

Συμμετοχή εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

Μαγγόπουλος Γιώργος

Μέλος ΣΕΠ-ΕΑΠ

maggopoulos@gmail.com

Τσόκανου Ελένη

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

tsokanou.lena@gmail.com

Περίληψη

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα της έρευνας αναδύεται από τον σημαίνοντα ρόλο που διαδραματίζουν οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στη διαχείριση μιας τάξης και με μαθητές/τριες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Σε μεθοδολογικό επίπεδο αξιοποιήθηκε η δειγματοληπτική έρευνα με τη χρήση του ερωτηματολογίου ως εργαλείου συλλογής δεδομένων. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 110 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης φαίνεται ότι εδράζεται σε παράγοντες που συνδέονται i) με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου τους, ii) την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στην ειδική αγωγή, iii) τη βελτίωση της εργασιακής θέσης τους, και iv) σε προσωπικούς και κοινωνικούς λόγους. Συνολικά οι τέσσερις παράγοντες ερμηνεύουν το 65,9% της μεταβλητότητας των δεδομένων.

Λέξεις κλειδιά: Κίνητρα συμμετοχής, εκπαίδευση ενηλίκων, ειδική αγωγή και εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Εισαγωγή

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) αποτελεί ένα πεδίο που αφορά στην εφαρμογή ενός ευρέως φάσματος εκπαιδευτικών πρακτικών (Cock & Schirmer, 2003) ειδικά σχεδιασμένων για μαθητές/τριες με αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ιδιαιτερότητες τους, να αξιοποιήσουν τις ακαδημαϊκές τους δυνατότητες (Protorapas & Parrila, 2018) και να προωθηθεί η ένταξή τους στο τυπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Mintz & Wasserman, 2020). Οι ΕΕΑ μπορεί να αναδύονται από διάφορα είδη δυσκολιών, διαταραχών, αναπηριών ή και ασθενειών, όπως για παράδειγμα οι μαθησιακές δυσκολίες, οι διαταραχές που εμπίπτουν στο φάσμα του αυτισμού, οι συναισθηματικές, οι συμπεριφορικές και οι αισθητηριακές διαταραχές, οι σωματικές αναπηρίες και οι χρόνιες ασθένειες (Pinto, Baines & Bakoroulou, 2019).

Ήδη από τη δεκαετία του 1990 δίνεται σε διεθνές επίπεδο προτεραιότητα η εκπαίδευση των μαθητών/τριών με ΕΕΑ να λαμβάνει χώρα στο τυπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο «σχολείο της γειτονιάς». Στην εν λόγω περίοδο χρησιμοποιείται ο όρος «ένταξη», που στο σημασιολογικό του περιεχόμενο γίνεται αναφορά στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε όλους τους/τις μαθητές/τριες, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με αναπηρίες ή με ΕΕΑ, προκειμένου όλοι να λαμβάνουν δίκαιες και ισότιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Πρακτικά, τούτο υποδηλώνει ότι εντός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος οι μαθητές/τριες με ΕΕΑ λαμβάνουν εκπαίδευση με πρόσθετες υπηρεσίες υποστήριξης, με συμπληρωματικά βοηθήματα και άλλα συναφή, με σκοπό την ισότιμη συμμετοχή τους (Lipsky και Gartner, 1999) στην κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτισμική ζωή της κοινότητάς τους (National Center in Educational Restructuring and Inclusion, 1995· Pinto, Baines & Bakoroulou, 2019). Στη Δήλωση της Σαλαμάνκα το 1994 αναφέρεται ρητά ότι η ένταξη των

παιδιών με αναπηρίες είναι εφικτή σε σχολεία χωρίς αποκλεισμούς (Rodriguez & Garro-Gil, 2015). Στη συνέχεια, ακολούθησαν και άλλες παρεμβάσεις στον διεθνή χώρο που άλλοτε αφορούν γενικότερα στην εκπαίδευση των παιδιών, δίνοντας έμφαση και στην εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ και άλλοτε είναι αποκλειστικά εστιασμένες στην εκπαίδευση μαθητών με ΕΕΑ. Ενδεικτικά αναφέρονται το Πλαίσιο Δράσης Ε.Φ.Α. του Ντακάρ (UNESCO, 2000), που εστιάζει στην ανεμπόδιστη πρόσβαση όλων των παιδιών σε εκπαίδευση υψηλής ποιότητας (Peters, 2007), οι παρεμβάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης σε συνεργασία με την UNESCO και τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό Ανάπτυξης στην Ειδική Αγωγή (EADSNE), όπου μεταξύ των άλλων παροτρύνονται οι κυβερνήσεις των κρατών μελών να διαμορφώσουν το κατάλληλο πλαίσιο εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς για τα άτομα με ΕΕΑ (Drabble, 2013). Εντός αυτού του πλαισίου προτάθηκαν συγκεκριμένες παρεμβάσεις, όπως η «*Εκπαίδευση και Επιμόρφωση 2020*» για περαιτέρω συνεργασία των εκπαιδευτικών αρχών των κρατών μελών, προκειμένου να διασφαλιστεί η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών, η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και η ποιότητα της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς για όλους τους/τις μαθητές/τριες (European Commission, 2009). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πρότεινε επίσης και τη «*Στρατηγική για την αναπηρία 2010-2020*», όπου η έμφαση δίνεται στην αλλαγή της νοοτροπίας των ατόμων που εμπλέκονται στη διαχείριση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι μαθητές/τριες με ΕΕΑ όχι μόνο δε θεωρούνται διαφορετικοί από τους/τις συμμαθητές/τριές τους χωρίς ΕΕΑ, αλλά γίνονται αντιληπτοί ως ταλαντούχα άτομα. Η εκπαίδευση πρέπει να τους παρέχει ευκαιρίες ανάπτυξης των δεξιοτήτων και των ταλέντων τους, προκειμένου να συμβάλει και αυτή στον βαθμό που της αναλογεί στην ομαλή ένταξη και την ενεργή συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Peters, 2003· European Commission, 2010).

Αν και είναι δύσκολο να συμφωνήσει η ακαδημαϊκή και η εκπαιδευτική κοινότητα σε έναν κοινό ορισμό όσον αφορά στο σημασιολογικό περιεχόμενο του όρου «*εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς*» και του όρου «*ένταξη*», ο Mitchell (2001) εκτιμά ότι η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και η ένταξη λαμβάνει χώρα, όταν τα σχολεία:

- αποδέχονται τα δικαιώματα όλων των μαθητών/τριών, επενδύουν στον σεβασμό, την αξιοπρέπεια και την ανεξαρτησία τους
- αποκλείουν οποιαδήποτε μορφής διάκριση ή εμπόδια στην εκπαίδευση, οργανώνοντας κατάλληλα τη σχολική ζωή, αξιοποιώντας τους υλικούς και ανθρώπινους πόρους τους και αναπτύσσοντας συνεργασίες με την τοπική κοινωνία
- η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης προς όλους/ες αποτελεί προτεραιότητά τους
- λαμβάνουν υπόψη τους κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τις ποικίλες ΕΕΑ των μαθητών/τριών τους, σεβόμενα τα ατομικά χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα, το στυλ και τον ρυθμό μάθησης του/της κάθε μαθητή/τριας (European Commission, 2010).

Τα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς φαίνεται ότι επενδύουν αφενός στη δημιουργία ενός ασφαλούς και φιλόξενου περιβάλλοντος και αφετέρου στον προσεκτικό σχεδιασμό και προγραμματισμό εξειδικευμένων παρεμβάσεων, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών και ειδικότερα σε αυτών που αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης (Belanger & Gougeon, 2009). Είναι προφανές πως τα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς δεν εστιάζουν μόνο στους/τις μαθητές/τριες με ΕΕΑ, αλλά σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, που αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού (Peters, 2007).

Η εκπαιδευτική πολιτική που αφορά στην ΕΑΕ στη χώρα μας κατά τις τελευταίες δεκαετίες προσπαθεί να ακολουθήσει τις διεθνείς εξελίξεις, υιοθετώντας τις παροτρύνσεις διεθνών φορέων και οργανισμών για συν-εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών και καταπολέμηση των διακρίσεων (Λιαράκου, 2002). Βέβαια, πρόκειται για μια πορεία που χαρακτηρίζεται αρχικά από εμμονή σε παραδοσιακές αντιλήψεις, από εσωτερικές αντιφάσεις, δυσκολίες στην υιοθέτηση καινοτομιών και επαναπροσδιορισμό των προτεραιοτήτων. Ενδεικτικά

αναφέρονται οι νόμοι 1143/1981 και 1566/1985, που παρά τις πολλές και σημαντικές αδυναμίες τους, εντάσσουν τα ζητήματα εκπαίδευσης των ατόμων με ΕΕΑ στις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής (Στασινός, 1991· Vlachou- Balafouti & Zoniou-Sideris, 2000· Vlachou, 2004). Ο Νόμος 2817/2000 επιχείρησε να βελτιώσει πολλές από τις αδυναμίες των προηγούμενων νομοθετικών κειμένων. Στη συνέχεια ακολούθησαν και άλλοι νόμοι που αφορούν είτε αποκλειστικά στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, όπως ο νόμος 3699/2008, είτε κάποια άρθρα τους ρυθμίζουν θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, όπως ο νόμος 4452/2017. Από τη συγκριτική μελέτη του θεσμικού πλαισίου που αφορά στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση φαίνεται ότι καταβάλλεται προσπάθεια εκσυγχρονισμού του, τουλάχιστον σε επίπεδο θεσμικού λόγου, καθιστώντας το πιο συμβατό με τις διεθνείς εξελίξεις και προτεραιότητες. Αν και εσωτερικές αντιφάσεις που αφορούν στην περιορισμένη δημόσια υποστήριξη σε υποδομές και πόρους όλων εκείνων των απαιτούμενων παρεμβάσεων καθιστούν ανολοκλήρωτες τις προθέσεις του Έλληνα νομοθέτη (Vlachou - Balafouti & Zoniou-Sideris, 2000), τα τελευταία χρόνια φαίνεται ότι αρκετές από τις αντιφάσεις υποχωρούν, καθώς βρίσκονται σε εξέλιξη πρωτοβουλίες και επενδύσεις υλικών και ανθρώπινων πόρων (πχ παράλληλη στήριξη).

Λαμβάνοντας υπόψη όσα επιγραμματικά αναφέρονται παραπάνω για τις πρωτοβουλίες που έχουν ληφθεί στον διεθνή χώρο για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με ΕΕΑ και οι οποίες αναμφίβολα προσκαλούν και προκαλούν τις εκπαιδευτικές αρχές να διαμορφώσουν έναν εξαιρετικά θετικό και υποστηρικτικό πλαίσιο, φαίνεται ότι στην πράξη πρέπει να γίνουν πολλές ακόμα προσπάθειες. Στο κείμενο «*Εκπαίδευση για Όλους 2000-2015: Επιτεύγματα και προκλήσεις*» οι μαθητές/τριες με αναπηρία φαίνεται ότι πολύ συχνά αποκλείονται από την εκπαίδευση. Οι λόγοι είναι αρκετοί. Ενδεικτικά αναφέρονται η ανεπαρκής γνώση σχετικά με τις διαφορετικές ανάγκες του κάθε τύπου αναπηρίας, η έλλειψη ανθρώπινων πόρων και υλικών υποδομών, η κυριαρχία των αντιλήψεων που ευνοούν τις διακρίσεις. Αν και σε αρκετές χώρες οι μαθητές/τριες εντάσσονται στα τυπικά σχολεία, εν τούτοις μένουν πολλά να γίνουν ακόμα προκειμένου να περιοριστούν ή και να εξαλειφτούν οι διακρίσεις και οι αποκλεισμοί (UNESCO, 2015).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή φαίνεται ότι αποτελεί στρατηγική επιλογή, τουλάχιστον σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η επιμόρφωση έχει συνήθως περιορισμένη χρονική διάρκεια, αφορά ένα περιορισμένο πεδίο ενδιαφέροντος, επενδύει στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων που αφορούν είτε στην απόκτηση νέων ή πρόσθετων γνώσεων είτε στην απόκτηση ή τη βελτίωση συγκεκριμένων δεξιοτήτων (Rogers, 1996· Παπαδάκης, Βελισσάριος και Φραγκούλης, 2003). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φαίνεται, λοιπόν, ότι συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξή τους και τη βελτίωση της επαγγελματικής τους ικανότητας (Fullan, 1991· Bakı 2000· Χατζηπαναγιώτου, 2001· Selemani-Meke, 2013· Σακκούλης, Ασημάκη και Βεργίδης, 2015).

Ποιοι είναι όμως οι παράγοντες που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή; Η επιστημονική κοινότητα εδώ και αρκετές δεκαετίες εξετάζει τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Το θεωρητικό πλαίσιο που έχει διαμορφωθεί με τη συμβολή πολλών και σημαντικών ερευνητών, όπως για παράδειγμα του Maslow (θεωρία της Ιεράρχησης των Αναγκών), του Houle (κίνητρα συμμετοχής), του Boshier (Educational Participation Scale), του Herzberg (Θεωρία των δύο παραγόντων), τροφοδοτεί σημαντικά τη σχετική συζήτηση. Η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων εδράζεται τόσο σε εγγενείς όσο και σε εξωγενείς παράγοντες/κίνητρα. Οι εκπαιδευτικοί, όπως και άλλες επαγγελματικές ομάδες, παρακινούνται τόσο από εγγενείς όσο και από εξωγενείς παράγοντες. Ίσως το πιο σημαντικό στοιχείο στη σχετική συζήτηση είναι να κατανοηθεί η επίδραση κάθε τύπου κινήτρων και ο μηχανισμός που λειτουργεί μεταξύ τους προκειμένου τα άτομα να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Μεθοδολογία της έρευνας

Αν και μελέτες (Abegglen & Hessels, 2018· Almog & Shechtman, 2007· Shechtman & Gilat, 2005· Van Mieghem et al., 2018) έχουν δείξει ότι η επιτυχία της ένταξης εξαρτάται και από τη στάση των εκπαιδευτικών και από τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους στο σχετικό πεδίο (Sokal & Sharma, 2017), φαίνεται ότι μόνο η θετική στάση τους δεν αρκεί. Είναι εξαιρετικά δύσκολο οι εκπαιδευτικοί να υπερκεράσουν προβλήματα που συνδέονται με τις ελλείψεις των βασικών σπουδών τους (Carroll, Forlin & Jobling 2003· Lee et al., 2015· Sokal & Sharma, 2017· Van Mieghem et al., 2018) και σχετίζονται με τη βαθύτερη κατανόηση των σχετικών ζητημάτων, την εφαρμογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών και τη διαχείριση των μαθητών/τριών με ΕΕΑ (Crispel & Kasperski, 2019). Τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός παράγοντας στη διαχείριση μιας τάξης με μαθητές/τριες με ΕΕΑ. Αρκετές έρευνες (Carroll, Forlin & Jobling, 2003· Crispel & Kasperski, 2019) επισημαίνουν ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι η ενδεδειγμένη παρέμβαση, ώστε αυτοί να αποκτήσουν γνώσεις ειδικής αγωγής. Τα προγράμματα επιμόρφωσης φαίνεται ότι μπορούν να κάνουν τη διαφορά αφενός στην ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών/τριών με ΕΕΑ και αφετέρου στο επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής. Πιο αναλυτικά, στόχοι της παρούσας εργασίας είναι: α) η διερεύνηση των κινήτρων που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής, β) η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο τα κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής διαφοροποιούνται ως προς τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Με βάση τους παραπάνω στόχους διατυπώνονται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: α) Ποια είναι τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή, β) εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και των κινήτρων συμμετοχής;

Προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα αξιοποιήθηκε η δειγματοληπτική έρευνα με τη χρήση του ερωτηματολογίου. Οι βασικές ερωτήσεις του εργαλείου συλλογής δεδομένων διατυπώθηκαν σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Πληθυσμό αναφοράς της έρευνας αποτελούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 110 συμμετέχοντες. Από αυτούς οι 100 είναι γυναίκες (90,9%) και οι 10 άνδρες (9,1%). Το 44,5% του δείγματος είναι ηλικίας μικρότερης των 30 ετών (f=49), το 27,3% είναι ηλικίας 31 έως 40 ετών (f=30), το 18,2% ηλικίας 41 έως 50 ετών (f=20) και το 10% ηλικίας 51-60 ετών (f=11). Το 60,9% (f=67) του δείγματος έχει εκπαιδευτική προϋπηρεσία μικρότερη των 10 ετών, το 28,2% 11 έως 20 έτη (f=31) και το 10,9% από 21 έτη και άνω (f=12). Το 39,1% των εκπαιδευτικών έχει μόνο το βασικό τίτλο σπουδών (f=43) και το 59,1% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου (f=65). Το 48,2% είναι άγαμοι (f=53) και το 47,3% έγγαμοι (f=52). Το 59,1% (f=65) των συμμετεχόντων εργάζονται ως αναπληρωτές ενώ το 32,7% (f=36) έχουν μόνιμη θέση εργασίας. Ένα αρκετά μικρότερο ποσοστό του δείγματος (8,2%) είναι ωρομίσθιοι (f=9).

Με δεδομένο ότι επιλέχθηκε η βολική δειγματοληψία, τα ευρήματα της έρευνας αναφέρονται στο δείγμα και δεν μπορούν να γενικευτούν στον πληθυσμό αναφοράς. Αναφορικά με την ανάλυση των δεδομένων και σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης υπολογίστηκαν απόλυτες και σχετικές συχνότητες, καθώς επίσης η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση. Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης αξιοποιήθηκε ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα, one-way ANOVA, ο συντελεστής συσχέτισης Pearson και η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0.05$. Τέλος, οι ερωτήσεις που αφορούν στα κίνητρα συμμετοχής παρουσιάζουν υψηλή αξιοπιστία, καθώς ο δείκτης Cronbach's α εμφανίζει τιμή $\alpha=0.898$.

Αποτελέσματα της έρευνας

Αρχικά οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με την προηγούμενη συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε προγράμματα επιμόρφωσης αφενός σε ζητήματα ειδικής αγωγής και αφετέρου σε θέματα εκτός ειδικής αγωγής.

Πίνακας 1. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τη συμμετοχή τους κατά το παρελθόν σε προγράμματα επιμόρφωσης

	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	f	%	f	%
Έχετε συμμετάσχει κατά το παρελθόν σε προγράμματα επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής	86	78,2	24	21,8
Έχετε συμμετάσχει κατά το παρελθόν σε προγράμματα επιμόρφωσης σε θέματα εκτός ειδικής αγωγής	97	88,2	13	11,8

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι 86 εκπαιδευτικοί (78,2%) δήλωσαν πως είχαν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης σε ζητήματα ειδικής αγωγής στο παρελθόν, ενώ 24 εκπαιδευτικοί (21,8%) δεν είχαν συμμετάσχει. Επιπρόσθετα, 97 εκπαιδευτικοί του δείγματος (88,2%) δήλωσαν πως κατά το παρελθόν είχαν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης σε ζητήματα εκτός ειδικής αγωγής, ενώ 13 εκπαιδευτικοί (11,8%) δήλωσαν ότι δεν είχαν συμμετάσχει.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ρωτήθηκαν πόσο σημαντική θεωρούν τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής. Με βάση τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα 2 φαίνεται ότι οι ερωτώμενοι θεωρούν πολύ σημαντική της συμμετοχή τους σε προγράμματα ειδικής αγωγής (Μ.Ο.:4,25-Τ.Α.:0,8).

Πίνακας 2. Κατανομή συχνοτήτων και δείκτες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο θεωρούν σημαντική τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής

Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συμμετοχή σας σε επιμορφωτικά προγράμματα στην ειδική αγωγή	f	%
Πάρα πολύ	51	46,4
Πολύ	36	32,7
Αρκετά	22	20,0
Λίγο	1	0,9
Καθόλου	0	0
Σύνολο	110	100

ΔΕΙΚΤΕΣ:Μ.Ο.:4,25-Τ.Α.:0,8

Στη συνέχεια, και στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής. Από τα ευρήματα της ανάλυσης προέκυψε ότι τα σημαντικότερα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής συνδέονται με την ανάγκη τους να καταστούν περισσότερο αποτελεσματικοί στην εργασία τους (Μ.Ο.:4,6-Τ.Α.:0,6), να κατανοήσουν βαθύτερα τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών τους (Μ.Ο.:4,6-Τ.Α.:0,6) και να σχεδιάζουν αποτελεσματικότερα το διδακτικό τους έργο (Μ.Ο.:4,6-Τ.Α.:0,7). Επιπλέον, πολύ σημαντικά κίνητρα αποτελούν η απόκτηση δεξιοτήτων στην ειδική αγωγή (Μ.Ο.:4,3-Τ.Α.:0,7), η απόκτηση γνώσεων στην ειδική αγωγή (Μ.Ο.:4,3-Τ.Α.:0,9) και η απόκτηση γνώσεων επειδή τους αρέσει γενικά να μαθαίνουν καινούρια πράγματα (Μ.Ο.:4,3-Τ.Α.:0,8). Επιπλέον, πολύ σημαντικό κίνητρο αποτελεί η αύξηση των τυπικών προσόντων τους (Μ.Ο.:3,9-Τ.Α.:1,2). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ως αρκετά σημαντικά κίνητρα το αίσθημα του ολοκληρωμένου πολίτη

(Μ.Ο.:3,5-Τ.Α.:1,2), την απόκτηση βεβαίωσης (Μ.Ο.:3,3-Τ.Α.:1,4), το καλό παράδειγμα στα παιδιά τους (Μ.Ο =3,2-Τ.Α.:1,3), τη διατήρηση της θέσης εργασίας τους (Μ.Ο.=3,0-Τ.Α.:1,4), και την αύξηση των οικονομικών απολαβών τους (Μ.Ο.:3,0-Τ.Α.:1,2). Λιγότερο σημαντικά κίνητρα αποτελούν η θέληση των εκπαιδευτικών να μετακινηθούν από τη γενική στην ειδική αγωγή (Μ.Ο 2,4-Τ.Α.:1,5), η επέκταση του κοινωνικού τους δικτύου (Μ.Ο.:2,3-Τ.Α.:1,3) και η φυγή από τα προσωπικά τους προβλήματα (Μ.Ο.:1,7-Τ.Α.:1,0).

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις που αφορούν στα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής

Κίνητρα που ωθούν σε συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή	Μ.Ο.	Τ.Α.
Για να είμαι περισσότερο αποτελεσματικός/η στην εργασία μου.	4,6	0,6
Για να κατανοήσω βαθύτερα τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών μου.	4,6	0,6
Για να σχεδιάζω αποτελεσματικότερα το διδακτικό μου έργο.	4,6	0,7
Για να αποκτήσω γνώσεις στην ειδική αγωγή.	4,3	0,9
Για να αποκτήσω δεξιότητες στην ειδική αγωγή.	4,3	0,7
Γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα.	4,3	0,8
Για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα.	3,9	1,2
Για να είμαι πιο ολοκληρωμένος/η πολίτης.	3,5	1,2
Για να αποκτήσω τη βεβαίωση / πιστοποιητικό συμμετοχής.	3,3	1,4
Γιατί έτσι δίνω ένα καλό παράδειγμα στα παιδιά μου.	3,2	1,3
Για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου.	3,0	1,4
Για να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές.	3,0	1,4
Για να μετακινηθώ από τη γενική αγωγή στην ειδική αγωγή.	2,4	1,5
Για να επεκτείνω το κοινωνικό μου δίκτυο.	2,3	1,3
Για να ξεφύγω από προβλήματα της προσωπικής ζωής.	1,7	1

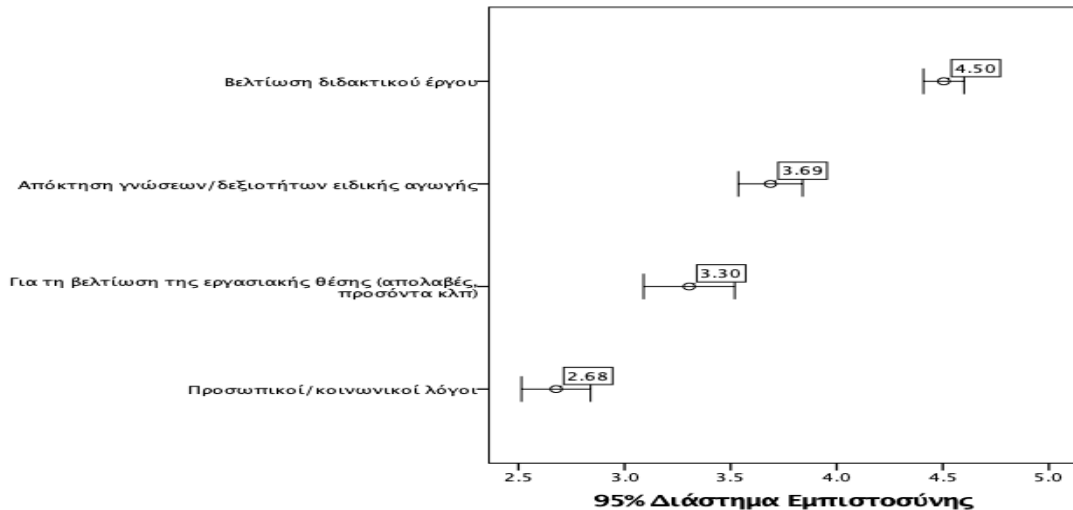
Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με σκοπό να εξεταστεί η δυνατότητα ομαδοποίησης των κινήτρων σε παράγοντες (ομάδες) με κοινά χαρακτηριστικά. Τα ευρήματα της παραγοντικής ανάλυσης (πλήθος παραγόντων, φορτίσεις ερωτήσεων, ιδιοτιμές και ποσοστό μεταβλητότητας των δεδομένων που ερμηνεύει κάθε παράγοντας) δίνονται στον Πίνακα 4.

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι τα κίνητρα ομαδοποιούνται σε τέσσερις παράγοντες/κατηγορίες. Ο πρώτος παράγοντας περιέχει τα κίνητρα που αφορούν ζητήματα βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου (Για να είμαι περισσότερο αποτελεσματικός/η στην εργασία μου, για να κατανοήσω βαθύτερα τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών μου, για να σχεδιάζω αποτελεσματικότερα το διδακτικό μου έργο, γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα). Ο δεύτερος παράγοντας περιλαμβάνει τα κίνητρα που αφορούν στη βελτίωση της εργασιακής θέσης των εκπαιδευτικών (για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου, για να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές, για να αποκτήσω τη βεβαίωση/πιστοποιητικό συμμετοχής, για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα). Ο τρίτος παράγοντας περιέχει τα κίνητρα που αφορούν προσωπικούς/ κοινωνικούς λόγους (γιατί έτσι δίνω ένα καλό παράδειγμα στα παιδιά μου, για να είμαι πιο ολοκληρωμένος/η πολίτης, για να ξεφύγω από προβλήματα της προσωπικής ζωής, για να επεκτείνω το κοινωνικό μου δίκτυο). Ο τέταρτος παράγοντας περιλαμβάνει τα κίνητρα που αφορούν στην απόκτηση γνώσεων ειδικής αγωγής (για να μετακινηθώ από τη γενική αγωγή στην ειδική αγωγή, για να αποκτήσω γνώσεις στην ειδική αγωγή, για να αποκτήσω δεξιότητες στην ειδική αγωγή).

Πίνακας 4. Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης για τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής

	Παράγοντες			
	1 ^{ος}	2 ^{ος}	3 ^{ος}	4 ^{ος}
Για να είμαι περισσότερο αποτελεσματικός/η στην εργασία μου	0,815			
Για να κατανοήσω βαθύτερα τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών μου.	0,822			
Για να σχεδιάζω αποτελεσματικότερα το διδακτικό μου έργο.	0,796			
Γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα	0,519			
Για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου		0,904		
Για να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές		0,916		
Για να αποκτήσω τη βεβαίωση / πιστοποιητικό συμμετοχής		0,765		
Για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα		0,652		
Γιατί έτσι δίνω ένα καλό παράδειγμα στα παιδιά μου			0,681	
Για να είμαι πιο ολοκληρωμένος/η πολίτης			0,658	
Για να ξεφύγω από προβλήματα της προσωπικής ζωής			0,735	
Για να επεκτείνω το κοινωνικό μου δίκτυο			0,780	
Για να μετακινηθώ από τη γενική αγωγή στην ειδική αγωγή.				0,707
Για να αποκτήσω γνώσεις στην ειδική αγωγή.				0,644
Για να αποκτήσω δεξιότητες στην ειδική αγωγή.				0,716
Ιδιοτιμή	3,669	3,066	2,050	1,101
Ποσοστό μεταβλητότητας	24,5%	20,4%	13,7%	7,3%

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν τα περιγραφικά στατιστικά για τις τέσσερις κατηγορίες κινήτρων. Τα ευρήματα της ανάλυσης δίνονται με τη μορφή μέσης τιμής και 95% διαστήματος εμπιστοσύνης στο Διάγραμμα 1. Με βάση τα ευρήματα του διαγράμματος προκύπτει ότι η βασικότερη κατηγορία κινήτρων η οποία ωθεί τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής συνδέεται με τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού τους έργου (Μ.Ο.:4,50-Τ.Α.:0,5) και εξηγεί το 24,5% της μεταβλητότητας των δεδομένων. Ακολουθεί η κατηγορία των κινήτρων που συνδέονται με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στον τομέα της ειδικής αγωγής (Μ.Ο.:3,69-Τ.Α.:0,8) και εξηγεί το 20,4% της μεταβλητότητας των δεδομένων. Έπονται τα κίνητρα που συνδέονται με τη βελτίωση της εργασιακής θέσης (Μ.Ο.:3,30-Τ.Α.:1,1). Η εν λόγω κατηγορία εξηγεί το 13,7% της μεταβλητότητας των δεδομένων. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρακινούνται σε μικρότερο βαθμό να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής με βάση προσωπικούς και κοινωνικούς λόγους (Μ.Ο.:2,68-Τ.Α.:0,9), καθώς η τέταρτη κατηγορία εξηγεί το 7,3% της μεταβλητότητας των δεδομένων. Συνολικά οι τέσσερις παράγοντες ερμηνεύουν το 65,9% της μεταβλητότητας, ενώ η παραγοντική ανάλυση που διεξήχθη είναι στατιστικά σημαντική ($KMO=0,740$, $\chi^2(105)=710,3$, $p<0.01$).



Διάγραμμα 1. Μέση Τιμή και 95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τις τέσσερις κατηγορίες κινήτρων που ωθούν τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής

Στη συνέχεια διερευνήσαμε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων μεταξύ των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών του δείγματος (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτική προϋπηρεσία, οικογενειακή κατάσταση, θέση εργασίας και προηγούμενης συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα στην ειδική αγωγή) και των παραπάνω τεσσάρων κατηγοριών κινήτρων.

Το φύλο και η οικογενειακή κατάσταση φαίνεται ότι δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε σχέση με τις τέσσερις κατηγορίες κινήτρων.

Η ηλικία των εκπαιδευτικών, ωστόσο φαίνεται ότι τους διαφοροποιεί.

Πίνακας 5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τεσσάρων κατηγοριών κινήτρων συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

	Έως 30		31-40		41-50		51-60		F	p
	ετών	ετών	ετών	ετών	ετών	ετών				
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Βελτίωση διδακτικού έργου	4,5	0,5	4,6	0,4	4,5	0,6	4,5	0,5	0,496	0.686
Προσωπικοί/κοινωνικοί λόγοι	2,8	0,8	2,8	0,8	2,5	0,9	2,5	1,3	0,669	0.573
Για τη βελτίωση της εργασιακής θέσης	3,8	0,9	3,2	1,1	2,8	1,3	2,3	0,8	9,253	0.000
Απόκτηση γνώσεων/δεξιοτήτων ειδικής αγωγής	3,9	0,8	3,5	0,7	3,6	0,8	3,3	0,7	2,832	0.042

Με βάση τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος τους διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ως προς τα κίνητρα που αφορούν αφενός τη βελτίωση της εργασιακής τους θέσης ($F(3, 106)=9,253, p=0.000$) και αφετέρου την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στην ειδική αγωγή ($F(3, 106)=2,832, p=0.042$). Πιο αναλυτικά, φαίνεται ότι η βελτίωση της εργασιακής θέσης και η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στην ειδική αγωγή αποτελούν σε μεγαλύτερο βαθμό κίνητρα συμμετοχής για τους νεότερους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και με βάση την εκπαιδευτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών του δείγματος, καθώς φαίνεται ότι τους διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τόσο σε σχέση με τα κίνητρα που αφορούν στη βελτίωση της εργασιακής θέσης ($F(2, 107)=20,071, p=0.000$) όσο και σε σχέση με τα κίνητρα που αφορούν στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στην ειδική αγωγή ($F(2, 107)=6,116, p=0.003$). Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με 1-10 χρόνια προϋπηρεσίας συμμετέχουν περισσότερο σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής ωθούμενοι από τη βελτίωση της εργασιακής τους θέσης αλλά και τη διεύρυνση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας.

Πίνακας 6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τεσσάρων κατηγοριών κινήτρων συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής ανάλογα με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών του δείγματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

	1-10		11-20		21 και άνω		F	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Βελτίωση διδακτικού έργου	4,5	0,5	4,5	0,5	4,5	0,6	0,122	0.885
Προσωπικοί/κοινωνικοί λόγοι	2,7	0,8	2,6	0,9	2,6	1,1	0,366	0.695
Για τη βελτίωση της εργασιακής θέσης	3,7	0,9	2,9	1,1	2,0	0,9	20,071	0.000
Απόκτηση γνώσεων/δεξιοτήτων ειδικής αγωγής	3,9	0,8	3,4	0,6	3,3	0,8	6,116	0.003

Αλλά και το εργασιακό status των εκπαιδευτικών του δείγματος φαίνεται ότι τους διαφοροποιεί ως προς τα κίνητρα που τους ωθούν σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, οι ωρομίσθιοι και οι αναπληρωτές του δείγματος συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής ωθούμενοι σε μεγαλύτερο βαθμό έχοντας ως κίνητρα τη βελτίωση της εργασιακής θέσης τους ($F(2, 107)=18,287, p=0.000$) και την απόκτηση γνώσεων/δεξιοτήτων ειδικής αγωγής ($F(2, 107)=5,832, p=0.004$).

Πίνακας 7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τεσσάρων κατηγοριών κινήτρων συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής ανάλογα με τη θέση εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

	Μόνιμος		Αναπληρωτής		Ωρομίσθιος		F	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Βελτίωση διδακτικού έργου	4,5	0,6	4,5	0,5	4,5	0,6	0,280	0.756
Προσωπικοί/κοινωνικοί λόγοι	2,7	0,9	2,7	0,8	2,8	0,9	0,071	0.931
Για τη βελτίωση της εργασιακής θέσης	2,5	1,0	3,7	1,0	3,6	0,6	18,287	0.000
Απόκτηση γνώσεων/δεξιοτήτων ειδικής αγωγής	3,4	0,7	3,8	0,8	4,2	0,7	5,832	0.004

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν ήδη επιμορφωθεί στην ειδική αγωγή φαίνεται ότι συμμετέχουν περισσότερο σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής έχοντας ως κίνητρο τη βελτίωση της εργασιακής θέσης τους [$t(108)=2,233, p=0.028$] σε σχέση με όσους εκπαιδευτικούς δεν έχουν λάβει κατά το παρελθόν σχετική επιμόρφωση.

Πίνακας 8. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τεσσάρων κατηγοριών κινήτρων συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής ανάλογα με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά το παρελθόν σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

	Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή				T	p
	Ναι		Όχι			
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Βελτίωση διδακτικού έργου	4,5	0,5	4,4	0,6	1,310	0.193
Προσωπικοί/κοινωνικοί λόγοι	2,7	0,8	2,7	0,9	0,135	0.893
Για τη βελτίωση της εργασιακής θέσης	3,4	1,1	2,9	1,1	2,233	0.028
Απόκτηση γνώσεων/δεξιοτήτων ειδικής αγωγής	3,8	0,8	3,4	0,6	1,697	0.093

Συμπεράσματα- συζήτηση

Ένα σημαντικό τμήμα των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής κατά το πρόσφατο παρελθόν. Ενδεχομένως βάσει αυτής της συμμετοχής τους αλλά και μέσα από τη βιωμένη εμπειρία του στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης θεωρεί πολύ σημαντική τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής.

Τα σημαντικότερα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής συνδέονται με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου συνολικά. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναδεικνύουν τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους, τη βαθύτερη κατανόηση των μαθησιακών αναγκών και τον αποτελεσματικό σχεδιασμό του διδακτικού τους έργου. Στη συνέχεια, τα κίνητρα που τους παρακινούν να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής συνδέονται με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ωθούνται σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής από κίνητρα που συνδέονται με το επάγγελμα αυτό καθαυτό.

Τα κίνητρα συμμετοχής είναι δυνατόν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις παράγοντες/κατηγορίες. Ο πρώτος παράγοντας περιέχει τα κίνητρα που αφορούν ζητήματα βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και εξηγεί το 24,5% της μεταβλητότητας των δεδομένων. Ο δεύτερος παράγοντας περιλαμβάνει τα κίνητρα που αφορούν στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ειδικής αγωγής και εξηγεί το 20,4% της μεταβλητότητας των δεδομένων. Ο τρίτος παράγοντας περιλαμβάνει κίνητρα που αφορούν στη βελτίωση της εργασιακής θέσης των εκπαιδευτικών και εξηγεί το 13,7% της μεταβλητότητας των δεδομένων. Ο τέταρτος παράγοντας περιέχει κίνητρα που αφορούν σε προσωπικούς/κοινωνικούς λόγους και εξηγεί το 7,3% της μεταβλητότητας των δεδομένων. Συνολικά οι τέσσερις παράγοντες ερμηνεύουν το 65,9% της μεταβλητότητας των δεδομένων.

Αναφορικά με τις διαφοροποιήσεις των κινήτρων συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα βάσει των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών του δείγματος προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας, οι οποίοι έχουν και τα λιγότερα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής από την πιθανότητα βελτίωσης της εργασιακής θέσης τους, καθώς επίσης και από την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στην ειδική αγωγή.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που εργάζονταν ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εμφάνισαν υψηλότερο βαθμό παρακίνησης σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ωθούμενοι από την πιθανότητα βελτίωσης της εργασιακής θέσης τους, αλλά και από την ανάγκη τους να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που είχαν λάβει επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή είχαν υψηλότερο βαθμό συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής λόγω της πιθανότητας βελτίωσης της εργασιακής θέσης τους.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, που αφορούν στα κίνητρα συμμετοχής εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, φαίνεται ότι επιβεβαιώνονται και από τα ευρήματα άλλων ερευνών, που στην πλειονότητά τους εξετάζουν τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού έργου (εσωγενή κίνητρα) ως κίνητρο συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα εμφανίζεται σε πλήθος ερευνών που έχουν διεξαχθεί τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010· Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2011· Βαλμάς & Βεργίδης, 2011· Duta, 2012· Σιπητάνου, Σαλπυγίδη & Πλατσίδου, 2012· Gorozidis & Παραϊοαννου, 2014· Louws et al., 2017· Τσιχτή & Σταυρόπουλος, 2019). Αλλά και η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (εσωγενή κίνητρα) εμφανίζονται ως κίνητρα συμμετοχής και σε άλλες έρευνες (Βαλμάς & Βεργίδης, 2011· Σιπητάνου, Σαλπυγίδη & Πλατσίδου, 2012· Gorozidis & Παραϊοαννου, 2014· Devjak & Berčnik, 2015· Badri et al., 2016· Τσιχτή & Σταυρόπουλος, 2019· Krille, 2020). Τέλος, τα κίνητρα που σχετίζονται με τη βελτίωση της εργασιακής θέσης των εκπαιδευτικών (εξωγενή) φαίνεται ότι παρουσιάζονται και σε άλλες συναφείς μελέτες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010· Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη 2011· Σιπητάνου, Σαλπυγίδη & Πλατσίδου, 2012).

Βιβλιογραφία

Abegglen, H. J., & Hessels, MG (2018). Measures of Individual, Collaborative and Environmental Characteristics Predict Swiss School Principals', Teachers' and Student Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *Psychoeducational Assessment, Intervention and Rehabilitation* 1 (1), 1–24.

Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' Democratic and Efficacy Beliefs and Styles of Coping with Behavioural Problems of Pupils with Special Needs. *European Journal of Special Needs Education* (22), 115–129.

Badri, M., Alnuaimi, A., Mohaidat, J., Yang, G., & Al Rashedi, A. (2016). Perception of teachers' professional development needs, impacts, and barriers: The Abu Dhabi case. *SAGE Open*, 6(3), 1-15.

Baki, A. (2000). Preparing student teachers to use computers in mathematics classrooms through a long term pre-service course in Turkey. *Journal of Information Technology for Teacher Education* 9, no. 3: 343–62.

Belanger, N. & Gougeon, N. A. (2009). Inclusion on the agenda in four different school contexts in Canada (Ontario, Manitoba, New Brunswick and Québec). *Research in Comparative and International Education*. 4 (3), 289-304.

Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The Impact of Teacher Training in Special Education on the Attitudes of Australian Preservice General Educators Towards People with Disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30 (3): 65–79.

Cook, B. G. & Schirmer, B. R. (2003). What is special about special education? Overview and analysis. *Journal of Special Education*, 37 (3), 200–204.

Crispel, O., & Kasperski, R. (2019). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 1-12.

Devjak, T., & Berčnik, S. (2015). *In-service teacher education and training: motives, objectives and evaluation. Implementation of innovations in education-challenges and dilemmas*. Ljubljana: Faculty of Education.

Drabble, S. (2013). *Support for Children with Special Educational Needs (SEN)*. Ανακτήθηκε από: http://www.rand.org/pubs/research_reports/RR180.html?src=mobile

Duta, N. V. (2012). Professional development of academics teachers – reflections on participation in training programs. *International Conference of Scientific Paper Afases*, Brasov.

European Commission (2009). *Main policy initiatives and outputs in education and training since the year 2000: Strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*.

European Commission (2010). *The European Disability Strategy 2010–2020*. Brussels: European Commission. Ανακτήθηκε από: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1137&langId=en>

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11.

Krille C. (2020) *Reasons for Participation in Professional Development*. In: *Teachers' Participation in Professional Development*. Springer: Cham.

Lee, FLM., Yeung, AS., Tracey, D., K. Barker, K. (2015). Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35 (2), 79–88.

Lipsky, D.K., & Gartner, A. (1999). Inclusive education: A requirement of a democratic society. In *Inclusive Education*; Daniels, H., Garner, P., Jones, C., Eds.; Taylor & Francis: Oxfordshire, UK, pp. 11–62.

Louws, M. L., Meirink, J. A., van Veen, K., & van Driel, J. H. (2017). Teachers' self-directed learning and teaching experience: What, how, and why teachers want to learn. *Teaching and teacher education*, 66, 171-183.

Mintz, K., & Wasserman, D. (2020). Caring for People with Disabilities: An Ethics of Respect. *The Hastings Center report*, 50(1), 44–45.

Mitchell, D. (2001). Paradigm shifts in and around special education in New Zealand. *Cambridge Journal of Education*, 31(3), 319-335.

National Center on Educational Restructuring and Inclusion. (1995). *National Study of Inclusive Education*; The City University of New York: New York.

Peters, S. J. (2007). Education for all? A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18 (2), 98-108.

Pinto, C., Baines, E., & Bakopoulou, I. (2019). The peer relations of pupils with special educational needs in mainstream primary schools: The importance of meaningful contact and interaction with peers. *The British journal of educational psychology*, 89(4), 818–837.

Protopapas, A., & Parrila, R. (2018). Is Dyslexia a Brain Disorder?. *Brain sciences*, 8(4), 61.

Rodriguez, C. C., & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and integration on special education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1323 – 1327.

Rogers, A. (1996). *Teaching Adults*. Philadelphia: Open University Press.

Selemani-Meke, E. (2013). Teacher Motivation and Implementation of Continuing Professional Development Programmes in Malawi. *Anthropologist*, 15 (1), 107- 115.

Shechtman, Z., & Gilat, I. (2005). The Effectiveness of Counseling Groups in Reducing Stress of Parents of Children with Learning Disabilities. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 9, 275–286.

Sokal, L., and Sharma, U. (2017). Do I Really Need a Course to Learn to Teach Students with Disabilities? I've Been Doing It for Years. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40 (4), 739–760.

Τσιχτής, Ε. & Σταυρόπουλος Β. (2019). Διερεύνηση του πλαισίου, των κινήτρων και των εμποδίων αναφορικά με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα. *Νέος Παιδαγωγός*. Τεύχος 15.

UNESCO. (2000). *The Dakar Framework for Action*. In: Paris: UNESCO.

UNESCO. (2015). *Incheon declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Paris: UNESCO.

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). An Analysis of Research on Inclusive Education: A Systematic Search and Meta Review. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15.

Vlachou- Balafouti, A. & Zoniou-Sideris, A. (2000) Greek Policy Practices in the Area of Special/ Inclusive Education. In Armstrong, F., Armstrong, D. & Barton, L. (Eds.) *Inclusive Education: Policy, Contents and Comparative Perspectives*. London: David Fulton.

Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: Implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21.

Ανδρεαδάκης, Ν. & Καδιανάκη, Μ. (2011). Εμπειρική προσέγγιση στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.) *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 734-745). Αθήνα: Πεδίο.

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.

Λιαράκου, Γ. (2002). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ένα εργαλείο για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 124, 104-110.

Νόμος 1143 (1981). *Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων*. ΦΕΚ 80/Α/31-3-1981.

Νόμος 1566 (1985). *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985.

Νόμος 2817 (2000). *Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000.

Νόμος 3699 (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008.

Νόμος 4452 (2017). *Ρύθμιση θεμάτων του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας, της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδας και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 17/Α/15-2-2017.

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

Παπαδάκης, Σ., Βελισσάριος, Α., Φραγκούλης, Ι. (2003). Η επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της πληροφορίας με αξιοποίηση των μεθόδων της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), *2ο πανελλήνιο συνέδριο για την Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σ. 558- 571). Αθήνα: Προπομπός.

Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2015). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρώτης σχολικής ηλικίας και η συμβολή της στη διαμόρφωση της ατομικής τους θεωρίας αγωγής*. Ανακοίνωση στο 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ο.Μ.Ε.Ρ. - Δ.Π.Θ., Αλεξανδρούπολη 16-18 Οκτωβρίου 2015 (Πρακτικά Συνεδρίου).

Σιπητάνου, Α. Α., Σαλπινγίδης, Α. Ε. & Πλατσίδου, Μ. (2012). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ανακοίνωση στο συνέδριο Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*, Αθήνα.

Στασινός, Δ. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906–1989)*. Αθήνα: Gutenberg.

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