. (1965). *Volunteers for learning: A study of the educational pursuits of American adults*. Hawthorne, NY: Aldine.
- McGivney, V. (2006). Attracting new groups into learning: Lessons from research in England. In *Lifelong learning, participation and equity*. Springer, Dordrecht.
- Miller, H. L. (1967). *Participation of adults in education: A force-field analysis*. Boston: Center for the Study of Liberal Education for Adults – Boston University.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD.
- OECD (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD.
- Polson, C. J. (1993). Teaching Adult Students. *IDEA Paper*, 29.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (B. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Rubenson, K. (1977). *Participation in recurrent education: A research review*. Paris: OECD.
- Scanlan, C. S., & Darkenwald, G. G. (1984). Identifying deterrents to participation in continuing education. *Adult education quarterly*, 34(3), 155-166.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, τόμος Β'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ανδρέου, Α. (1992). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Όμιλος συγγραφέων καθηγητών.
- Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία (2016). *Πορίσματα*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο - Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών* SEC(2007) 931 SEC(2007) 933. Ανακτήθηκε στις 23-11-2018 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EL>

Ζαβλάνος, Μ. (1983). Επιμόρφωση εκπαιδευτικού προσωπικού στην υπηρεσία του. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 104-110.

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

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ – ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Καραλής, Θ. (2016). *Η συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση: Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής (2011-2016)*. ΙΝΕ-ΓΣΕΕ – ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.

Κατσαντά, Π. (2005). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

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

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ*, τόμος Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λιακοπούλου, Μ. (2009). *Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: προϋποθέσεις και κριτήρια ποιότητας*. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Μορφές Επιμόρφωσης: Εννοιολογικές διευκρινίσεις - Το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο - Προϋποθέσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 37-52.

Ο.Ε.Π.ΕΚ. (2007). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Τεχνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.

Ο.Ε.Π.ΕΚ. (2008α). *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ – ΚΕΔΡΟΣ Α.Ε.

Ο.Ε.Π.ΕΚ. (2008β). *Μελέτη: Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ – ΚΕΔΡΟΣ Α.Ε.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης: Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών (2010-2013)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπακωνσταντίνου Π. (1982). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9, 46-54.

Στασινός, Μ. (2017). *Κίνητρα, εμπόδια και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα*. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Τύπας, Γ., & Παπαχρήστου, Μ. (2002). Ο θεσμός της επιμόρφωσης και οι σύγχρονες προκλήσεις. Η ερευνητική διάσταση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 22, 85-95.

Υφαντή, Α. Α., & Βοζαίτης, Ν. Γ. (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. Το παράδειγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α' περιφέρειας του νομού Αχαΐας, *Διοικητική Ενημέρωση, Τριμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, 40, 87-105.

Χρονοπούλου Α. (1983). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (προβληματισμοί-προοπτικές- προτάσεις). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 94-101.