



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
«Εκπαίδευση Ενηλίκων»

Διπλωματική Εργασία

Διερεύνηση κινήτρων και εμποδίων στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση
εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα: ο ρόλος του
φύλου ως ρυθμιστικός παράγοντας

Μαλτέζου Κωνσταντίνα

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Κρασαδάκη Ευαγγελία

Επιβλέπων καθηγητής : Δουργκούνας Γεώργιος

Αθήνα, Ιανουάριος 2026

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει σκοπό τη διερεύνηση των κινήτρων και των εμποδίων συμμετοχής των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Επιπλέον, στο πλαίσιο της εργασίας εξετάστηκε αν τα κίνητρα και τα εμπόδια διαφοροποιούνται ως προς το φύλο και άλλα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Η έρευνα βασίστηκε σε ποσοτικό-ερευνητικό σχεδιασμό και πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 203 ενεργεία εκπαιδευτικών. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο μέσω Google Forms, το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών, καθώς και δηλώσεις για τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής, με βάση τις θεωρίες των Boshier και Cross. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα σημαντικότερα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης αφορούν την αναζήτηση νέων γνώσεων, την επαγγελματική εξέλιξη και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα τους. Οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται κυρίως από την επιθυμία να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες, να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών τους. Αντίστοιχα, τα σημαντικότερα εμπόδια είναι κυρίως καταστασιακά και θεσμικά, με βασικότερο εμπόδιο το κόστος συμμετοχής. Επίσης, σημαντικά εμπόδια αναγνωρίστηκαν η έλλειψη χρόνου, η διάρκεια και ο χρόνος διεξαγωγής των προγραμμάτων. Επιπλέον, από την έρευνα διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, την προϋπηρεσία και τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών. Συνολικά, τα αποτελέσματα της διπλωματικής εργασίας συγκλίνουν στο ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης επηρεάζεται τόσο από την επιθυμία των εκπαιδευτικών για γνώση, βελτίωση και εξέλιξη όσο και από πρακτικά και οργανωτικά εμπόδια.

Λέξεις Κλειδιά

Δια βίου μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων, επιμόρφωση, κίνητρα, εμπόδια, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Abstract

This thesis aimed to investigate the motivations and barriers to participation of primary and secondary school teachers in Greece in continuing professional development programs. In addition, it was examined whether the motivations and barriers differ in terms of gender and other demographic and work characteristics of teachers. The research was based on a quantitative research design and was carried out on a sample of 203 active teachers. Data were collected using an electronic questionnaire via Google Forms, which included questions on demographic and work characteristics, as well as statements on the motivations and barriers to participation, based on the theories of Boshier and Cross. The results showed that the most important motivations for participation in continuing professional development programs concern the search for new knowledge, professional development and improvement of teachers in their profession. Teachers are mainly motivated by the desire to broaden their intellectual horizons, acquire new skills and better respond to the needs of their students. Accordingly, the most important obstacles were mainly situational and institutional, with the main obstacle being the cost of participation. Also, significant obstacles were identified as lack of time, duration and timing of the programs. In addition, the research found differences in terms of gender, age, marital status, experience and employment relationship of teachers. Overall, the results of the thesis converge in that teachers' participation in continuing professional development programs is influenced both by teachers' desire for knowledge, improvement and development as well as by practical and organizational obstacles.

Keywords

Lifelong learning, adult education, training, motivation, obstacles, primary education, secondary education

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	i
Abstract	ii
Ευρετήριο Διαγραμμάτων	v
Ευρετήριο Πινάκων	vi
Εισαγωγή	1
A. Θεωρητικό μέρος	4
Κεφάλαιο 1. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης	4
1.1. Ορισμός επιμόρφωσης	4
1.2. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της επιμόρφωσης	5
1.3. Σημαντικότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών	6
1.4. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	7
1.5. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε άλλες χώρες	9
Κεφάλαιο 2. Τα κίνητρα και τα εμπόδια των εκπαιδευτικών κατά την συμμετοχή τους σε προγράμματα διά βίου μάθησης	13
2.1 Θεωρίες κινήτρων και τύποι κινήτρων	13
2.2 Θεωρίες εμποδίων και τύποι εμποδίων	15
2.3 Ανασκόπηση συναφών ερευνών	16
B. Εμπειρικό μέρος	20
Κεφάλαιο 3. Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας	20
3.1. Είδος έρευνας και ερευνητικός σχεδιασμός	20
3.2. Εργαλείο έρευνας	20
3.3. Δείγμα έρευνας	22
3.4. Διαδικασία έρευνας	23
3.5. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας	23
3.6. Μεθοδολογία στατιστικής ανάλυσης δεδομένων	24

Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα έρευνας	25
4.1. Περιγραφική στατιστική ανάλυση	25
4.1.1. Δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία δείγματος.....	25
4.1.2. Στοιχεία για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα	27
4.1.3. Κίνητρα συμμετοχής	32
4.1.4. Εμπόδια συμμετοχής	36
4.2. Επαγωγική στατιστική ανάλυση	40
4.2.1. Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών	40
4.2.3. Κίνητρα συμμετοχής ως προς τα υπόλοιπα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών	41
4.2.4. Εμπόδια συμμετοχής ως προς τα υπόλοιπα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών	49
Κεφάλαιο 5. Συζήτηση-Συμπεράσματα- Περιορισμοί-Προτάσεις	57
5.1. Συζήτηση.....	57
5.2. Συμπεράσματα	64
5.3. Περιορισμοί της έρευνας	66
5.4. Προτάσεις	67
Βιβλιογραφία	68
Παραρτήματα	75
Α. Ερωτηματολόγιο έρευνας	75

Ευρετήριο Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1. Ποσοστό εκπαιδευτικών που έχουν συμμετάσχει στο παρελθόν σε κάποιο σεμινάριο / εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή εκπαιδευτική δραστηριότητα που αφορά στο επάγγελμά τους	27
Διάγραμμα 2. Αριθμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων που έχουν συμμετάσχει οι εκπαιδευτικοί μέχρι σήμερα.....	28
Διάγραμμα 3. Αποτελέσματα για το πότε ήταν η τελευταία φορά που συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αφορά την εργασίας τους.....	28
Διάγραμμα 4. Ποσοστό εκπαιδευτικών που επιθυμούν να συμμετάσχουν τους επόμενους 12 μήνες σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενηλίκων με πληρωμή και το οποίο να αφορά την εργασία τους	29
Διάγραμμα 5. Ποσοστό εκπαιδευτικών που επιθυμούν να συμμετάσχουν τους επόμενους 12 μήνες σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενηλίκων δωρεάν και το οποίο να αφορά την εργασία τους	30
Διάγραμμα 6. Ποσοστό εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι θα τους διευκόλυνε η εξ αποστάσεως παρακολούθηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο να σχετίζεται με την εργασία τους.....	30
Διάγραμμα 7. Αποτελέσματα για το πόσο σημαντικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τα εκπαιδευτικά προγράμματα για την ισότιμη αντιμετώπισή τους στη διάρκεια του εργασιακού τους βίου	31
Διάγραμμα 8. Αποτελέσματα για το πόσο σημαντικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τα εκπαιδευτικά προγράμματα για την ισότιμη αντιμετώπισή τους μέσα στην κοινωνία	32
Διάγραμμα 9. Μέσος όρος για τα δέκα σημαντικότερα κίνητρα βάσει μέσου όρου (κόκκινο χρώμα: αναζήτηση νέων γνώσεων, πράσινο χρώμα: επαγγελματική εξέλιξη, μπλε χρώμα: επαγγελματική βελτίωση)	35
Διάγραμμα 10. Μέσος όρος για τα επτά σημαντικότερα εμπόδια βάσει μέσου όρου (κόκκινο χρώμα: καταστασιακά, πράσινο χρώμα: θεσμικά)	38

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών το δείγμα της έρευνας (N = 203).....	25
Πίνακας 2. Εργασιακά στοιχεία εκπαιδευτικών το δείγμα της έρευνας (N = 203)	26
Πίνακας 3. Αποτελέσματα περιγραφικής ανάλυσης για τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης	33
Πίνακας 4. Αποτελέσματα για τα σημαντικότερα κίνητρα βάσει των επιλογών των εκπαιδευτικών	36
Πίνακας 5. Αποτελέσματα περιγραφικής ανάλυσης για τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης	37
Πίνακας 6. Αποτελέσματα για τα σημαντικότερα εμπόδια βάσει των επιλογών των εκπαιδευτικών	39
Πίνακας 7. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης	40
Πίνακας 8. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.....	41
Πίνακας 9. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης	42
Πίνακας 10. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.....	44
Πίνακας 11. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον αριθμό παιδιών των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.....	45
Πίνακας 12. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.....	47
Πίνακας 13. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης	48

Πίνακας 14. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.....	50
Πίνακας 15. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.....	51
Πίνακας 16. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον αριθμό παιδιών των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.....	52
Πίνακας 17. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.....	53
Πίνακας 18. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.....	54
Πίνακας 19. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον τύπο σχολείου των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.....	54
Πίνακας 20. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.....	55

Εισαγωγή

Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση αναφέρεται στη συνεχή διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να βελτιώσουν τις υφιστάμενες γνώσεις και δεξιότητες τους καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους (Καραλής, 2013; Zhanget al., 2021). Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση περιλαμβάνει τόσο την επίσημη όσο και την άτυπη μάθηση, όπως εργαστήρια, επιμορφωτικές δράσεις, διαπιστευμένα σεμινάρια, συνεργατική έρευνα ή ακόμη και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Cordingley, 2015). Επιπλέον, η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, την ενσωμάτωση τεχνολογιών και καινοτομιών στην εκπαίδευση, την προσαρμογή στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κ.λπ., (McMillan et al., 2014; Karlberg & Bezzina, 2020; Widayati et al., 2021).

Ωστόσο, η συμμετοχή σε δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης διαφέρει μεταξύ των εκπαιδευτικών. Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης συχνά καθορίζονται από την επιθυμία αυτοβελτίωσης, την επιθυμία επαγγελματικής ανέλιξης, την δυνατότητα συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς, την απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων κ.λπ. (Abakah, 2023; Boshier, 1971; Boshier, 1973). Ωστόσο, πολλά εμπόδια μπορούν να περιορίσουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Ο υψηλός φόρτος εργασίας, η έλλειψη χρόνου, οι οικογενειακές υποχρεώσεις και η ανεπαρκής θεσμική υποστήριξη συχνά αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς από την συμμετοχή σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης (Broad, 2015; Cross, 1981; Eroglu&Kaya, 2021). Σε αυτό το ευρύτερο πλαίσιο, το φύλο μπορεί να επηρεάσει περαιτέρω τόσο τα κίνητρα όσο και τα εμπόδια στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (Chuang, 2015). Οι κοινωνικοί ρόλοι και οι προσδοκίες που συνδέονται με το φύλο συχνά διαμορφώνουν τις συνθήκες και επηρεάζουν τη συμμετοχή στην συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (Olsen, 2015).

Σκοπός της διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής σε δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και να αξιολογήσει το ρόλο του φύλου, ως ρυθμιστικό παράγοντα. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν προς διερεύνηση είναι τα εξής:

1. Ποια είναι τα σημαντικότερα κίνητρα συμμετοχής σε δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα;
2. Ποια είναι τα σημαντικότερα εμπόδια συμμετοχής σε δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα;
3. Διαφέρουν τα κίνητρα συμμετοχής σε δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα ως προς το φύλο τους;
4. Διαφέρουν τα εμπόδια συμμετοχής σε δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα ως προς το φύλο τους;
5. Επηρεάζουν τα εμπόδια και τα κίνητρα συμμετοχής σε δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα άλλοι δημογραφικοί και εργασιακοί παράγοντες;

Τα ευρήματα αυτής της μελέτης αναμένεται να συμβάλουν σημαντικά στο υπάρχον σύνολο γνώσεων σχετικά με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Παρόλο που η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση έχει αναγνωριστεί ευρέως ως μια απαραίτητη διαδικασία για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προηγούμενες έρευνες συχνά αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς ως μια ομοιογενή ομάδα (Καραλής, 2013; McMillan et al., 2014; Karlberg & Bezzina, 2020; Widayati et al., 2021). Η παρούσα μελέτη σκοπεύει να συμβάλει σε αυτήν την κατεύθυνση, μελετώντας το ρόλο του φύλου, διερευνώντας το πώς το φύλο διαμορφώνει τόσο τα κίνητρα όσο και τα εμπόδια που επηρεάζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Ενσωματώνοντας το φύλο ως ρυθμιστικό παράγοντα, η προτεινόμενη εργασία αναμένεται να συμβάλει θεωρητικά και πρακτικά στην κατανόηση των κοινωνικών και θεσμικών παραγόντων που επηρεάζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Σε πρακτικό επίπεδο, η διερεύνηση του ρόλου του φύλου στα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής σε δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης μπορεί να προσφέρει σημαντικές γνώσεις για την ανάπτυξη πιο δίκαιων πολιτικών επαγγελματικής κατάρτισης που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως φύλου.

Η εργασία αναμένεται να αποκαλύψει ένα σύνθετο σύνολο κινήτρων και εμποδίων που διαμορφώνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση. Αναμένεται ότι τόσο τα εσωτερικά κίνητρα (όπως η επιθυμία βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας, ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας της τάξης και επίτευξης επαγγελματικής ικανοποίησης) όσο και τα εξωτερικά κίνητρα (όπως οι ευκαιρίες προαγωγής, η αναγνώριση κ.λπ.) θα αναδειχθούν ως βασικοί λόγοι συμμετοχής (Καραλής, 2013; Boshier, 1971; Boshier, 1973), το οποίο μένει να αποδειχθεί. Ταυτόχρονα, τα εμπόδια πιθανά να περιλαμβάνουν το μεγάλο φόρτο εργασίας, την έλλειψη χρόνου, την περιορισμένη οικονομική υποστήριξη και την ανεπαρκή ευθυγράμμιση μεταξύ του περιεχομένου της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και των αναγκών μιας σχολικής τάξης (Crosby, 1982), το οποίο μένει να αποδειχθεί επίσης.

Επιπλέον, αναμένεται να αναδειχθούν διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών στα κίνητρα και στα εμπόδια. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αναφέρουν μεγαλύτερες προκλήσεις στην εξισορρόπηση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης με τις οικογενειακές υποχρεώσεις ή τις ευθύνες φροντίδας των παιδιών τους, ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αναφέρουν εμπόδια που σχετίζονται με την επαγγελματική εξέλιξη ή τις προσδοκίες για ανάληψη ηγετικής θέσης στο σχολείο ή φορείς εκπαίδευσης. Αυτά τα έμφυλα πρότυπα επηρεάζουν τη συχνότητα, τον τύπο και την αντιληπτή χρησιμότητα για δραστηριότητες συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.

Συνολικά, τα ευρήματα αναμένεται να προσφέρουν μια σαφέστερη κατανόηση του πώς οι κοινωνικοί και θεσμικοί παράγοντες τέμνονται για να διαμορφώσουν τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση.

Η διπλωματική εργασία χωρίζεται σε πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και διεθνώς. Στο δεύτερο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια των εκπαιδευτικών κατά την συμμετοχή τους σε προγράμματα διά βίου μάθησης. Στο τρίτο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας δίνεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας τα ευρήματα της έρευνας συζητούνται με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία και δίνονται τα γενικότερα συμπεράσματα που προκύπτουν καθώς και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

A. Θεωρητικό μέρος

Κεφάλαιο 1. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης

1.1. Ορισμός επιμόρφωσης

Η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση/ επιμόρφωση αναφέρεται σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης ή κατάρτισης που έχουν σχεδιαστεί για υπαλλήλους, επαγγελματίες ή εργαζόμενους ενώ ήδη εργάζονται. Αυτές οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες παρέχονται συνήθως από εργοδότες ή οργανισμούς για να βοηθήσουν τα άτομα να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους, να αποκτήσουν νέες γνώσεις και να παρακολουθούν τις εξελίξεις στον τομέα τους. Η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση μπορεί να λάβει πολλές μορφές, όπως εργαστήρια, σεμινάρια, διαδικτυακά μαθήματα, συνέδρια ή ακόμη και επιμόρφωση κατά την άσκηση εργασίας (Bluestone et al., 2013).

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βελτιώνουν συνεχώς τις πρακτικές τους στην τάξη για να βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και την ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, οι ευκαιρίες επιμόρφωσης συνήθως είναι προσαρμοσμένες για να διασφαλίσουν τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αυτές οι ευκαιρίες μάθησης ποικίλλουν σημαντικά και αναφέρονται ως επιμόρφωση, ανάπτυξη, επαγγελματική ανάπτυξη, συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη ή επαγγελματική μάθηση (Day, 2003).

Τα προγράμματα επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών συχνά αναπτύσσονται με βάση τα εθνικά προγράμματα σπουδών και τις εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές. Στόχος τους είναι να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να επιτύχουν το όραμα αυτών των πολιτικών. Τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορούν επίσης να δομηθούν για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να προοδεύσουν επαγγελματικά και να εξελιχθούν. Οι διαφορετικές επιλογές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι συχνά αποτέλεσμα των διδακτικών τους αναγκών ή των επαγγελματικών τους στόχων (Day, 2003; Παπαναούμ, 2014)

1.2. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της επιμόρφωσης

Επί χρόνια, η βιβλιογραφία για την εκπαίδευση έχει εμπλακεί σε μια συζήτηση σχετικά με το εάν η ποιότητα των εκπαιδευτικών είναι η πιο σημαντική σχολική μεταβλητή που επηρεάζει την επίδοση των μαθητών και βελτιώνει την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Sancaretal. 2021). Σε αυτό το πλαίσιο, οι ερευνητές έχουν επικεντρωθεί στο πώς να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας για να βελτιώσουν τη μάθηση και την επίδοση των μαθητών. Κάθε χρόνο, οι χώρες επενδύουν εκατομμύρια δολάρια στη βελτίωση της ποιότητας των δεξιοτήτων και των προσόντων των εκπαιδευτικών τους, αναπτύσσοντας τις ευκαιρίες τους για επαγγελματική ανάπτυξη (Abakah, 2023).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένας αμφιλεγόμενος όρος. Συχνά νοείται από την οπτική γωνία της επάρκειας, δηλαδή της βελτίωσης της ποιότητας και της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών (Day & Sachs 2004). Σύμφωνα με τον Guskey (2000, σελ.6), η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται σε *«εκείνες τις διαδικασίες και δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί για να ενισχύσουν τις επαγγελματικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί, με τη σειρά τους, να βελτιώσουν τη μάθηση των μαθητών»*. Ο ορισμός του Guskey (2000) υποθέτει τον σκοπό και τις λειτουργίες της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, δηλαδή την αλλαγή των πρακτικών των εκπαιδευτικών στην τάξη για τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών. Αυτό επαναλαμβάνεται από τον Abakah (2013) στον ορισμό του για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη ως μια μακροπρόθεσμη διαδικασία που περιλαμβάνει τακτικές ευκαιρίες και εμπειρίες που σχεδιάζονται συστηματικά για την προώθηση της και της εξέλιξης στο επάγγελμα με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη είναι πολύπλευρη και υπερβαίνει τη συμμετοχή σε μεμονωμένες εκδηλώσεις και περιλαμβάνει συνεχείς μαθησιακές δραστηριότητες καθ' όλη τη διάρκεια του εργασιακού βίου των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμμετέχουν σε διάφορες μαθησιακές δραστηριότητες εντός ή εκτός του σχολείου ως μέρος της συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει (α) δραστηριότητες που επικεντρώνονται στην ενημέρωση των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως η ανάγνωση επαγγελματικής βιβλιογραφίας/εγχειριδίων, εγγράφων πολιτικής για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η συμμετοχή σε περαιτέρω μελέτες, εργαστήρια, επιμορφώσεις και συνέδρια, (β) δραστηριότητες με αναστοχαστική εστίαση, όπως έρευνα δράσης,

συναντήσεις με άλλους εκπαιδευτικούς, ανατροφοδότηση από συναδέλφους ή μαθητές, που αποσκοπούν στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής· και (γ) συνεργατικές δραστηριότητες εντός και εκτός του σχολείου, συμπεριλαμβανομένου του επαγγελματικού διαλόγου, της καθοδήγησης από συναδέλφους, της ομαδικής διδασκαλίας, της έρευνας και της καθοδήγησης, για την παραγωγή υποστηρικτικών οφελών που οδηγούν σε καλύτερα διδακτικά και μαθησιακά αποτελέσματα (Cheetham & Chivers 2001).

1.3. Σημαντικότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Η διατήρηση υψηλών προτύπων διδασκαλίας και η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών σε ένα ταχέως μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό τοπίο εξαρτάται από τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2011). Ένα ουσιαστικό μέρος αυτής της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης εκπαιδευτικών, τα οποία προσφέρουν συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται αυτήν τη στιγμή. Αυτά τα προγράμματα έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν τις παιδαγωγικές τάσεις και τις εκπαιδευτικές τεχνολογίες, καθώς και να μαθαίνουν νέες τεχνικές και να ενημερώνουν το σύνολο των δεξιοτήτων τους (Τύπας & Παπαχρήστου, 2002). Δεδομένου ότι αυτές οι πρωτοβουλίες αναβαθμίζουν σημαντικά το επίπεδο της εκπαίδευσης που προσφέρεται στα σχολεία, η σημασία τους έχει αποκτήσει ευρεία αναγνώριση.

Μελέτες έχουν δείξει ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί χρειάζονται τακτική εκπαίδευση για να διατηρήσουν και να ενισχύσουν τον επαγγελματισμό τους, κυρίως επειδή η γνώση σε ζητήματα παιδαγωγικού περιεχομένου δεν επιτυγχάνεται αυτόματα καθώς αυξάνεται η επαγγελματική εμπειρία (João et al., 2023). Αρκετές έρευνες και θεωρητικές ανασκοπήσεις έχουν δείξει ότι τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών μπορούν να βοηθήσουν στην προώθηση των γνώσεων, των στάσεων και των παιδαγωγικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και έμμεσα στη μάθηση των μαθητών (Lipowsky&Rzejak, 2015; Sancar et al., 2021).

Επιπλέον, η σημασία της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών υπογραμμίζεται από τη δυνατότητά της να αντιμετωπίσει διάφορους κρίσιμους τομείς στην εκπαίδευση. Πρώτον, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις διδακτικές τους μεθόδους, οδηγώντας σε πιο αποτελεσματική διδασκαλία και βελτιωμένα αποτελέσματα των μαθητών (Day, 2003). Δεύτερον, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να παραμένουν ενημερωμένοι για τις αναδυόμενες εκπαιδευτικές τάσεις, διασφαλίζοντας ότι οι διδακτικές τους πρακτικές

παραμένουν σχετικές, σύγχρονες και αποτελεσματικές (Ξωχέλλης, 2011). Τρίτον, τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης μπορούν να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς στην κάλυψη των ποικίλων μαθησιακών αναγκών των μαθητών τους, προωθώντας έτσι την συμπεριληπτική εκπαίδευση (João et al., 2023). Παρά την αναγνωρισμένη σημασία της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, η ποιότητα και ο αντίκτυπος αυτών των προγραμμάτων μπορεί να ποικίλλουν σημαντικά. Η επιτυχία των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης επηρεάζεται από διάφορα στοιχεία, όπως το περιεχόμενο της κατάρτισης, ο τύπος (πχ εξ αποστάσεως ή δια ζώσης), η διάρκεια κλ.π., (Παπαναούμ, 2014).

Συνολικά, τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητα για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη τους. Αυτές οι πρωτοβουλίες συμβάλλουν σημαντικά στην αύξηση των εκπαιδευτικών προτύπων, υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς να ενημερώνονται για τις αναδυόμενες διδακτικές τεχνικές και τις εξελίξεις στο πεδίο του μαθήματος τους (Day, 2003). Παρά τις σημαντικές επενδύσεις σε αυτά τα προγράμματα, εξακολουθεί να υπάρχει ένα κενό στην κατανόηση της αποτελεσματικότητάς τους και του βαθμού στον οποίο επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές και τα αποτελέσματα των μαθητών. Επιπλέον, η φύση των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που εξαρτάται από το συγκεκριμένο πλαίσιο σημαίνει ότι τα ευρήματα από μια περιοχή ενδέχεται να μην είναι εύκολα εφαρμόσιμα σε μια άλλη, περιπλέκοντας τις προσπάθειες για την ανάπτυξη καθολικά αποτελεσματικών προγραμμάτων κατάρτισης και επιμόρφωσης (Uzorka et al., 2024).

1.4. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, το Υπουργείο Παιδείας αντιμετωπίζει τη συστηματική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως στρατηγική προτεραιότητα για τη σχολική μεταρρύθμιση και την βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), που ιδρύθηκε με τον νόμο 1566/1985, ηγείται του σχεδιασμού και της πιστοποίησης προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σε συνεργασία με άλλους φορείς. Για παράδειγμα, το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ) προσχώρησε πρόσφατα στους φορείς που παρέχουν συνεχιζόμενη εκπαίδευση σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα Περιφερειακά Συμβούλια Επιθεωρητών (Π.Ε.Σ.Ε.Π.) που υπάγονται σε κάθε Διεύθυνση Εκπαίδευσης οργανώνουν και προσφέρουν επίσης ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και επιμόρφωσης σε συντονισμό με το ΙΕΠ (Eurydice, 2025a).

Συνολικά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα διαιρείται νομικά σε υποχρεωτικές και προαιρετικές μορφές. Για παράδειγμα, η υποχρεωτική επιμόρφωση περιλαμβάνει εισαγωγικά μαθήματα (τουλάχιστον 100 διδακτικές ώρες για όλους τους νέους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας/δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), τακτικές περιοδικές επιμορφώσεις (δύο ανά έτος, έως τρεις μήνες για το μόνιμο προσωπικό) και βραχυπρόθεσμα προγράμματα εξειδίκευσης (10-100 ώρες για εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, έως 200 ώρες για εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής). Όλες οι δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και επιμόρφωσης πρέπει να εγκρίνονται από το Υπουργείο και να διεξάγονται από πιστοποιημένους φορείς. Για παράδειγμα, οι διευθυντές/ ντρίες των σχολικών μονάδων μπορούν να διοργανώνουν υποχρεωτικά σεμινάρια θεμάτων ή παιδαγωγικά σεμινάρια, που να αφορούν την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, τις μεθόδους αξιολόγησης ή την οργάνωση του σχολείου. Επιπλέον, η κατάρτιση μπορεί να παρέχεται από τα ίδια τα σχολεία, από πανεπιστήμια ή Περιφερειακά Συμβούλια Επιθεωρητών (Eurydice, 2025α).

Στην πράξη, στην Ελλάδα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδυάζει παραδοσιακές και ψηφιακές μεθόδους. Πρόσφατα υπήρξαν πρωτοβουλίες κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), για παράδειγμα, όπου οι εκπαιδευτικοί λάμβαναν μικτή κατάρτιση σε δύο επίπεδα (βασική και προηγμένη χρήση ΤΠΕ στην εκπαίδευση). Το 2020–21 το Υπουργείο και οι ενδιαφερόμενοι φορείς διοργάνωσαν εργαστήρια εξ αποστάσεως διδασκαλίας για να προετοιμάσουν όλους τους εκπαιδευτικούς για την διαδικτυακή εκπαίδευση κατά την πανδημία του COVID. Το ΙΕΠ εφαρμόζει επίσης εξειδικευμένα προγράμματα (συχνά χρηματοδοτούμενα από την ΕΕ ή το κράτος) σε θέματα όπως η συμπεριληπτική εκπαίδευση, προγράμματα σπουδών ξένων γλωσσών, ειδικής αγωγής, ένταξης των προσφύγων κ.λπ. (Androusou & Iakovou, 2020; Tsibidaki et al., 2020).

Η ελληνική πολιτική συνδέει επίσης την επιμόρφωση με κίνητρα σταδιοδρομίας. Τα επίσημα κίνητρα που παρέχονται περιλαμβάνουν κριτήρια προαγωγής, καθώς από το νόμο, οι υποψήφιοι για θέσεις όπως διευθυντής σχολείου ή επιθεωρητής πρέπει να έχουν ολοκληρώσει πιστοποιημένη εκπαίδευση στις ΤΠΕ και, γενικά, οι υποψήφιοι κερδίζουν επιπλέον μόρια από μεταπτυχιακές σπουδές, πιστοποιημένες επιμορφώσεις, κ.λπ., (Eurydice, 2025α).

Συνοψίζοντας, η Ελλάδα παρέχει ένα δομημένο πλαίσιο για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το οποίο ορίζεται στην εθνική νομοθεσία. Οι επιμορφωτικές δράσεις είναι υπό την εποπτεία φορέων όπως το ΙΕΠ, και έχουν σχεδιαστεί για την αναβάθμιση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και την

ευθυγράμμιση με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.

1.5. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε άλλες χώρες

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη και η επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς καθορίζεται σαφώς μέσω εθνικών πολιτικών και αντίστοιχης νομοθεσίας, αν και η οργάνωση των δράσεων διαφοροποιείται ανάλογα με το εκάστοτε σύστημα (Hofmeister & Pilz, 2020; Tarhan, 2015). Σύμφωνα με ευρωπαϊκή έρευνα, πάνω από τις μισές χώρες της ΕΕ απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να αφιερώνουν έναν ορισμένο αριθμό ωρών ή ημερών ετησίως σε επιμορφωτικές δράσεις (Eurydice report, 2021). Η επιμόρφωση αυτή δεν περιορίζεται στην παρακολούθηση μεμονωμένων σεμιναρίων, αλλά συνδέεται με τη συνεχή ανανέωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Η ανάγκη αυτή γίνεται ακόμη πιο έντονη λόγω των αλλαγών στα αναλυτικά προγράμματα, της χρήσης ψηφιακών μέσων, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της ενίσχυσης της συμπερίληψης στη σχολική τάξη (Eurydice report, 2021; OECD, 2019).

Επίσης, στην Ευρώπη δίνεται έμφαση στο σχεδιασμό επιμορφωτικών δράσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, τα σχολεία υποχρεούνται να αναπτύσσουν ένα ετήσιο πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης. Τα δεδομένα TALIS 2018 δείχνουν ότι όπου υπάρχει υποχρεωτική συμμετοχή σε πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης εντός σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν και σε μεγαλύτερο εύρος επιμορφωτικών δραστηριοτήτων (Eurydice report, 2021). Ομοίως, πολλές χώρες διαθέτουν ειδικούς φορείς που συντονίζουν τις επιμορφωτικές δράσεις. Αυτοί οι εθνικοί φορείς συγκεντρώνουν πληροφορίες σχετικά με τα μαθήματα, διοργανώνουν εργαστήρια μεγάλης κλίμακας και υποστηρίζουν τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς με την κατάλληλη καθοδήγηση (Romano, 2002). Η έμφαση στις σχολικές μονάδες είναι σημαντική, επειδή επιτρέπει η επιμόρφωση να συνδέεται με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Έτσι, οι δράσεις κατάρτισης μπορούν να αφορούν πιο συγκεκριμένα ζητήματα, όπως η διαχείριση της τάξης, η αξιολόγηση, η συνεργασία μεταξύ

εκπαιδευτικών, η υποστήριξη μαθητών με διαφορετικές ανάγκες και η αξιοποίηση νέων διδακτικών μεθόδων (Eurydice report, 2021; OECD, 2019).

Σημαντικές διαφοροποιήσεις όμως καταγράφονται από χώρα σε χώρα. Για παράδειγμα, στη Γερμανία, η ευθύνη της επιμόρφωσης βαρύνει σε μεγάλο βαθμό τα Länder (ομόσπονδα κρατίδια). Το υπουργείο παιδείας κάθε κρατιδίου επιβλέπει την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και υποχρεώνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στην επαγγελματική ανάπτυξη. Τα κρατικά ιδρύματα (σε κεντρικό, περιφερειακό και σχολικό επίπεδο) προσφέρουν μαθήματα προσανατολισμένα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, διατηρώντας τους ενημερωμένους σε νέες παιδαγωγικές τεχνικές και εξελίξεις στον τομέα τους (Eurydice, 2025b). Σύμφωνα με το νόμο, οι εκπαιδευτικοί στη Γερμανία υποχρεούνται να συμμετέχουν σε τέτοια κατάρτιση και οι εργοδότες (τα υπουργεία) πρέπει να διασφαλίζουν ότι υπάρχουν κατάλληλα προγράμματα (Eurydice, 2025b). Η γερμανική περίπτωση δείχνει ένα αποκεντρωμένο μοντέλο, στο οποίο η επιμόρφωση δεν οργανώνεται ενιαία σε εθνικό επίπεδο, αλλά προσαρμόζεται στις πολιτικές και στις ανάγκες κάθε κρατιδίου. Παρόλα αυτά, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη παραμένει θεσμικά κατοχυρωμένη και συνδέεται με την ευθύνη του κράτους να παρέχει κατάλληλες ευκαιρίες κατάρτισης (Eurydice, 2026a).

Αντίθετα, η Ιταλία έχει υιοθετήσει μια πιο συγκεντρωτική προσέγγιση: σύμφωνα με τον νόμο 107/2015, η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη ορίζεται ως δικαίωμα και καθήκον κάθε εκπαιδευτικού. Κάθε σχολείο στην Ιταλία πρέπει να καταρτίσει ένα τριετές σχέδιο επαγγελματικής κατάρτισης ευθυγραμμισμένο με τις εθνικές προτεραιότητες. Οι εκπαιδευτικοί στην Ιταλία λαμβάνουν πέντε ημέρες άδειας ετησίως για συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη και λαμβάνουν επίσης μια ετήσια «κάρτα κατάρτισης» 500€ για να τα ξοδεύουν σε εγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό, μαθήματα ή εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Αυτές οι πολιτικές συνδέουν ρητά την κατάρτιση με την καινοτομία και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Eurydice, 2025c). Στην Ιταλία, η επιμόρφωση συνδέεται περισσότερο με τον κεντρικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό και με τις εθνικές προτεραιότητες. Η ύπαρξη τριετούς σχεδίου σε επίπεδο σχολείου δείχνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη δεν αντιμετωπίζεται ως αποσπασματική δράση, αλλά ως μέρος του συνολικού προγραμματισμού της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, η οικονομική ενίσχυση μέσω της κάρτας κατάρτισης δείχνει ότι το κράτος αναγνωρίζει πως η συμμετοχή στην επιμόρφωση χρειάζεται και πρακτική υποστήριξη, όχι μόνο θεσμική υποχρέωση (Eurydice, 2024).

Παρόμοια, στη Γαλλία, η συνεχιζόμενη επιμόρφωση οργανώνεται σε μεγάλο βαθμό μέσα από κεντρικά καθορισμένες προτεραιότητες του Υπουργείου Παιδείας. Το γαλλικό μοντέλο δίνει έμφαση στη σύνδεση της κατάρτισης με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος, την ποιότητα της διδασκαλίας και την υποστήριξη των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, η επιμόρφωση λειτουργεί ως μέσο εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής και όχι μόνο ως ατομική επιλογή του εκπαιδευτικού (Eurydice, 2025a). Στη Φινλανδία, η επιμόρφωση βασίζεται περισσότερο στην επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών και στις συλλογικές εργασιακές ρυθμίσεις. Οι εκπαιδευτικοί έχουν δικαίωμα συμμετοχής σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης από μία έως πέντε ημέρες τον χρόνο, διατηρώντας τον μισθό τους. Η προσέγγιση αυτή δείχνει ότι η επιμόρφωση δεν στηρίζεται μόνο στον έλεγχο ή στην υποχρεωτικότητα, αλλά και στην εμπιστοσύνη προς τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία που αναλαμβάνει ευθύνη για την ανάπτυξή του (Eurydice, 2025b).

Στην Ισπανία, η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται δικαίωμα και επαγγελματική ευθύνη των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικές αρχές οφείλουν να σχεδιάζουν δράσεις κατάρτισης, να παρέχουν διαφοροποιημένες και δωρεάν επιλογές και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Το ισπανικό μοντέλο δείχνει ότι η επιμόρφωση συνδέεται τόσο με την επαγγελματική ευθύνη όσο και με την ανάγκη του κράτους να εξασφαλίζει προσβάσιμες ευκαιρίες κατάρτισης (Eurydice, 2025c). Στη Σουηδία, η επιμόρφωση έχει περισσότερο τοπικό χαρακτήρα, καθώς οι ανάγκες και οι δράσεις κατάρτισης καθορίζονται κυρίως σε επίπεδο δήμων και σχολικών μονάδων. Οι τοπικές αρχές έχουν την ευθύνη να διασφαλίζουν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ ο χρόνος για CPD εντάσσεται στις εργασιακές ρυθμίσεις των εκπαιδευτικών. Η περίπτωση της Σουηδίας δείχνει ότι η επιμόρφωση μπορεί να οργανώνεται πιο ευέλικτα, κοντά στις ανάγκες του σχολείου και με συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών στον προσδιορισμό των αναγκών τους (Eurydice, 2023). Στην Αυστρία, η επιμόρφωση έχει πιο συγκεκριμένη χρονική υποχρέωση, καθώς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν σε 15 ώρες περαιτέρω κατάρτισης κάθε χρόνο, εκτός του διδακτικού τους ωραρίου. Η προσέγγιση αυτή δείχνει μια πιο τυποποιημένη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης, όπου η συμμετοχή στην επιμόρφωση αποτελεί σαφές μέρος των επαγγελματικών υποχρεώσεων του εκπαιδευτικού (Eurydice, 2025d).

Από τα παραπάνω παραδείγματα φαίνεται ότι οι ευρωπαϊκές χώρες ακολουθούν διαφορετικές στρατηγικές. Σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως στη Γερμανία και στη Σουηδία, η επιμόρφωση οργανώνεται περισσότερο αποκεντρωμένα. Σε άλλες, όπως στην Ιταλία και στη

Γαλλία, συνδέεται πιο άμεσα με κεντρικές πολιτικές και εθνικές προτεραιότητες. Υπάρχουν επίσης χώρες, όπως η Φινλανδία, όπου δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην αυτονομία και στην εμπιστοσύνη προς τον εκπαιδευτικό, αλλά και χώρες όπως η Αυστρία, όπου η επιμόρφωση ορίζεται πιο συγκεκριμένα σε ώρες. Παρά τις διαφορές αυτές, κοινό στοιχείο αποτελεί η αναγνώριση ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της σχολικής λειτουργίας (Eurydice, 2021; OECD, 2019).

Συνοψίζοντας, οι ευρωπαϊκές χώρες έχουν ως βασικό στόχο τη συνεχιζόμενη μάθηση των εκπαιδευτικών, αλλά οι στρατηγικές τους διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Πολλές χώρες δίνουν έμφαση στην κατανομή χρόνου (υποχρεωτικές ώρες επιμόρφωσης ή άδεια μετ' αποδοχών) και στην θεσμική υποστήριξη (εθνικοί φορείς, σχολικά σχέδια συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης). Ορισμένα συστήματα καθιστούν τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη ως βασικό σημείο για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας ή παρέχουν κίνητρα (όπως στην Ιταλία και τη Φινλανδία). Συνολικά, οι χώρες της Δυτικής και Βόρειας Ευρώπης τείνουν να ενσωματώνουν τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη (Continuing Professional Development - CPD) στις στρατηγικές βελτίωσης των σχολείων και στα επαγγελματικά πρότυπα, ενώ τα συστήματα της Νότιας και Ανατολικής Ευρώπης (συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας) επεκτείνουν σταδιακά παρόμοια πλαίσια (Eurydice, 2025a, 2025b, 2025c). Επομένως, το βασικό συμπέρασμα είναι ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ευρωπαϊκές χώρες δεν έχει ένα ενιαίο μοντέλο. Άλλες χώρες δίνουν έμφαση στην υποχρεωτικότητα, άλλες στην αυτονομία, άλλες στην οικονομική ενίσχυση και άλλες στη σύνδεση της επιμόρφωσης με το σχολικό σχέδιο. Ωστόσο, σε όλες τις περιπτώσεις η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται αναγκαίος όρος για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Για την ελληνική περίπτωση, η ευρωπαϊκή εμπειρία είναι χρήσιμη, καθώς δείχνει ότι η επιμόρφωση χρειάζεται σταθερό θεσμικό πλαίσιο, σύνδεση με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας, χρόνο για τους εκπαιδευτικούς και ουσιαστική υποστήριξη, ώστε να μην παραμένει μια τυπική ή αποσπασματική διαδικασία.

Κεφάλαιο 2. Τα κίνητρα και τα εμπόδια των εκπαιδευτικών κατά την συμμετοχή τους σε προγράμματα διά βίου μάθησης

2.1 Θεωρίες κινήτρων και τύποι κινήτρων

Το κίνητρο και η μάθηση είναι αμοιβαία συνδεδεμένες έννοιες. Το κίνητρο παρέχει μια ψυχολογική βάση για το γιατί οι άνθρωποι συμπεριφέρονται με συγκεκριμένους τρόπους. Ως εκ τούτου, το κίνητρο ασχολείται με την εξήγηση των διακυμάνσεων στη συμπεριφορά των ατόμων. Ομοίως, για τους Dowson και McInerney (2004), το κίνητρο είναι *«ένα σύνολο αλληλένδετων πεποιθήσεων και συναισθημάτων που επηρεάζουν και κατευθύνουν τη συμπεριφορά»*. Το να έχεις κίνητρο σημαίνει, επομένως, να *«έχεις κίνητρο να κάνεις κάτι»* και να *«έχεις έναν λόγο»* για να το κάνεις (Abaka, 2023). Σύμφωνα με τους Bassett-Jones και Lloyd (2005), δύο θεμελιώδεις υποθέσεις αποτελούν τη βάση των θεωριών κινήτρων: (1) οι άνθρωποι διστάζουν και χρειάζονται κάποια εξωτερική ώθηση (ερέθισμα) για να συμμετάσχουν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και (2) το κίνητρο προκαλείται εσωτερικά. Αυτές οι υποθέσεις παρέχουν δύο τύπους κινήτρων: εξωτερικό και εσωτερικό κίνητρο. Ενώ το εσωτερικό κίνητρο αντιπροσωπεύει τις έμφυτες τάσεις και την προθυμία των ανθρώπων να συμμετέχουν σε μια δεδομένη δραστηριότητα για τον εαυτό της, το εξωτερικό κίνητρο αναφέρεται στη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα για λόγους διαφορετικούς από την εγγενή ικανοποίηση της δραστηριότητας (Ryan & Deci 2000).

Το κίνητρο για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις ή δράσεις επαγγελματικής κατάρτισης μπορεί να προσεγγιστεί ως μια πολυδιάστατη έννοια, που υποδηλώνει ότι τα άτομα μπορεί να έχουν πολλαπλούς λόγους για να εμπλακούν σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά (Ryan & Deci 2000). Στην περίπτωση συμμετοχής σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να συνεργαστεί με άλλους ειδικούς στον τομέα του για να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας του με ευχαρίστηση και απόλαυση που προκύπτει από τη συνεργασία. Αυτό αντιπροσωπεύει ένα παράδειγμα εσωτερικού κινήτρου, το οποίο θεωρείται ο πιο αυτοπροσδιοριζόμενος τύπος κινήτρου. Αντίθετα, το εξωτερικό κίνητρο αναφέρεται σε συμπεριφορές που επιδεικνύονται για την επίτευξη υλικών κινήτρων, αναγνώρισης ή ανταμοιβών ή για την αποφυγή τιμωρίας (Gorozidis & Papaioannou 2014). Σύμφωνα με τη Θεωρία Αυτοπροσδιορισμού των Deci και Ryan (2000), το εσωτερικό κίνητρο και τα εξωτερικά κίνητρα μπορούν να νοηθούν ως αυτόνομα κίνητρα και δεν επηρεάζουν το ένα το άλλο. Η έρευνα σχετικά με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε επαγγελματικές μαθησιακές δραστηριότητες έχει αποκαλύψει συστηματικά ότι

κυρίως τα εσωτερικά κίνητρα σχετίζονται στενά με τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα των εκπαιδευτικών, ενώ τα εξωτερικά κίνητρα έχουν δείξει διαφορετικά αποτελέσματα (Καραλής, 2018; Liu et al., 2018).

Η συστηματική μελέτη των κινήτρων που οδηγούν τους ενήλικες στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες συνέβαλε στη διαμόρφωση διαφορετικών τυπολογιών κινήτρων. Πρωτοπόρος σε αυτή την κατεύθυνση υπήρξε ο Houle (1961), ο οποίος, ύστερα από τη διερεύνηση των λόγων συμμετοχής των ενηλίκων σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, κατέταξε τα κίνητρα σε τρεις βασικές κατηγορίες:

- Προσανατολισμένοι στους στόχους: Πρόκειται για εκπαιδευόμενους που συμμετέχουν σε επιμορφώσεις με σαφή και συγκεκριμένο σκοπό, όπως η απόκτηση ενός τίτλου, η επαγγελματική ανέλιξη ή η κάλυψη άμεσων αναγκών. Η μάθηση γι' αυτούς λειτουργεί κυρίως ως μέσο επίτευξης ενός προκαθορισμένου στόχου.
- Προσανατολισμένοι στη δράση: Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν άτομα που παρακινούνται κυρίως από κοινωνικούς λόγους, όπως η ανάγκη για επαφή με άλλους, η συμμετοχή σε ομάδες κ.λπ. Η εκπαιδευτική διαδικασία σε αυτήν τη περίπτωση έχει περισσότερο κοινωνικό παρά γνωστικό χαρακτήρα.
- Προσανατολισμένοι στη μάθηση: Οι εκπαιδευόμενοι με αυτού του τύπου τα κίνητρα συμμετέχουν σε επιμορφώσεις λόγω προσωπικού ενδιαφέροντος και αναζήτηση της γνώσης. Η μάθηση αποτελεί αυτοσκοπό, καθώς επιδιώκουν τη διεύρυνση των γνώσεων και την προσωπική τους εξέλιξη, ανεξάρτητα από άμεσα πρακτικά ή επαγγελματικά οφέλη.

Ένα σημαντικό θεωρητικό πλαίσιο για τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (στα οποία ανήκουν και οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών) αποτελεί η θεωρία του Boshier (1971, 1973) ο οποίος βασίστηκε στη θεωρία του Houle (1961). Σύμφωνα με τη θεωρία του Boshier (1971, 1973) τα κίνητρα που ωθούν τους ενήλικες να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε έξι βασικές ομάδες, σύμφωνα με την κλίμακα Educational Participation Scale -EPS: α) την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, β) την κοινωνική προσφορά, γ) την επαγγελματική εξέλιξη, δ) τη φυγή ή απομάκρυνση από άλλες καταστάσεις της ζωής, ε) τις προσδοκίες και πιέσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος και στ) την αναζήτηση νέων γνώσεων.

Στη συνέχεια ο Boshier αλλά και άλλοι ερευνητές εφάρμοσαν την κλίμακα EPS σε διαφορετικούς πληθυσμούς και μαθησιακά περιβάλλοντα της εκπαίδευσης ενηλίκων (βλ. ενδεικτικά: Morstain & Smart, 1974· Fujita-Starck, 1996, όπ. αναφ. στο Καραλής 2013, σελ. 34) με αποτέλεσμα η πλέον πρόσφατη μορφή της κλίμακας να αποτελείται από τις ακόλουθες

επτά κατηγορίες: (α) βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας, (β) ανάπτυξη κοινωνικών επαφών, (γ) εκπαιδευτική προετοιμασία, (δ) επαγγελματική εξέλιξη, (ε) βελτίωση των σχέσεων στην οικογένεια, (στ), επιδίωξη κοινωνικών ερεθισμάτων, (η) ενδιαφέρον για μάθηση σε ένα αντικείμενο.

Αντίστοιχα, η Cross (1981) αναφέρει ότι οι ενήλικες παρακινούνται από έναν συνδυασμό κινήτρων για να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα και όχι από ένα και μόνο κίνητρο. Συγκεκριμένα, τα κίνητρα αυτά προέρχονται αφενός από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, όπως η επιθυμία για επαγγελματική ανάπτυξη και το ενδιαφέρον για το αντικείμενο μιας επιμόρφωσης, και αφετέρου από εξωτερικούς παράγοντες (πχ προσδοκίες άλλων).

2.2 Θεωρίες εμποδίων και τύποι εμποδίων

Προηγούμενες έρευνες για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις δείχνουν σημαντική διαφορά μεταξύ της πρόθεσης συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα και της πραγματικής συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα. Σε πολλές περιπτώσεις, αν και οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την πρόθεσή τους να συμμετάσχουν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, τελικά δεν μπορούν να το κάνουν. Η εξήγηση για αυτή τη διαφορά μεταξύ της πρόθεσης συμμετοχής και της πραγματικής συμμετοχής έγκειται στην ύπαρξη διαφορών. Ως εμπόδια ορίζονται οτιδήποτε εμποδίζει έναν ενήλικα να συμμετάσχει σε δράσεις εκπαίδευσης ενηλίκων και περιλαμβάνει είτε εσωτερικούς είτε εξωτερικούς παράγοντες (Hovdhaugen&Opheim, 2018).

Η πρώτη κατηγοριοποίηση των εμποδίων έγινε από τους Johnstone και Rivera (1965), οι οποίοι διαίρεσαν τα εμπόδια σε δύο μεγάλες κατηγορίες: καταστασιακά ή περιβαλλοντικά και τα εμπόδια διάθεσης ή προδιαθετικά. Τα καταστασιακά εμπόδια αναφέρονται στους εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν τους ενήλικες να συμμετέχουν σε δράσεις εκπαίδευσης ενηλίκων (Merriam & Caffarella, 1999). Τα καταστασιακά εμπόδια είναι τα εμπόδια που προκύπτουν ανάλογα με τις συνθήκες διαβίωσης ενός ατόμου σε μια δεδομένη στιγμή. Τέτοια εμπόδια μπορεί να είναι η «έλλειψη χρημάτων», η «έλλειψη χρόνου» (είτε λόγω εργασιακών ή οικογενειακών υποχρεώσεων), η έλλειψη μεταφορικού μέσου. Τα εμπόδια στην παραπάνω κατηγορία και ειδικότερα το «κόστος συμμετοχής» και η «έλλειψη χρόνου» αναφέρονται συχνότερα από ενήλικες σε έρευνες για μη συμμετοχή από εκείνα των άλλων δύο κατηγοριών (Cross, 1981; Liodaki & Karalis, 2024).

Τα εμπόδια διάθεσης (ή προδιάθεσης) ή Προδιαθετικά όπως αναφέρονται στην Ελληνική βιβλιογραφία, αναφέρονται σε στάσεις, αντιλήψεις και πεποιθήσεις, καθώς και στις προσδοκίες των ενηλίκων για την εκπαίδευση ή τις προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες με τέτοιες δράσεις (Rubenson & Desjardins, 2009). Στη βιβλιογραφία αναφέρονται επίσης ως ψυχοκοινωνικοί ή εσωτερικοί φραγμοί (Porras-Hernández & Salinas-Amescua, 2012). Αυτή η κατηγορία των εμποδίων περιλαμβάνει εμπόδια όπως η αντίληψη ότι κάποιος είναι μεγάλος για να μάθει, η αντίληψη ότι κάποιος έχει μάθει αρκετά και δεν χρειάζεται να μάθει κάτι παραπάνω και η έλλειψη ενδιαφέροντος (Cross, 1974). Στις περισσότερες μελέτες, τα εμπόδια διάθεσης καταγράφονται σε μικρότερο βαθμό από ό,τι οι άλλες κατηγορίες (Broad, 2015; Cross, 1981; Liodaki & Karalis, 2024).

HCross (1974, 1977, 1981), με βάση την έρευνα των Carpetal. (1974), πρότεινε μια πρόσθετη κατηγορία: τα Θεσμικά εμπόδια. Τα θεσμικά εμπόδια αφορούν κυρίως τις διαδικασίες και πρακτικές που προκύπτουν από τους φορείς που προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα. Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει εμπόδια όπως η έλλειψη ενημέρωσης σχετικά με τα επιμορφωτικά προγράμματα, οι δυσκολίες στη διαδικασία εγγραφής σε επιμορφωτικό πρόγραμμα, η έλλειψη κατάλληλων μαθημάτων, ο κακός προγραμματισμός τους και η έλλειψη υποστήριξης από τον εργοδότη (Cross, 1981; Hovdhaugen&Opheim, 2018).

Συμπερασματικά από τη βιβλιογραφία τα εμπόδια συμμετοχής των ενηλίκων σε επιμορφωτικές δράσεις διαχωρίζονται σε Καταστασιακά, Προδιαθετικά και Θεσμικά (Cross, 1974, 1977, 1981). Τα καταστασιακά εμπόδια προκύπτουν από τις συνθήκες ζωής των ατόμων όπως για παράδειγμα, ο μεγάλος φόρτος εργασίας, οικογενειακές υποχρεώσεις, η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη χρημάτων κλπ. Τα προδιαθετικά αντικατοπτρίζουν τις στάσεις, τις προηγούμενες εμπειρίες ή τις αξίες ενός ατόμου απέναντι στη μάθηση. Ένας εκπαιδευτικός, για παράδειγμα μπορεί να αποφύγει την επιμόρφωση λόγω χαμηλής αυτοπεποίθησης, φόβου για νέες μεθόδους ή πεποίθησης ότι η επιμόρφωση είναι μη σχετική με τις ανάγκες του (Liodaki & Karalis, 2024). Τα θεσμικά εμπόδια πηγάζουν από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και σε αυτά περιλαμβάνονται παράγοντες όπως περιορισμένος αριθμός επιμορφωτικών δράσεων, άβολες ώρες ή μη υποστηρικτικές πολιτικές από το κράτος και την διεύθυνση της σχολικής μονάδας (Badri et al., 2016).

2.3 Ανασκόπηση συναφών ερευνών

Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία έχουν γίνει προσπάθειες να διερευνηθούν τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής ενηλίκων σε δράσεις εκπαίδευσης ενηλίκων γενικότερα αλλά και

τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις ειδικότερα.

Στην Ελλάδα, ο Καραλής έχει διεξάγει αρκετές μελέτες που διερευνούν τα κίνητρα και τα εμπόδια στη συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα κατά τα έτη 2011, 2013, 2016 και 2019. Στη μελέτη του 2011, το δείγμα αποτελούνταν αποκλειστικά από υπαλλήλους του ιδιωτικού τομέα, ενώ στις μελέτες του 2013, 2016 και 2019, τα δείγματα περιλάμβαναν υπαλλήλους τόσο από τον δημόσιο όσο και από τον ιδιωτικό τομέα (Καραλής, 2020). Σύμφωνα με τον Καραλή (2020), με βάση μια πανελλαδική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ (ΙΝΕ ΓΣΕΕ) και το Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων της ΓΣΕΒΕΕ (ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ) σχετικά με τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου μάθηση, προέκυψε ότι τα συχνότερα κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικές δράσεις συνδέονται με την ανάγκη για συνεχή μάθηση και απόκτηση νέων γνώσεων, καθώς και με την βελτίωση της αποτελεσματικότητας στον εργασιακό χώρο. Παράλληλα, η ίδια έρευνα καταγράφει, με μικρότερη όμως συχνότητα, κίνητρα όπως η επαγγελματική εξέλιξη ή η αναζήτηση καλύτερης θέσης εργασίας, η βελτίωση των οικονομικών απολαβών και ο εμπλουτισμός του βιογραφικού σημειώματος μέσω της απόκτησης τυπικών προσόντων και δεξιοτήτων (hard skills). Τέλος, ως λιγότερο ισχυρά κίνητρα αναδείχθηκαν η ανάγκη διαφυγής από δύσκολες προσωπικές ή οικογενειακές καταστάσεις, καθώς και η αξιοποίηση του διαθέσιμου ελεύθερου χρόνου (Καραλής, 2020).

Οι McMillan et al. (2014) πραγματοποίησαν μια ποσοτική έρευνα με σκοπό να εξετάσουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις. Από την έρευνά τους τα κίνητρα κατηγοριοποιήθηκαν σε τρία επίπεδα: κίνητρα σε προσωπικό επίπεδο, κίνητρα σε σχέση με το σχολείο και κίνητρα σε σχέση με όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίστοιχα, οι Zhanget al. (2021) στη μελέτη τους διερεύνησαν πώς διάφορα κίνητρα σε προσωπικό και σχολικό επίπεδο σχετίζονται με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης. Η έρευνα βασίστηκε σε έναν ποσοτικό ερευνητικό σχεδιασμό με διανομή ερωτηματολογίου σε 472 εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Zhanget al. (2021) έδειξαν ότι αρκετοί παράγοντες σε επίπεδο εκπαιδευτικού (προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευτικών από προγράμματα επιμόρφωσης, διδακτική εμπειρία, αυτοαποτελεσματικότητα και αντιλήψεις για τη μάθηση) και σε επίπεδο σχολείου (εργασιακή και συναισθηματική πίεση, υποστήριξη συναδέλφων και ηγεσία του διευθυντή) συσχετίστηκαν με τα κίνητρά τους να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης.

Οι Eroğlu και Donmuş Kaya (2021) στη μελέτη τους είχαν σκοπό να διερευνήσουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την προσπάθεια επαγγελματικής τους κατάρτισης. Η μελέτη σχεδιάστηκε με βάση μια ποιοτική προσέγγιση και ως ερευνητική μέθοδος χρησιμοποιήθηκε η φαινομενολογία. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε σε 12 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η ανεπάρκεια της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (μη σύνδεση της επιμόρφωσης με την πράξη), η μη υποστήριξη από τη διεύθυνση, οι οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις και άλλα προβλήματα (πχ προβλήματα υγείας). Επίσης, οι συμμετέχοντες ανέφεραν εμπόδια όπως ο άβολος χρόνος των επιμορφώσεων, η μονοτονία του περιεχομένου των μαθημάτων, η αναποτελεσματικότητα των εκπαιδευτών, η έλλειψη γνώσης σχετικά με το περιεχόμενο, ο μεγάλος φόρτος εργασίας, το κόστος συμμετοχής και η έλλειψη ευκαιριών επαγγελματικής κατάρτισης.

Ο Zengin (2025) πραγματοποίησε μια μελέτη με σκοπό να προσδιορίσει τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαδικασία της επαγγελματικής τους κατάρτισης. Για το σκοπό αυτό επέλεξε να υλοποιήσει μια μικτού τύπου έρευνα (συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας). Στην ποσοτική έρευνα συμμετείχαν 204 εκπαιδευτικοί ενώ στην ποιοτική έρευνα συμμετείχαν 28 εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης τα σημαντικότερα εμπόδια καταγράφονται στην κατηγορία των καταστασιακών εμποδίων (πχ οικογενειακές υποχρεώσεις) καθώς και στην κατηγορία των θεσμικών εμποδίων (έλλειψη υποστήριξης από τη διεύθυνση) ενώ μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών ανέφεραν ως εμπόδια οικονομικούς λόγους, έλλειψη κινήτρων, έλλειψη χρόνου. Από την ανάλυση τους δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι άντρες και οι γυναίκες. Αντίθετα, προέκυψε πως η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών και η ύπαρξη παιδιών επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τα καταστασιακά εμπόδια που πρέπει να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί

Τέλος, σύμφωνα με την έρευνα των Κασσιμάτη και Μπάρτσα (2020), η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 90 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εντοπίστηκαν συγκεκριμένοι ανασταλτικοί παράγοντες (εμπόδια) που λειτουργούν αποτρεπτικά ως προς τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται η απουσία οικονομικών κινήτρων, το υψηλό οικονομικό κόστος των επιμορφωτικών δράσεων, καθώς και ο περιορισμένος ελεύθερος χρόνος και οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις. Αντίστοιχα, οι Καψάλης και Ραμπίδης (2006) επισημαίνουν ότι τα σημαντικότερα εμπόδια στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετίζονται με τις

αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις, σε συνδυασμό με τον απαιτητικό φόρτο εργασίας που συνεπάγεται η παρακολούθηση μιας επιμορφωτικής δράσης. Παράλληλα, αναφέρεται ως πρόσθετος ανασταλτικός παράγοντας η δυσκολία μετακίνησης προς και από τον χώρο υλοποίησης του προγράμματος επιμόρφωσης, η οποία δυσχεραίνει περαιτέρω τη δυνατότητα συμμετοχής.

B. Εμπειρικό μέρος

Κεφάλαιο 3. Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

3.1. Είδος έρευνας και ερευνητικός σχεδιασμός

Με βάση το σκοπό της διπλωματικής εργασίας και τα ερευνητικά ερωτήματα επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί μια ποσοτική έρευνα. Η ποσοτική έρευνα είναι ο ενδεδειγμένος τύπος έρευνας όταν στόχος μιας μελέτης είναι να εξετάσει διαφορές μεταξύ ομάδων ενός πληθυσμού (Bryman, 2017). Στην προκειμένη περίπτωση στόχος ήταν η διερεύνηση διαφορών στα κίνητρα συμμετοχής και στα εμπόδια συμμετοχής σε δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα ως προς το φύλο τους. Οπότε και η ποσοτική έρευνα κρίθηκε ως η πιο καλή επιλογή.

Αναφορικά με τον ερευνητικό σχεδιασμό, αυτός μπορεί να χαρακτηριστεί ως συγχρονικός. Ένας συγχρονικός ερευνητικός σχεδιασμός χρησιμοποιείται όταν σκοπός μιας έρευνας είναι η αποτύπωση της τωρινής κατάστασης για ένα συγκεκριμένο ζήτημα και δεν αποτελεί στόχο η διαχρονική εξέλιξη ενός φαινομένου (Creswell & Creswell, 2022). Πρακτικά ο συγχρονικός ερευνητικός σχεδιασμός επιτρέπει την αποτύπωση των κυριότερων κινήτρων και εμποδίων συμμετοχής σε δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα την τρέχουσα περίοδο, προσφέροντας επικαιροποίηση των υφιστάμενων στοιχείων πάνω στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο. Αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο ιδιαίτερα με τις συνεχείς αλλαγές και τις τεχνολογικές εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης.

3.2. Εργαλείο έρευνας

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε στο δείγμα της έρευνας μέσω της πλατφόρμας GoogleForms. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελείται από διακριτές ενότητες ερωτήσεων που σκοπό έχουν να καταγράψουν τα εμπόδια και τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερα διακριτά μέρη. Το Α΄ Μέρος περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1 έως 9 και σκοπό είχε να καταγράψει τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρους του ερωτηματολογίου καταγράφηκαν στοιχεία σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τον αριθμό παιδιών, την ηλικία του μικρότερου παιδιού, το επίπεδο εκπαίδευσης, τα έτη διδακτικής εμπειρίας, τον τύποσχολείου στον οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και τη σχέση εργασίας τους.

Το Β΄ Μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει συνολικά 32 δηλώσεις που αξιολογούν τους λόγους (δηλαδή τα κίνητρα) συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια, εκπαιδευτικά προγράμματα ή εκπαιδευτικές δραστηριότητες (προγράμματα που εντάσσονται στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης). Οι δηλώσεις αυτές καλύπτουν διαφορετικές διαστάσεις των κινήτρων, όπως τα κίνητρα που σχετίζονται με: την κοινωνικοποίηση, την επαγγελματική εξέλιξη, την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, τη βελτίωση των τυπικών προσόντων, την προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική αποδοχή και την ανταπόκριση στις απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν και στις 32 δηλώσεις με χρήση μιας κλίμακα Likert με διαβάθμιση από 1 = Καμία επιρροή έως 4 = Μεγάλη επιρροή. Στο τέλος του Β' Μέρους τους ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να επιλέξουν τα τρία σημαντικότερα κίνητρα από τα προαναφερθέντα. Τα κίνητρα συμμετοχής μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε έξι βασικές κατηγορίες σύμφωνα με τη θεωρία του Boshier (1971, 1973). Οι δηλώσεις K1, K2, K14, K25 και K26 αξιολογούν τα κίνητρα που συνδέονται με την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων. Οι δηλώσεις K11, K30 και K31 αξιολογούν τα κίνητρα που συνδέονται με την κοινωνική προσφορά. Οι δηλώσεις K3, K4, K5, K8, K12, K17, K21, K22, K23, K28 και K32 αξιολογούν τα κίνητρα που συνδέονται με την επαγγελματική εξέλιξη. Οι δηλώσεις K10, K13 και K27 αξιολογούν τα κίνητρα που συνδέονται με τη φυγή ή απομάκρυνση από άλλες καταστάσεις της ζωής. Οι δηλώσεις K7, K9, K18, K19 και K24 αξιολογούν τα κίνητρα που συνδέονται με τις προσδοκίες και πιέσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος. Τέλος, οι δηλώσεις K6, K15, K16, K20 και K29 αξιολογούν τα κίνητρα που συνδέονται με την αναζήτηση νέων γνώσεων.

Το Γ΄ Μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει συνολικά 24 δηλώσεις που αξιολογούν τα εμπόδια που δυσκολεύουν ή περιορίζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα που εντάσσονται στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Τα εμπόδια που αξιολογήθηκαν εντάσσονται σε διαφορετικές κατηγορίες. Μεταξύ άλλων αξιολογήθηκαν εμπόδια όπως το κόστος συμμετοχής, η διάρκεια των προγραμμάτων, η

έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών ή εργασιακών υποχρεώσεων, η έλλειψη πληροφόρησης, τα προβλήματα υγείας, οι δυσκολίες μετακίνησης, η ποιότητα και οργάνωση των προγραμμάτων, καθώς και η αντίληψη των ίδιων των εκπαιδευτικών. Και σε αυτή την ενότητα χρησιμοποιήθηκε κλίμακα Likert, με διαβάθμιση από 1 = Καμία επιρροή έως 4 = Μεγάλη επιρροή. Στο τέλος του Γ' Μέρους τους ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να επιλέξουν τα τρία σημαντικότερα εμπόδια από τα προαναφερθέντα. Τα εμπόδια συμμετοχής μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες σύμφωνα με τη θεωρία της Cross (1981). Οι δηλώσεις E1, E3, E5, E6, E10, E14, E18, E20 και E24 αξιολογούν τα καταστασιακά εμπόδια. Οι δηλώσεις E7, E8, E13, E15, E16, E17, E19, E21 και E22 αξιολογούν τα προδιαθετικά εμπόδια. Τέλος, οι δηλώσεις E2, E4, E9, E11, E12 και E23 αξιολογούν τα θεσμικά εμπόδια.

Το Δ' Μέρος του ερωτηματολογίου περιείχε γενικές ερωτήσεις που σκοπό είχαν να διερευνήσουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Ειδικότερα, σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου εξετάστηκε αν οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν κάποιο σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικό με το επάγγελμά τους, η ηλικία στην οποία παρακολούθησαν το πρώτο πρόγραμμα, ο συνολικός αριθμός προγραμμάτων στα οποία έχουν συμμετάσχει, η χρονική περίοδος που έχει περάσει από την τελευταία φορά που συμμετείχαν σε κάποιο σεμινάριο / εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή εκπαιδευτική δραστηριότητα, καθώς και η πρόθεσή τους να συμμετάσχουν σε κάποιο πρόγραμμα κατά τους επόμενους δώδεκα μήνες. Επιπλέον, σε αυτήν την ενότητα του ερωτηματολογίου αξιολογήθηκε ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα σεμινάρια και τα εκπαιδευτικά προγράμματα συμβάλλουν στην ισότιμη αντιμετώπισή τους τόσο στον εργασιακό βίο όσο και μέσα στην κοινωνία.

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί πως αξιολόγηση των κινήτρων και των εμποδίων βασίστηκε στα θεωρητικά πλαίσια των Cross (1981) και Boshier (1971, 1973), καθώς το ερωτηματολόγιο αποσκοπεί στην αποτύπωση τόσο των παραγόντων που ενισχύουν όσο και εκείνων που περιορίζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης.

3.3. Δείγμα έρευνας

Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν 203 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Βασικό κριτήριο επιλογής του δείγματος ήταν κάποιος να είναι ενεργεία εκπαιδευτικός ενώ αποκλείστηκαν εκπαιδευτικοί που δεν εργάζονται αυτή τη

στιγμή ή συνταξιούχοι εκπαιδευτικοί. Η επιλογή του δείγματος έγινε με την εφαρμογή ενός πλάνου δειγματοληψίας ευκολίας, η οποία αποτελεί ένα πλάνο δειγματοληψίας χωρίς να γίνεται χρήση κανόνων πιθανοτήτων (probability sampling). Αυτός ο τύπος δειγματοληψίας δίνει τη δυνατότητα σε έναν ερευνητή να κάνει επιλογή των συμμετεχόντων είτε από το εργασιακό του περιβάλλον είτε από ομάδες που έχουν τα επιθυμητά χαρακτηριστικά και είναι άμεσες προσβάσιμες (Creswell&Creswell, 2022). Η συγκεκριμένη μέθοδος δειγματοληψίας είναι γρήγορη, οικονομικά αποδοτική και εύκολη, καθιστώντας την μια κατάλληλη επιλογή για μελέτες με περιορισμένους πόρους (οικονομικούς και χρονικούς), όπως οι έρευνες που διεξάγονται στα πλαίσια μιας διπλωματικής εργασίας (Bryman, 2017). Πρέπει να σημειωθεί ότι παρά τη χρήση δείγματος ευκολίας, έγινε προσπάθεια να ληφθεί δείγμα από πολλές και διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας.

3.4. Διαδικασία έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε διαδικτυακά με τη χρήση της πλατφόρμας GoogleForms. Το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε στην πλατφόρμα και εν συνεχεία ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου (1) διανεμήθηκε μέσω email σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τον φιλικό/ επαγγελματικό κύκλο της ερευνήτριας και (2) αναρτήθηκε σε ομάδες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης ώστε να διασφαλιστεί η πρόσβαση συμμετοχής σε εκπαιδευτικούς από όλη την Ελλάδα.

3.5. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Καθ' όλη τη διάρκεια της διπλωματικής εργασίας έγινε προσπάθεια να τηρηθούν οι βασικοί κανόνες ηθικής και δεοντολογίας. Αρχικά, πρέπει να καταγραφεί πως η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική και δεν καταγράφηκαν σε κανένα σημείο προσωπικά στοιχεία (ανωνυμία συμμετοχής). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου για το σκοπό της έρευνας και τα δικαιώματά τους. Αντίστοιχα, ενημερώθηκαν για τον χρόνο που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (περίπου 15 λεπτά) καθώς και για το πως θα γίνει η διαχείριση των απαντήσεων τους. Τέλος, πρέπει να αναφερθεί πως στα δεδομένα που συλλέχθηκαν δεν είχε πρόσβαση άλλο άτομο πέραν την ερευνήτριας και της επιβλέπουσας καθηγήτριας.

3.6. Μεθοδολογία στατιστικής ανάλυσης δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με χρήση του προγράμματος SPSSversion 29. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση με σκοπό να διερευνηθούν τα πρώτα δύο ερευνητικά ερωτήματα, δηλαδή να αναδειχθούν τα σημαντικότερα κίνητρα και τα σημαντικότερα εμπόδια συμμετοχής σε δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η περιγραφική ανάλυση βασίστηκε στον υπολογισμό του μέσου όρου (ΜΟ), της διάμεσης τιμής (Δ) και της τυπικής απόκλισης (ΤΑ) στις δηλώσεις που αξιολογούν τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής σε δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση για τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών στα κίνητρα και στα εμπόδια συμμετοχής σε δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών καθώς και ως προς άλλα δημογραφικά/ εργασιακά χαρακτηριστικά. Για το σκοπό αυτό στα δεδομένα εφαρμόστηκαν οι μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann-Whitney και KruskalWallis. Όλες οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα έρευνας

4.1. Περιγραφική στατιστική ανάλυση

4.1.1. Δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία δείγματος

Στον Πίνακα 1 δίνονται τα αποτελέσματα σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των 203 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο δείγμα της έρευνας. Τα στοιχεία δείχνουν πως το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες ($n = 168$, 82.8%), ενώ οι άντρες αποτελούσαν το 17.2% του δείγματος ($n = 35$). Αναφορικά με την ηλικία, το 32.0% ($n = 65$) των εκπαιδευτικών ήταν 35-44 ετών, το 27.6% ($n = 56$) ήταν 45-54 ετών, το 22.2% ($n = 45$) ήταν έως 34 ετών και το 18.2% ($n = 37$) ήταν 55 ετών και άνω. Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, το 55.9% ($n = 113$) των εκπαιδευτικών ήταν έγγαμοι/ες, ενώ το 36.6% ($n = 74$) ήταν άγαμοι/ες. Μικρότερο ποσοστό ήταν διαζευγμένοι/ες ($n = 15$, 7.4%), ενώ δεν καταγράφηκαν χήροι/ες. Από τον Πίνακα 1 προκύπτει ακόμη πως το 47.3% ($n = 96$) των εκπαιδευτικών δεν είχαν παιδιά, το 14.8% ($n = 30$) είχαν ένα παιδί, το 28.6% ($n = 58$) είχαν δύο παιδιά και το 9.4% ($n = 19$) είχαν περισσότερα από δύο παιδιά. Από τους εκπαιδευτικούς που είχαν παιδιά, το 72.0% ($n = 77$) ανέφεραν πως το μικρότερο παιδί τους ήταν κάτω των 18 ετών, ενώ το 28.0% ($n = 30$) ανέφεραν πως το μικρότερο παιδί τους ήταν άνω των 18 ετών. Τέλος, αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης, το 61.1% ($n = 124$) των συμμετεχόντων ανέφεραν πως έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές, το 33.0% ($n = 67$) ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ ή ΤΕΙ και το 5.9% ($n = 12$) ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών το δείγμα της έρευνας ($N = 203$)

		n	%
Φύλο	Άντρας	35	17.2%
	Γυναίκα	168	82.8%
Ηλικία	Έως 34 ετών	45	22.2%
	35-44 ετών	65	32.0%
	45-54 ετών	56	27.6%
	55 ετών και άνω	37	18.2%
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	74	36.6%
	Έγγαμος/η	113	55.9%
	Διαζευγμένος/η	15	7.4%
	Χήρος/α	0	0.0%
Αριθμός παιδιών	0	96	47.3%

	1	30	14.8%
	2	58	28.6%
	Πάνω από 2	19	9.4%
Ηλικία μικρότερου παιδιού (εφόσον υπάρχουν)	Κάτω των 18 ετών	77	72.0%
	Άνω των 18 ετών	30	28.0%
Επίπεδο εκπαίδευσης	ΑΕΙ ή ΤΕΙ	67	33.0%
	Μεταπτυχιακό	124	61.1%
	Διδακτορικό	12	5.9%

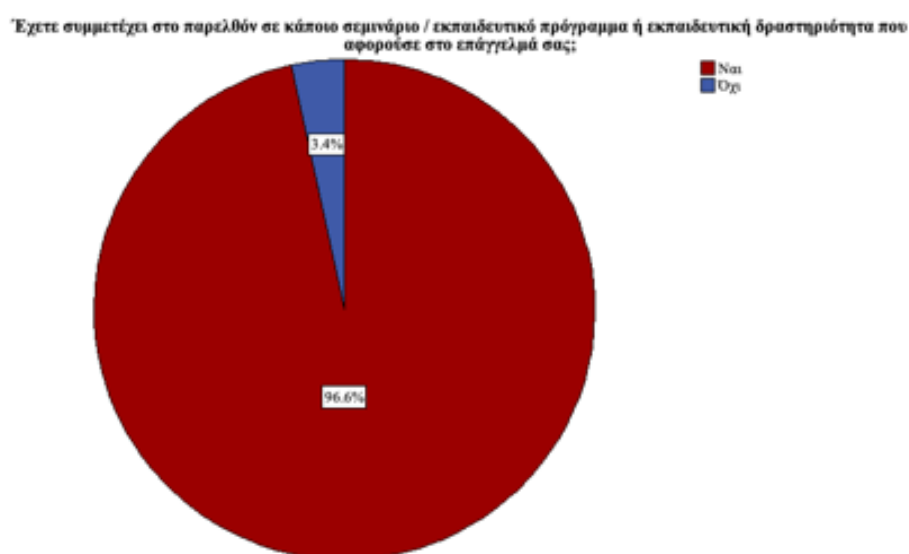
Στον Πίνακα 2 δίνονται τα αποτελέσματα σχετικά με τα εργασιακά στοιχεία των 203 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο δείγμα της έρευνας. Τα στοιχεία δείχνουν πως το 33.5% (ν = 68) των εκπαιδευτικών είχαν 0-5 έτη διδακτικής εμπειρίας, το 28.6% (ν = 58) είχαν πάνω από 20 έτη διδακτικής εμπειρίας, το 21.7% (ν = 44) είχαν 11-20 έτη διδακτικής εμπειρίας και το 16.3% (ν = 33) είχαν 6-10 έτη διδακτικής εμπειρίας. Αναφορικά με τον τύπο σχολείου, το 43.3% (ν = 88) των εκπαιδευτικών εργάζονταν σε Δημοτικό, το 26.6% (ν = 54) εργάζονταν σε Γυμνάσιο, το 25.1% (ν = 51) εργάζονταν σε ΓΕΛ και το 4.9% (ν = 10) εργάζονταν σε ΕΠΑΛ. Τέλος, ως προς τη σχέση εργασίας, το 57.1% (ν = 116) των εκπαιδευτικών ήταν μόνιμοι/ες, το 22.7% (ν = 46) ήταν ωρομίσθιοι/ες και το 20.2% (ν = 41) ήταν αναπληρωτές/τριες.

Πίνακας 2.Εργασιακά στοιχεία εκπαιδευτικών το δείγμα της έρευνας (N = 203)

		ν	%
Έτη διδακτικής εμπειρίας	0–5	68	33.5%
	6–10	33	16.3%
	11–20	44	21.7%
	Πάνω από 20	58	28.6%
Τύπος σχολείου	Δημοτικό	88	43.3%
	Γυμνάσιο	54	26.6%
	ΓΕΛ	51	25.1%
	ΕΠΑΛ	10	4.9%
Σχέση εργασίας	Μόνιμος/η	116	57.1%
	Αναπληρωτής/τρια	41	20.2%
	Ωρομίσθιος/α	46	22.7%

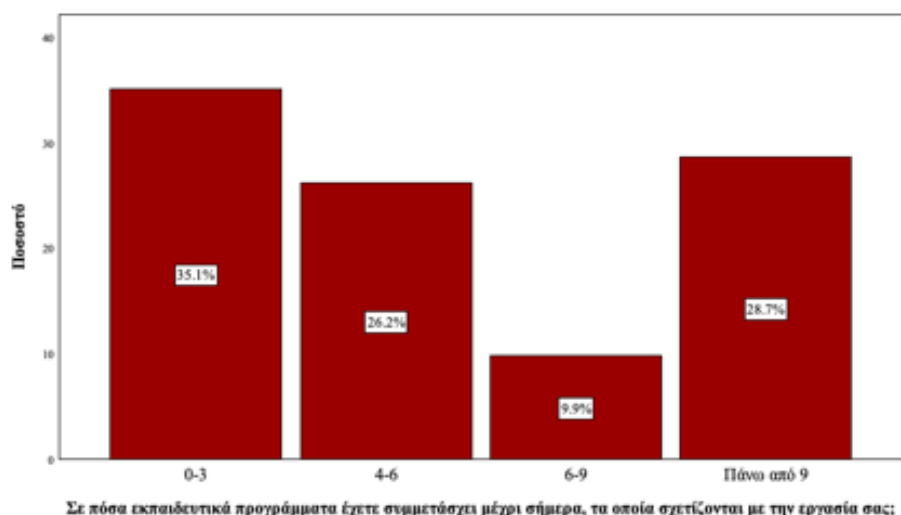
4.1.2. Στοιχεία για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα

Στο Διάγραμμα 1 δίνονται τα αποτελέσματα σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει στο παρελθόν σε κάποιο σεμινάριο, εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή εκπαιδευτική δραστηριότητα που αφορούσε το επάγγελμά τους. Τα στοιχεία δείχνουν πως η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (96.6%) είχε προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής σε τέτοιου είδους προγράμματα



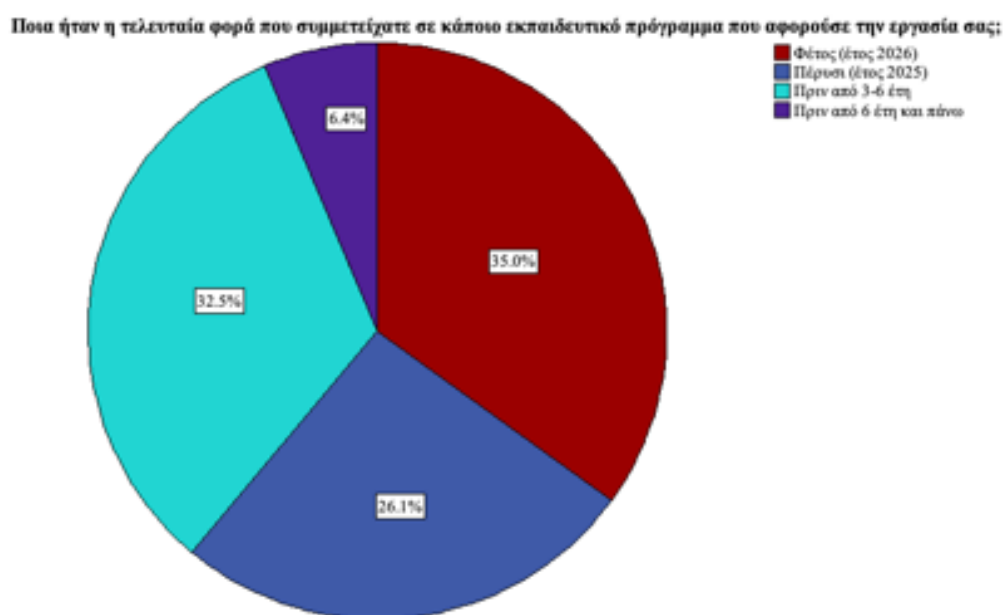
Διάγραμμα 1. Ποσοστό εκπαιδευτικών που έχουν συμμετάσχει στο παρελθόν σε κάποιο σεμινάριο / εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή εκπαιδευτική δραστηριότητα που αφορά στο επάγγελμά τους

Στο Διάγραμμα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τον αριθμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα οποία είχαν συμμετάσχει οι εκπαιδευτικοί μέχρι σήμερα. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως το 35.1% των εκπαιδευτικών είχε συμμετάσχει σε 0-3 προγράμματα, το 28.7% είχε συμμετάσχει σε πάνω από 9 προγράμματα, το 26.2% είχε συμμετάσχει σε 4-6 προγράμματα και το 9.9% είχε συμμετάσχει σε 6-9 προγράμματα. Επομένως, τα αποτελέσματα δείχνουν πως ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει συμμετάσχει σε αρκετά εκπαιδευτικά προγράμματα στο παρελθόν.



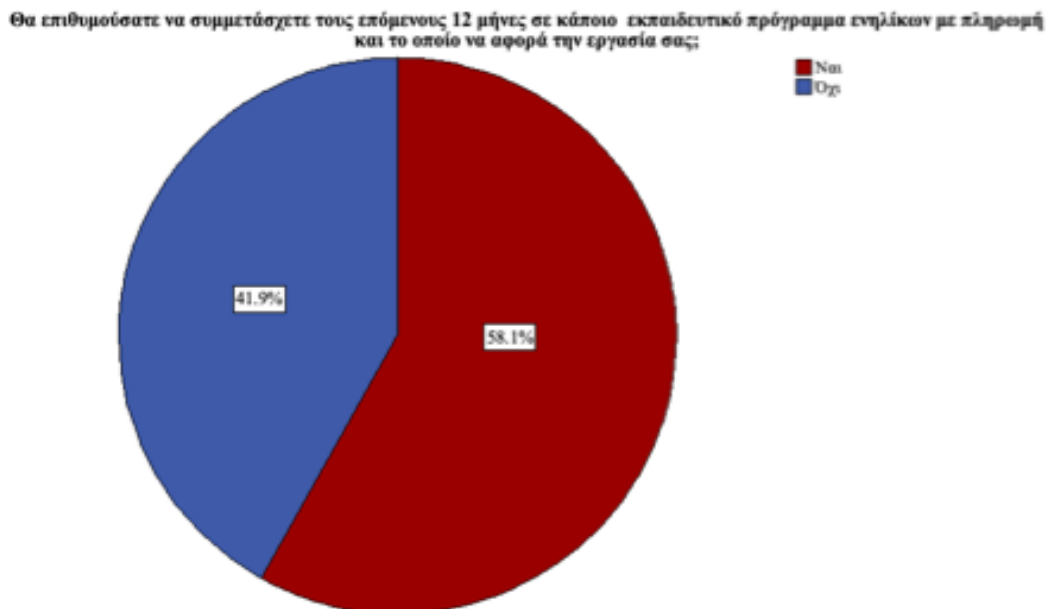
Διάγραμμα 2. Αριθμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων που έχουν συμμετάσχει οι εκπαιδευτικοί μέχρι σήμερα

Στο Διάγραμμα 3 δίνονται τα αποτελέσματα σχετικά με την τελευταία φορά που οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αφορά την εργασία τους. Τα στοιχεία δείχνουν πως το 35.0% συμμετείχε φέτος, δηλαδή το έτος 2026, ενώ το 32.5% είχε συμμετάσχει πριν από 3-6 έτη. Επίσης, το 26.1% των εκπαιδευτικών συμμετείχε πέρυσι, δηλαδή το έτος 2025, ενώ μικρότερο ποσοστό, 6.4%, είχε συμμετάσχει πριν από 6 έτη και πάνω.



Διάγραμμα 3. Αποτελέσματα για το πότε ήταν η τελευταία φορά που συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αφορά την εργασία τους

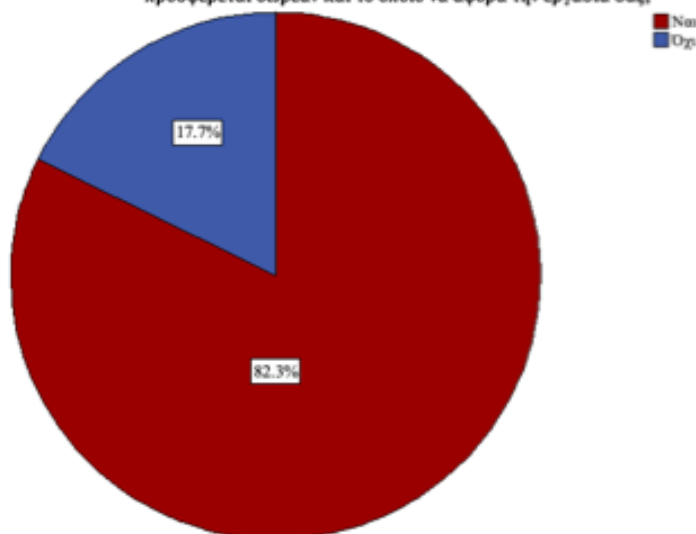
Στο Διάγραμμα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με την πρόθεση συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενηλίκων με πληρωμή κατά τους επόμενους 12 μήνες. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως το 58.1% των εκπαιδευτικών θα επιθυμούσε να συμμετάσχει σε τέτοιο πρόγραμμα, ενώ το 41.9% δήλωσε πως δεν θα επιθυμούσε να συμμετάσχει σε τέτοιο πρόγραμμα.



Διάγραμμα 4. Ποσοστό εκπαιδευτικών που επιθυμούν να συμμετάσχουν τους επόμενους 12 μήνες σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενηλίκων με πληρωμή και το οποίο να αφορά την εργασία τους

Στο Διάγραμμα 5 δίνονται τα αποτελέσματα σχετικά με την πρόθεση συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενηλίκων που προσφέρεται δωρεάν και αφορά την εργασία τους. Τα στοιχεία δείχνουν πως το 82.3% των εκπαιδευτικών θα επιθυμούσε να συμμετάσχει σε κάποιο δωρεάν πρόγραμμα, ενώ το 17.7% δήλωσε πως δεν θα επιθυμούσε να συμμετάσχει. Συνδυαστικά τα αποτελέσματα του Διαγράμματος 3 και του Διαγράμματος 4 δείχνουν πως η δωρεάν παροχή τέτοιων προγραμμάτων φαίνεται να ενισχύει σημαντικά την πρόθεση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν.

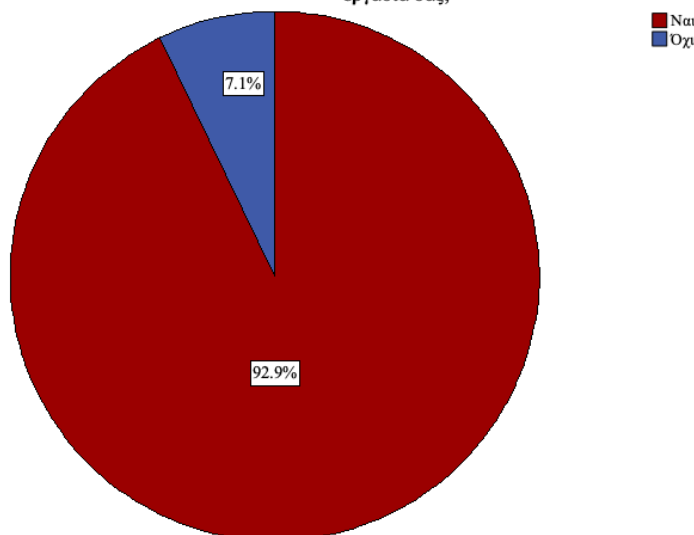
Θα επιθυμούσατε να συμμετάσχετε τους επόμενους 12 μήνες σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενηλίκων που προσφέρεται δωρεάν και το οποίο να αφορά την εργασία σας;



Διάγραμμα 5. Ποσοστό εκπαιδευτικών που επιθυμούν να συμμετάσχουν τους επόμενους 12 μήνες σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενηλίκων δωρεάν και το οποίο να αφορά την εργασία τους

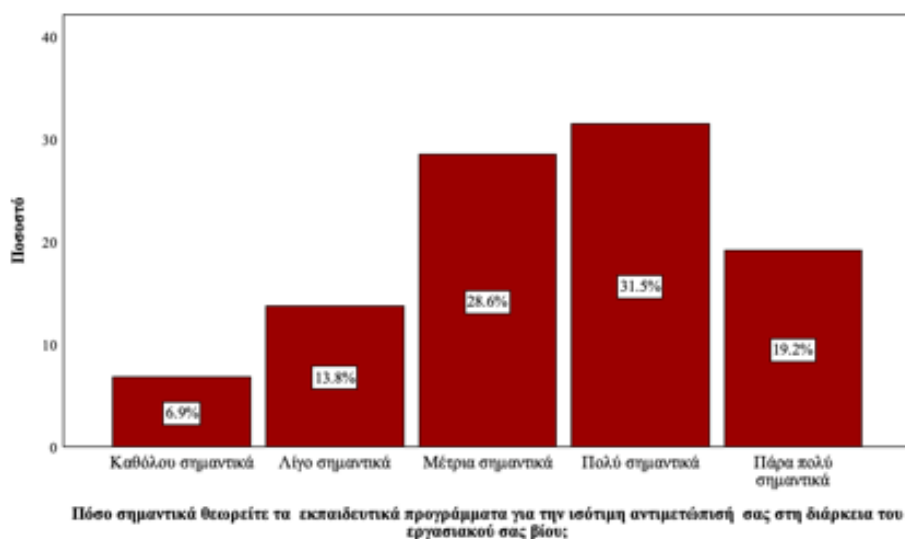
Στο Διάγραμμα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το αν η εξ αποστάσεως παρακολούθηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος θα διευκόλυνε τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως το 92.9% των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τις διευκολύνσεις που παρέχει η εξ αποστάσεως παρακολούθηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.

Θα σας διευκόλυνε η εξ αποστάσεως παρακολούθηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο να σχετίζεται με την εργασία σας;



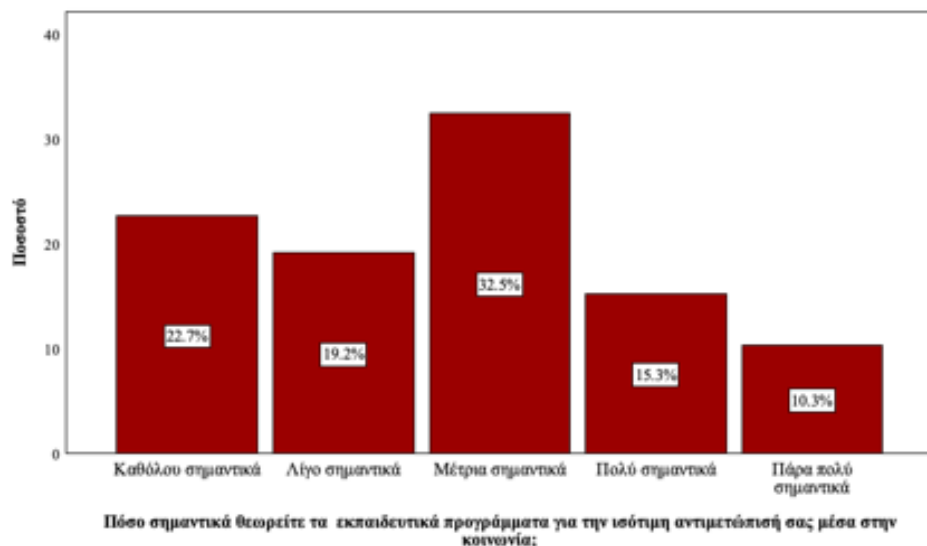
Διάγραμμα 6. Ποσοστό εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι θα τους διευκόλυνε η εξ αποστάσεως παρακολούθηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο να σχετίζεται με την εργασία τους

Στο Διάγραμμα 7 δίνονται τα αποτελέσματα σχετικά με το πόσο σημαντικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τα εκπαιδευτικά προγράμματα για την ισότιμη αντιμετώπισή τους στη διάρκεια του εργασιακού τους βίου. Τα στοιχεία δείχνουν πως το 31.5% των εκπαιδευτικών τα θεωρεί πολύ σημαντικά, το 28.6% τα θεωρεί μέτρια σημαντικά και το 19.2% τα θεωρεί πάρα πολύ σημαντικά. Αντίθετα, το 13.8% τα θεωρεί λίγο σημαντικά και το 6.9% δεν τα θεωρεί καθόλου σημαντικά.



Διάγραμμα 7. Αποτελέσματα για το πόσο σημαντικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τα εκπαιδευτικά προγράμματα για την ισότιμη αντιμετώπισή τους στη διάρκεια του εργασιακού τους βίου

Στο Διάγραμμα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το πόσο σημαντικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τα εκπαιδευτικά προγράμματα για την ισότιμη αντιμετώπισή τους μέσα στην κοινωνία. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως το 32.5% των εκπαιδευτικών τα θεωρεί μέτρια σημαντικά, το 22.7% δεν τα θεωρεί καθόλου σημαντικά και το 19.2% τα θεωρεί λίγο σημαντικά. Αντίστοιχα, το 15.3% τα θεωρεί πολύ σημαντικά και το 10.3% τα θεωρεί πάρα πολύ σημαντικά. Τα αποτελέσματα των Διαγραμμάτων 7 και 8 δείχνουν πως τα εκπαιδευτικά προγράμματα φαίνεται να αναγνωρίζοντας από τους εκπαιδευτικούς ως περισσότερο σημαντικά για την ισότιμη αντιμετώπιση στον εργασιακό βίο σε σχέση με την ισότιμη αντιμετώπιση μέσα στην κοινωνία.



Διάγραμμα 8. Αποτελέσματα για το πόσο σημαντικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τα εκπαιδευτικά προγράμματα για την ισότιμη αντιμετώπισή τους μέσα στην κοινωνία

4.1.3. Κίνητρα συμμετοχής

Τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Για την ταξινόμηση και ομαδοποίηση των κινήτρων χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος και η διάμεσος τιμή ανά μεταβλητή. Τα κίνητρα τα οποία παρακινούν σε μεγαλύτερο βαθμό τους εκπαιδευτικούς είναι τα εξής:

- Μου αρέσει να διευρύνω τους πνευματικούς μου ορίζοντες (MO = 3.5, Δ = 4.0, TA = 0.8)
- Να έχω επαγγελματική εξέλιξη (MO = 3.4, Δ = 4.0, TA = 0.9)
- Να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα (MO = 3.4, Δ = 4.0, TA = 0.9)
- Να αποκτήσω νέες δεξιότητες (MO = 3.4, Δ = 4.0, TA = 0.8)
- Μου αρέσει να μαθαίνω συνεχώς (MO = 3.4, Δ = 4.0, TA = 0.8)
- Να ανταποκρίνομαι καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών μου (MO = 3.4, Δ = 4.0, TA = 0.9)
- Να είμαι πιο αποτελεσματικός/η-αποδοτικός/η στην εργασία μου (MO = 3.3, Δ = 4.0, TA = 0.9)
- Να ανταποκρίνομαι καλύτερα στις τεχνολογικές προκλήσεις στην εκπαίδευση (MO = 3.3, Δ = 4.0, TA = 0.9)

- Να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές (MO = 3.2, Δ = 4.0, TA = 1.0)

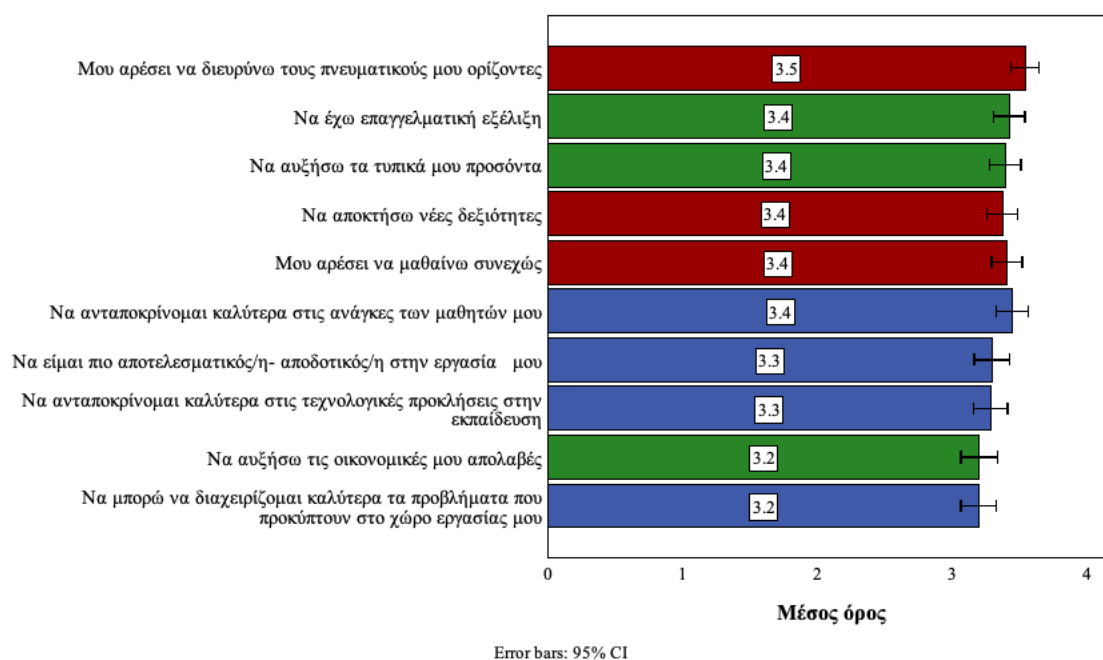
Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτει ως τα ισχυρότερα κίνητρα συμμετοχής φαίνεται να συνδέονται κυρίως με τη διεύρυνση των γνώσεων, την επαγγελματική βελτίωση, την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα υψηλά αξιολογείται η επιθυμία των εκπαιδευτικών να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες, καθώς η συγκεκριμένη δήλωση παρουσίασε τον υψηλότερο μέσο όρο σε σύγκριση με τα υπόλοιπα κίνητρα.

Πίνακας 3.Αποτελέσματα περιγραφικής ανάλυσης για τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης

	MO	Δ	TA	Min	Max
Μου αρέσει να διευρύνω τους πνευματικούς μου ορίζοντες	3.5	4.0	0.8	1	4
Να έχω επαγγελματική εξέλιξη	3.4	4.0	0.9	1	4
Να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα	3.4	4.0	0.9	1	4
Να αποκτήσω νέες δεξιότητες	3.4	4.0	0.8	1	4
Μου αρέσει να μαθαίνω συνεχώς	3.4	4.0	0.8	1	4
Να ανταποκρίνομαι καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών μου	3.4	4.0	.9	1	4
Να είμαι πιο αποτελεσματικός/η- αποδοτικός/η στην εργασία μου	3.3	4.0	0.9	1	4
Να ανταποκρίνομαι καλύτερα στις τεχνολογικές προκλήσεις στην εκπαίδευση	3.3	4.0	0.9	1	4
Να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές	3.2	4.0	1.0	1	4
Να μπορώ να διαχειρίζομαι καλύτερα τα προβλήματα που προκύπτουν στο χώρο εργασίας μου	3.2	3.0	0.9	1	4
Να νιώσω χαρούμενος/η μέσα από τη μάθηση	3.1	3.0	1.0	1	4
Να αποκτήσω γνώσεις για μελλοντικές σπουδές	2.9	3.0	1.0	1	4
Να βρω μια καλύτερη εργασία	2.8	3.0	1.1	1	4
Να γίνω πρότυπο για τα παιδιά μου	2.7	3.0	1.2	1	4
Να αποκτήσω πιστοποιητικό συμμετοχής	2.6	3.0	1.1	1	4

Να νιώθω αρκετός/η απέναντι στις ανάγκες των παιδιών μου	2.6	3.0	1.2	1	4
Να είμαι πιο ενεργός πολίτης	2.5	3.0	1.1	1	4
Να διευρύνω το κοινωνικό μου περιβάλλον με εκπαιδευτικούς που έχουμε κοινά ενδιαφέροντα	2.5	2.0	1.1	1	4
Να μπορώ να λύνω τις απορίες των παιδιών μου	2.5	2.0	1.2	1	4
Να με σέβονται στον εργασιακό μου χώρο	2.5	2.0	1.1	1	4
Να αλληλοεπιδρώ με νέους ανθρώπους	2.5	3.0	1.1	1	4
Να έχω το κύρος που ορίζει ο εργοδότης μου	2.3	2.0	1.1	1	4
Να κοινωνικοποιηθώ περισσότερο	2.2	2.0	1.1	1	4
Να έχω την αποδοχή από το περιβάλλον μου	2.1	2.0	1.1	1	4
Για να αξιοποιήσω τον ελεύθερο χρόνο μου	2.1	2.0	1.0	1	4
Να μονιμοποιηθώ	2.1	2.0	1.2	1	4
Να επικοινωνώ καλύτερα με το φιλικό μου κύκλο	2.0	2.0	1.0	1	4
Να νιώθω ίσος/η στην κοινωνία	2.0	2.0	1.0	1	4
Να κάνω νέους φίλους	1.9	2.0	0.9	1	4
Να απομακρύνω την ανία και την πλήξη από τη ζωή μου	1.9	2.0	1.0	1	4
Να έχω την αποδοχή της κοινωνίας	1.9	2.0	1.0	1	4
Να απεμπλακώ από τα προβλήματα της καθημερινότητας	1.8	2.0	0.9	1	4
Είναι υποχρεωτικό από τον/τους εργοδότη/τες μου	1.8	1.0	1.0	1	4
Παλαιότερα δε μπόρεσα να ολοκληρώσω τις σπουδές μου	1.5	1.0	0.9	1	4

Διαγραμματικά τα αποτελέσματα για τα σημαντικότερα κίνητρα δίνονται στο Διάγραμμα 9.



Διάγραμμα 9. Μέσος όρος για τα δέκα σημαντικότερα κίνητρα βάσει μέσου όρου (κόκκινο χρώμα: αναζήτηση νέων γνώσεων, πράσινο χρώμα: επαγγελματική εξέλιξη, μπλε χρώμα: επαγγελματική βελτίωση)

Στον Πίνακα 4 δίνονται τα αποτελέσματα σχετικά με τα σημαντικότερα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, με βάση τις επιλογές των εκπαιδευτικών. Τα στοιχεία δείχνουν πως το σημαντικότερο κίνητρο ήταν η επιθυμία των εκπαιδευτικών να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες, καθώς επιλέχθηκε από το 43.8% του δείγματος ($n = 89$) και εντάσσεται στην κατηγορία της αναζήτησης νέων γνώσεων. Ακολουθεί η επαγγελματική εξέλιξη, η οποία επιλέχθηκε ως κίνητρο από το 37.4% των εκπαιδευτικών ($n = 76$), ενώ η αύξηση των οικονομικών απολαβών επιλέχθηκε ως κίνητρο από το 28.6% του δείγματος ($n = 58$). Και τα δύο αυτά κίνητρα εντάσσονται στην κατηγορία της επαγγελματικής εξέλιξης. Επιπλέον, το 28.1% των εκπαιδευτικών ($n = 57$) ανέφερε ως σημαντικό κίνητρο το να είναι πιο αποτελεσματικοί/ές και αποδοτικοί/ές στην εργασία τους, ενώ το 21.2% ($n = 43$) ανέφερε ως σημαντικότερο κίνητρο την απόκτηση νέων δεξιοτήτων. Αντίστοιχα, το 18.7% των εκπαιδευτικών ($n = 38$) ανέφερε ως σημαντικό κίνητρο την καλύτερη ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών, ενώ το 16.3% ($n = 33$) δήλωσε ότι του αρέσει να μαθαίνει συνεχώς. Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν πως τα σημαντικότερα κίνητρα συμμετοχής συνδέονται κυρίως με την αναζήτηση νέων γνώσεων, την επαγγελματική εξέλιξη και την επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 4.Αποτελέσματα για τα σημαντικότερα κίνητρα βάσει των επιλογών των εκπαιδευτικών

Κίνητρο	ν	%	Κατηγορία
Μου αρέσει να διευρύνω τους πνευματικούς μου ορίζοντες	89	43,8%	Αναζήτηση νέων γνώσεων
Να έχω επαγγελματική εξέλιξη	76	37,4%	Επαγγελματική εξέλιξη
Να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές	58	28,6%	Επαγγελματική εξέλιξη
Να είμαι πιο αποτελεσματικός/η-αποδοτικός/η στην εργασία μου	57	28,1%	Επαγγελματική βελτίωση
Να αποκτήσω νέες δεξιότητες	43	21,2%	Αναζήτηση νέων γνώσεων
Να ανταποκρίνομαι καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών μου	38	18,7%	Επαγγελματική βελτίωση
Μου αρέσει να μαθαίνω συνεχώς	33	16,3%	Αναζήτηση νέων γνώσεων

4.1.4. Εμπόδια συμμετοχής

Στον Πίνακα 5 δίνονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Για την ταξινόμηση και ομαδοποίηση των εμποδίων χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος και η διάμεσος τιμή ανά μεταβλητή. Τα εμπόδια τα οποία παρεμποδίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τους εκπαιδευτικούς είναι τα εξής:

- κόστος συμμετοχής των προγραμμάτων (ΜΟ = 3.3, Δ = 4.0, ΤΑ = 0.9),
- μεγάλη διάρκεια των προγραμμάτων (ΜΟ = 3.1, Δ = 3.0, ΤΑ = 0.8),
- έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων (ΜΟ = 2.9, Δ = 3.0, ΤΑ = 1.0),
- πραγματοποίηση των προγραμμάτων σε ημέρες και ώρες που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν (ΜΟ = 2.8, Δ = 3.0, ΤΑ = 1.1) και
- έλλειψη χρόνου λόγω άλλων ασχολιών (ΜΟ = 2.6, Δ = 3.0, ΤΑ = 1.1).

Από τα παραπάνω προκύπτει πως τα σημαντικότερα εμπόδια συμμετοχής συνδέονται κυρίως με πρακτικούς και οργανωτικούς παράγοντες. Ειδικότερα, το κόστος συμμετοχής αναδεικνύεται ως το ισχυρότερο εμπόδιο, καθώς είναι το μόνο που παρουσιάζει διάμεσο τιμή ίση με 4.0. Παράλληλα, η διάρκεια των προγραμμάτων, η έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών

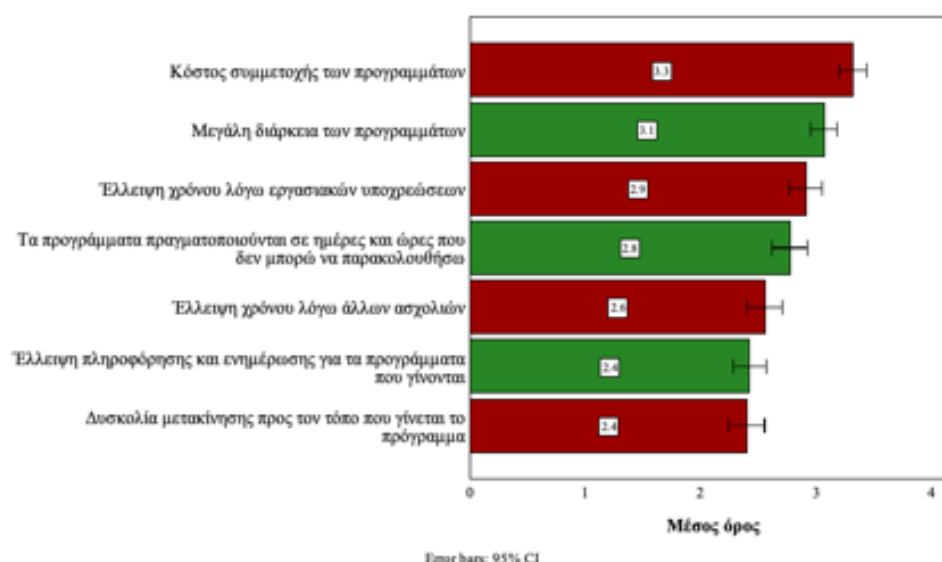
υποχρεώσεων και άλλων ασχολιών, καθώς και ο μη κατάλληλος χρόνος διεξαγωγής των προγραμμάτων φαίνεται να λειτουργούν επίσης ως βασικοί περιοριστικοί παράγοντες για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Αντίθετα, τα εμπόδια που σχετίζονται με προσωπικές στάσεις απέναντι στη μάθηση, όπως το ότι «αρκετά έχω μάθει έως τώρα», ότι «δε μου αρέσει να παρακολουθώ προγράμματα που θυμίζουν το σχολείο» ή ότι «είμαι αρκετά μεγάλος/η για να μάθω», εμφανίζουν χαμηλότερες μέσες τιμές και διάμεσο ίση με 1.0.

Πίνακας 5. Αποτελέσματα περιγραφικής ανάλυσης για τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης

	ΜΟ	Δ	ΤΑ	Min	Max
Κόστος συμμετοχής των προγραμμάτων	3.3	4.0	0.9	1	4
Μεγάλη διάρκεια των προγραμμάτων	3.1	3.0	0.8	1	4
Έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων	2.9	3.0	1.0	1	4
Τα προγράμματα πραγματοποιούνται σε ημέρες και ώρες που δεν μπορώ να παρακολουθήσω	2.8	3.0	1.1	1	4
Έλλειψη χρόνου λόγω άλλων ασχολιών	2.6	3.0	1.1	1	4
Έλλειψη πληροφόρησης και ενημέρωσης για τα προγράμματα που γίνονται	2.4	2.0	1.0	1	4
Δυσκολία μετακίνησης προς τον τόπο που γίνεται το πρόγραμμα	2.4	2.0	1.1	1	4
Έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας των παιδιών	2.3	2.0	1.3	1	4
Δε δίνεται βεβαίωση/ πιστοποιητικό παρακολούθησης	2.1	2.0	1.2	1	4
Η ποιότητα και η οργάνωση των προγραμμάτων δεν είναι στα επιθυμητά επίπεδα	2.1	2.0	1.1	1	4
Προτιμώ τα χρήματα του προγράμματος να τα διαθέσω στην εκπαίδευση των παιδιών μου	2.0	2.0	1.1	1	4
Η παρακολούθηση προγραμμάτων δεν έχει κανένα ρόλο στη βελτίωση της θέσης εργασίας μου	1.9	2.0	1.0	1	4
Δε θεωρείται προσόν στο εργασιακό μου περιβάλλον	1.8	2.0	1.0	1	4
Μπορώ να μάθω με άλλους τρόπους αυτά που θα μάθαινα σε ένα πρόγραμμα	1.7	1.0	0.9	1	4

Έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας άλλου συγγενικού προσώπου	1.5	1.0	0.9	1	4
Με εμποδίζουν προβλήματα υγείας	1.4	1.0	0.8	1	4
Αρκετά έχω μάθει έως τώρα	1.4	1.0	0.7	1	4
Δε μου αρέσει να παρακολουθώ προγράμματα που θυμίζουν το σχολείο	1.4	1.0	0.8	1	4
Δεν έχω τα ουσιαστικά προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση	1.4	1.0	0.8	1	4
Ο τρόπος επιλογής, δε νομίζω ότι έχω πιθανότητες να επιλεγώ	1.4	1.0	0.8	1	4
Δεν έχω τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση	1.4	1.0	0.8	1	4
Λόγω μονογονεϊκότητας	1.3	1.0	0.7	1	4
Αρνητική τοποθέτηση της οικογένειας ή των φίλων μου	1.3	1.0	0.6	1	4
Είμαι αρκετά μεγάλος/η για να μάθω	1.1	1.0	0.5	1	4

Διαγραμματικά τα αποτελέσματα για τα σημαντικότερα εμπόδια δίνονται στο Διάγραμμα 10.



Διάγραμμα 10. Μέσος όρος για τα επτά σημαντικότερα εμπόδια βάσει μέσου όρου (κόκκινο χρώμα: καταστασιακά, πράσινο χρώμα: θεσμικά)

Στον Πίνακα 6 δίνονται τα αποτελέσματα σχετικά με τα σημαντικότερα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, με βάση τις επιλογές των εκπαιδευτικών. Τα στοιχεία δείχνουν πως το σημαντικότερο εμπόδιο ήταν το κόστος συμμετοχής των προγραμμάτων, καθώς επιλέχθηκε από το 63,5% του δείγματος ($n = 129$) και εντάσσεται στην κατηγορία των καταστασιακών εμποδίων. Ακολουθεί η μεγάλη διάρκεια των προγραμμάτων, η οποία επιλέχθηκε από το 32,5% των εκπαιδευτικών ($n = 66$) και εντάσσεται στην κατηγορία των θεσμικών εμποδίων. Επίσης, η έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων επιλέχθηκε από το 28,1% του δείγματος ($n = 57$), ενώ η έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας των παιδιών επιλέχθηκε από το 25,6% των εκπαιδευτικών ($n = 52$). Και τα δύο αυτά εμπόδια εντάσσονται στην κατηγορία των καταστασιακών εμποδίων.

Επιπλέον, το 20,2% των εκπαιδευτικών ($n = 41$) ανέφερε ως σημαντικό εμπόδιο το γεγονός ότι τα προγράμματα πραγματοποιούνται σε ημέρες και ώρες που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν, εμπόδιο που εντάσσεται στην κατηγορία των θεσμικών εμποδίων. Αντίστοιχα, το 16,3% των εκπαιδευτικών ($n = 33$) επέλεξε την έλλειψη χρόνου λόγω άλλων ασχολιών, ενώ το 15,8% ($n = 32$) ανέφερε τη δυσκολία μετακίνησης προς τον τόπο που γίνεται το πρόγραμμα. Τα δύο τελευταία εμπόδια εντάσσονται στην κατηγορία των καταστασιακών εμποδίων. Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν πως τα σημαντικότερα εμπόδια συμμετοχής συνδέονται κυρίως με καταστασιακά εμπόδια, όπως το κόστος, ο διαθέσιμος χρόνος, οι οικογενειακές και εργασιακές υποχρεώσεις, αλλά και με θεσμικά εμπόδια που αφορούν τη διάρκεια και τον χρόνο διεξαγωγής των προγραμμάτων (Πίνακας 6)

Πίνακας 6. Αποτελέσματα για τα σημαντικότερα εμπόδια βάσει των επιλογών των εκπαιδευτικών

Εμπόδιο	n	%	Κατηγορία
Κόστος συμμετοχής των προγραμμάτων	129	63,5%	Καταστασιακό
Μεγάλη διάρκεια των προγραμμάτων	66	32,5%	Θεσμικό
Έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων	57	28,1%	Καταστασιακό
Έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας των παιδιών	52	25,6%	Καταστασιακό
Τα προγράμματα πραγματοποιούνται σε ημέρες και ώρες που δεν μπορώ να παρακολουθήσω	41	20,2%	Θεσμικό
Έλλειψη χρόνου λόγω άλλων ασχολιών	33	16,3%	Καταστασιακό
Δυσκολία μετακίνησης προς τον τόπο που γίνεται το πρόγραμμα	32	15,8%	Καταστασιακό

4.2. Επαγωγική στατιστική ανάλυση

4.2.1. Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών

Για τη διερεύνηση πιθανών διαφορών ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U. Η ανάλυση είχε ως σκοπό να εξετάσει αν οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται ως προς τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής τους σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Από την ανάλυση προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε ορισμένα κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής, τα οποία παρουσιάζονται στους ακόλουθους πίνακες.

Στον Πίνακα 7 δίνονται τα αποτελέσματα των στατιστικά σημαντικών διαφορών που προέκυψαν από την εφαρμογή του μη παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney U σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση προέκυψε πως οι γυναίκες (Mean Rank = 106.44) παρακινούνται σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από την προοπτική της επαγγελματικής εξέλιξης σε σύγκριση με τους άντρες (Mean Rank = 80.70) ($U = 2194.50$, $p = 0.006$). Επιπλέον, οι γυναίκες (Mean Rank = 106.05) παρακινούνται σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από την απόκτηση πιστοποιητικού συμμετοχής σε σύγκριση με τους άντρες (Mean Rank = 82.57) ($U = 2260.00$, $p = 0.026$).

Πίνακας 7. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης

	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks	p
Να έχω επαγγελματική εξέλιξη	Άντρας	35	80.70	2824.50	0.006
	Γυναίκα	168	106.44	17881.50	
	Σύνολο	203			
Να αποκτήσω πιστοποιητικό	Άντρας	35	82.57	2890.00	0.026
	Γυναίκα	168	106.05	17816.00	

Στον Πίνακα 8 δίνονται τα αποτελέσματα των στατιστικά σημαντικών διαφορών που προέκυψαν από την εφαρμογή του μη παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney. Υσχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν πως για τους άντρες (Mean Rank = 119.49) αποτελεί σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό εμπόδιο η λογική «Αρκετά έχω μάθει έως τώρα» σε σύγκριση με τις γυναίκες (Mean Rank = 98.36) ($U = 2328.00$, $p = 0.016$). Αντίθετα, οι γυναίκες (Mean Rank = 105.78) φαίνεται να επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τη δυσκολία μετακίνησης προς τον τόπο διεξαγωγής του προγράμματος σε σύγκριση με τους άντρες (Mean Rank = 83.86) ($U = 2305.00$, $p = 0.038$).

Πίνακας 8. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης

	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks	p
Αρκετά έχω μάθει έως τώρα	Άντρας	35	119.49	4182.00	0.016
	Γυναίκα	168	98.36	16524.00	
	Σύνολο	203			
Δυσκολία μετακίνησης προς τον τόπο που γίνεται το πρόγραμμα	Άντρας	35	83.86	2935.00	0.038
	Γυναίκα	168	105.78	17771.00	
	Σύνολο	203			

4.2.3. Κίνητρα συμμετοχής ως προς τα υπόλοιπα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Για τη διερεύνηση πιθανών διαφορών ως προς τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis. Η ανάλυση είχε ως σκοπό να εξετάσει αν τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα, την οικογενειακή κατάσταση, τον αριθμό παιδιών, τα έτη διδακτικής εμπειρίας και τη

σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών. Στους ακόλουθους πίνακες παρουσιάζονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που προέκυψαν από την ανάλυση.

Στον Πίνακα 9 δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis σχετικά με τις στατιστικά σημαντικές διαφορές στα κίνητρα συμμετοχής ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών. Από την εφαρμογή του Kruskal-Wallis προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί έως 34 ετών (MeanRank = 111.94) και οι εκπαιδευτικοί 35-44 ετών (MeanRank = 108.33) παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από την προοπτική της επαγγελματικής εξέλιξης, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς 55 ετών και άνω (MeanRank = 81.18) ($p = 0.029$). Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί έως 34 ετών (MeanRank = 113.51) και οι εκπαιδευτικοί 35-44 ετών (MeanRank = 110.45) παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από την προοπτική εύρεσης καλύτερης εργασίας ($p = 0.028$). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί 55 ετών και άνω φαίνεται να παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τη διεύρυνση των πνευματικών τους οριζόντων (MeanRank = 117.03, $p = 0.044$) και από τη συνεχή μάθηση (MeanRank = 123.03, $p = 0.014$). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έως 34 ετών (MeanRank = 114.69) και 35-44 ετών (MeanRank = 110.85) δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η υποχρεωτικότητα από τον/τους εργοδότη/τες λειτουργεί ως κίνητρο συμμετοχής ($p = 0.022$). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί έως 34 ετών (MeanRank = 139.71) παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από την προοπτική μονιμοποίησης, σε σχέση με τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες ($p = 0.001$).

Πίνακας 9. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης

	Ηλικία	N	Mean Rank	p
Να έχω επαγγελματική εξέλιξη	Έως 34 ετών	45	111.94	0.029
	35-44 ετών	65	108.33	
	45-54 ετών	56	100.42	
	55 ετών και άνω	37	81.18	
	Σύνολο	203		
Να βρω μια καλύτερη εργασία	Έως 34 ετών	45	113.51	0.028
	35-44 ετών	65	110.45	

	45-54 ετών	56	96.96	
	55 ετών και άνω	37	80.80	
	Σύνολο	203		
Μου αρέσει να διευρύνω τους πνευματικούς μου ορίζοντες	Έως 34 ετών	45	86.77	0.044
	35-44 ετών	65	104.48	
	45-54 ετών	56	101.44	
	55 ετών και άνω	37	117.03	
	Σύνολο	203		
Είναι υποχρεωτικό από τον/τους εργοδότη/τες μου	Έως 34 ετών	45	114.69	0.022
	35-44 ετών	65	110.85	
	45-54 ετών	56	92.16	
	55 ετών και άνω	37	85.92	
	Σύνολο	203		
Μου αρέσει να μαθαίνω συνεχώς	Έως 34 ετών	45	95.70	0.014
	35-44 ετών	65	90.20	
	45-54 ετών	56	106.87	
	55 ετών και άνω	37	123.03	
	Σύνολο	203		
Να μονιμοποιηθώ	Έως 34 ετών	45	139.71	0.001
	35-44 ετών	65	118.20	
	45-54 ετών	56	74.54	
	55 ετών και άνω	37	69.23	
	Σύνολο	203		

Στον Πίνακα 10 δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis σχετικά με τις στατιστικά σημαντικές διαφορές στα κίνητρα συμμετοχής ως προς την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση προέκυψε πως οι άγαμοι/ες εκπαιδευτικοί

παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από την προοπτική εύρεσης καλύτερης εργασίας (MeanRank = 119.49, $p = 0.002$), τη διεύρυνση του κοινωνικού τους περιβάλλοντος με εκπαιδευτικούς που έχουν κοινά ενδιαφέροντα (MeanRank = 115.68, $p = 0.023$), την απόκτηση γνώσεων για μελλοντικές σπουδές (MeanRank = 114.12, $p = 0.035$), καθώς και από την προοπτική μονιμοποίησης (MeanRank = 128.89, $p = 0.001$). Επίσης, οι άγαμοι/ες εκπαιδευτικοί (MeanRank = 111.73) δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι παρακινούνται από το γεγονός ότι παλαιότερα δεν μπόρεσαν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους ($p = 0.046$). Αντίθετα, οι έγγαμοι/ες εκπαιδευτικοί (MeanRank = 110.43) παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από την επιθυμία να γίνουν πρότυπο για τα παιδιά τους ($p = 0.038$).

Πίνακας 10. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης

	Οικογενειακή κατάσταση	N	Mean Rank	p
Να βρω μια καλύτερη εργασία	Άγαμος/η	74	119.49	0.002
	Έγγαμος/η	113	91.66	
	Διαζευγμένος/η	15	86.90	
	Σύνολο	202		
Να γίνω πρότυπο για τα παιδιά μου	Άγαμος/η	74	89.72	0.038
	Έγγαμος/η	113	110.43	
	Διαζευγμένος/η	15	92.33	
	Σύνολο	202		
Να διευρύνω το κοινωνικό μου περιβάλλον με εκπαιδευτικούς που έχουμε κοινά ενδιαφέροντα	Άγαμος/η	74	115.68	0.023
	Έγγαμος/η	113	94.05	
	Διαζευγμένος/η	15	87.70	
	Σύνολο	202		
Να αποκτήσω γνώσεις για μελλοντικές σπουδές	Άγαμος/η	74	114.12	0.035
	Έγγαμος/η	113	95.76	
	Διαζευγμένος/η	15	82.50	
	Σύνολο	202		
Παλαιότερα δε μπόρεσα να ολοκληρώσω τις σπουδές μου	Άγαμος/η	74	111.73	0.046
	Έγγαμος/η	113	94.30	
	Διαζευγμένος/η	15	105.27	
	Σύνολο	202		
Να μονιμοποιηθώ	Άγαμος/η	74	128.89	0.001
	Έγγαμος/η	113	88.25	
	Διαζευγμένος/η	15	66.17	

Στον Πίνακα 11 δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis σχετικά με τις στατιστικά σημαντικές διαφορές στα κίνητρα συμμετοχής ως προς τον αριθμό παιδιών των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί χωρίς παιδιά (Mean Rank = 115.03) παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από την προοπτική εύρεσης καλύτερης εργασίας ($p = 0.016$). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν πάνω από δύο παιδιά (Mean Rank = 131.68) και οι εκπαιδευτικοί με ένα παιδί (Mean Rank = 129.23) παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από την επιθυμία να γίνουν πρότυπο για τα παιδιά τους ($p = 0.001$). Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί με πάνω από δύο παιδιά (Mean Rank = 127.58) δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι παρακινούνται για λόγους αποδοχής από το περιβάλλον τους ($p = 0.014$). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που είχαν πάνω από δύο παιδιά (Mean Rank = 114.71) και οι εκπαιδευτικοί χωρίς παιδιά (Mean Rank = 110.11) παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από την καλύτερη επικοινωνία με τον φιλικό τους κύκλο ($p = 0.049$). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί χωρίς παιδιά φαίνεται να παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από την απομάκρυνση της ανίας και της πλήξης από τη ζωή τους (Mean Rank = 112.71, $p = 0.031$), καθώς και από την προοπτική μονιμοποίησης (Mean Rank = 123.22, $p = 0.001$).

Πίνακας 11. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον αριθμό παιδιών των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης

	Αριθμός παιδιών	N	Mean Rank	p
Να βρω μια καλύτερη εργασία	0	96	115.03	0.016
	1	30	95.35	
	2	58	86.91	
	Πάνω από 2	19	92.74	
	Total	203		
Να γίνω πρότυπο για τα παιδιά μου	0	96	85.81	0.001
	1	30	129.23	
	2	58	104.99	
	Πάνω από 2	19	131.68	
	Total	203		
Να έχω την αποδοχή από το περιβάλλον μου	0	96	106.58	0.014
	1	30	105.60	
	2	58	84.18	

	Πάνω από 2	19	127.58	
	Total	203		
Να αλληλοεπιδρώ με νέους ανθρώπους	0	96	104.78	
	1	30	103.78	
	2	58	91.31	
	Πάνω από 2	19	117.76	
	Total	203		
Να επικοινωνώ καλύτερα με το φιλικό μου κύκλο	0	96	110.11	0.049
	1	30	98.62	
	2	58	86.16	
	Πάνω από 2	19	114.71	
	Total	203		
Να απομακρύνω την ανία και την πλήξη από τη ζωή μου	0	96	112.71	0.031
	1	30	91.35	
	2	58	87.91	
	Πάνω από 2	19	107.71	
	Total	203		
Να μονιμοποιηθώ	0	96	123.22	0.001
	1	30	82.23	
	2	58	83.78	
	Πάνω από 2	19	81.58	
	Total	203		

Στον Πίνακα 12 δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis σχετικά με τις στατιστικά σημαντικές διαφορές στα κίνητρα συμμετοχής ως προς την εργασιακή προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί με 0-5 έτη διδακτικής εμπειρίας παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από την επαγγελματική εξέλιξη (Mean Rank = 115.27, $p = 0.009$), την αύξηση των οικονομικών απολαβών (Mean Rank = 115.94, $p = 0.023$), την εύρεση καλύτερης εργασίας (Mean Rank = 127.99, $p = 0.001$), τον σεβασμό στον εργασιακό χώρο (Mean Rank = 119.20, $p = 0.021$) και το κύρος που ορίζει ο εργοδότης (Mean Rank = 119.99, $p = 0.014$). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 0-5 έτη (Mean Rank = 118.01) και οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 6-10 έτη (Mean Rank = 109.14) δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι παρακινούνται από την υποχρεωτικότητα της συμμετοχής από τον/τους εργοδότη/τες ($p = 0.005$). Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 0-5 έτη παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από την καλύτερη επικοινωνία με τον φιλικό τους κύκλο (Mean Rank = 116.76, $p = 0.039$), την

απομάκρυνση της ανίας και της πλήξης από τη ζωή τους (Mean Rank = 115.96, $p = 0.035$), καθώς και από την προοπτική μονιμοποίησης (Mean Rank = 137.81, $p = 0.001$).

Πίνακας 12. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης

	Έτη διδακτικής εμπειρίας	N	Mean Rank	p
Να έχω επαγγελματική εξέλιξη	0–5	68	115.27	0.009
	6–10	33	103.14	
	11–20	44	103.53	
	Πάνω από 20	58	84.63	
	Total	203		
Να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές	0–5	68	115.94	0.023
	6–10	33	107.12	
	11–20	44	95.05	
	Πάνω από 20	58	88.02	
	Total	203		
Να βρω μια καλύτερη εργασία	0–5	68	127.99	0.001
	6–10	33	99.41	
	11–20	44	96.22	
	Πάνω από 20	58	77.40	
	Total	203		
Να με σέβονται στον εργασιακό μου χώρο	0–5	68	119.20	0.021
	6–10	33	95.56	
	11–20	44	89.03	
	Πάνω από 20	58	95.34	
	Total	203		
Να έχω το κύρος που ορίζει ο εργοδότης μου	0–5	68	119.99	0.014
	6–10	33	96.91	
	11–20	44	93.24	
	Πάνω από 20	58	90.45	
	Total	203		
Είναι υποχρεωτικό από τον/τους εργοδότη/τες μου	0–5	68	118.01	0.005
	6–10	33	109.14	
	11–20	44	91.97	
	Πάνω από 20	58	86.78	
	Total	203		
Να επικοινωνώ καλύτερα με το φιλικό μου κύκλο	0–5	68	116.76	0.039
	6–10	33	99.82	
	11–20	44	87.23	

	Πάνω από 20	58	97.15	
	Total	203		
Να απομακρύνω την ανία και την πλήξη από τη ζωή μου	0–5	68	115.96	0.035
	6–10	33	99.18	
	11–20	44	85.66	
	Πάνω από 20	58	99.64	
	Total	203		
Να μονιμοποιηθώ	0–5	68	137.81	0.001
	6–10	33	113.48	
	11–20	44	86.76	
	Πάνω από 20	58	65.04	
	Total	203		

Τέλος, στον Πίνακα 13 δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis σχετικά με τις στατιστικά σημαντικές διαφορές στα κίνητρα συμμετοχής ως προς τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση προέκυψε πως οι αναπληρωτές/τριες (MeanRank = 116.66) και οι ωρομίσθιοι/ες εκπαιδευτικοί (MeanRank = 115.57) παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από την επαγγελματική εξέλιξη σε σύγκριση με τους/τις μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς (MeanRank = 91.44) ($p = 0.003$). Επίσης, οι ωρομίσθιοι/ες εκπαιδευτικοί παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από την προοπτική εύρεσης καλύτερης εργασίας (MeanRank = 134.61, $p = 0.001$) και από την απόκτηση γνώσεων για μελλοντικές σπουδές (MeanRank = 124.79, $p = 0.007$). Τέλος, οι αναπληρωτές/τριες (MeanRank = 146.32) και οι ωρομίσθιοι/ες εκπαιδευτικοί (MeanRank = 132.25) παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από την προοπτική μονιμοποίησης σε σύγκριση με τους/τις μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς (MeanRank = 74.34) ($p = 0.001$).

Πίνακας 13. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης

	Σχέση εργασίας	N	Mean Rank	p
Να έχω επαγγελματική εξέλιξη	Μόνιμος/η	116	91.44	0.003
	Αναπληρωτής/τρια	41	116.66	
	Ωρομίσθιος/α	46	115.57	
	Total	203		
Να βρω μια καλύτερη	Μόνιμος/η	116	85.72	0.001

εργασία	Αναπληρωτής/τρια	41	111.49	
	Ωρομίσθιος/α	46	134.61	
	Total	203		
Να αποκτήσω γνώσεις για μελλοντικές σπουδές	Μόνιμος/η	116	94.01	0.007
	Αναπληρωτής/τρια	41	99.02	
	Ωρομίσθιος/α	46	124.79	
	Total	203		
Να μονιμοποιηθώ	Μόνιμος/η	116	74.34	0.001
	Αναπληρωτής/τρια	41	146.32	
	Ωρομίσθιος/α	46	132.25	
	Total	203		

4.2.4. Εμπόδια συμμετοχής ως προς τα υπόλοιπα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Για τη διερεύνηση πιθανών διαφορών στα εμπόδια ως προς τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis. Η ανάλυση είχε ως σκοπό να εξετάσει αν τα εμπόδιά συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα, την οικογενειακή κατάσταση, τον αριθμό παιδιών, τα έτη διδακτικής εμπειρίας και τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών. Στους ακόλουθους πίνακες παρουσιάζονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που προέκυψαν από την ανάλυση.

Στον Πίνακα 14 δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis σχετικά με τις στατιστικά σημαντικές διαφορές στα εμπόδια συμμετοχής ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 45-54 ετών (Mean Rank = 117.50) φαίνεται να επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από την έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας των παιδιών σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες ($p = 0.015$). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 35-44 ετών (Mean Rank = 113.72) και 45-54 ετών (Mean Rank = 107.43) φαίνεται να επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από το γεγονός ότι τα προγράμματα πραγματοποιούνται σε ημέρες και ώρες που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 55 ετών και άνω (Mean Rank = 81.80) ($p = 0.033$).

Πίνακας 14. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης

	Ηλικία	N	Mean Rank	p
Έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας των παιδιών	Έως 34 ετών	45	84.07	0.015
	35-44 ετών	65	106.47	
	45-54 ετών	56	117.50	
	55 ετών και άνω	37	92.50	
	Σύνολο	203		
Τα προγράμματα πραγματοποιούνται σε ημέρες και ώρες που δεν μπορώ να παρακολουθήσω	Έως 34 ετών	45	94.93	0.033
	35-44 ετών	65	113.72	
	45-54 ετών	56	107.43	
	55 ετών και άνω	37	81.80	
	Σύνολο	203		

Στον Πίνακα 15 δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis σχετικά με τις στατιστικά σημαντικές διαφορές στα εμπόδια συμμετοχής ως προς την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση προέκυψε πως οι έγγαμοι/ες εκπαιδευτικοί (Mean Rank = 125.25) επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από την έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας των παιδιών σε σύγκριση με τους/τις άγαμους/ες εκπαιδευτικούς (Mean Rank = 64.16) ($p = 0.001$). Επίσης, οι διαζευγμένοι/ες εκπαιδευτικοί φαίνεται να επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τη μονογονεϊκότητα (Mean Rank = 149.60, $p = 0.001$), από το ότι δεν τους αρέσει να παρακολουθούν προγράμματα που θυμίζουν το σχολείο (Mean Rank = 131.73, $p = 0.017$), καθώς και από το ότι είναι αρκετά μεγάλοι/ες για να μάθουν (Mean Rank = 117.60, $p = 0.033$). Επιπλέον, οι άγαμοι/ες εκπαιδευτικοί φαίνεται να επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από την έλλειψη ουσιαστικών προσόντων που απαιτούνται για την παρακολούθηση (Mean Rank = 111.00, $p = 0.032$), καθώς και από την έλλειψη τυπικών προσόντων που απαιτούνται για την παρακολούθηση (Mean Rank = 111.99, $p = 0.013$). Τέλος, οι διαζευγμένοι/ες εκπαιδευτικοί (Mean Rank = 129.40) και οι έγγαμοι/ες εκπαιδευτικοί (Mean Rank = 115.55) επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από την προτίμηση

τους να διαθέσουν τα χρήματα του προγράμματος στην εκπαίδευση των παιδιών τους σε σύγκριση με τους/τις άγαμους/ες εκπαιδευτικούς (Mean Rank = 74.39) ($p = 0.001$).

Πίνακας 15. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης

	Οικογενειακή κατάσταση	N	Mean Rank	p
Έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας των παιδιών	Άγαμος/η	74	64.16	0.001
	Έγγαμος/η	113	125.25	
	Διαζευγμένος/η	15	106.80	
	Σύνολο	202		
Λόγω μονογονεϊκότητας	Άγαμος/η	74	100.53	0.001
	Έγγαμος/η	113	95.75	
	Διαζευγμένος/η	15	149.60	
	Σύνολο	202		
Δε μου αρέσει να παρακολουθώ προγράμματα που θυμίζουν το σχολείο	Άγαμος/η	74	103.59	0.017
	Έγγαμος/η	113	96.12	
	Διαζευγμένος/η	15	131.73	
	Σύνολο	202		
Δεν έχω τα ουσιαστικά προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση	Άγαμος/η	74	111.00	0.032
	Έγγαμος/η	113	94.08	
	Διαζευγμένος/η	15	110.50	
	Σύνολο	202		
Είμαι αρκετά μεγάλος/η για να μάθω	Άγαμος/η	74	105.05	0.033
	Έγγαμος/η	113	97.04	
	Διαζευγμένος/η	15	117.60	
	Σύνολο	202		
Δεν έχω τα τυπική προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση	Άγαμος/η	74	111.99	0.013
	Έγγαμος/η	113	93.31	
	Διαζευγμένος/η	15	111.43	
	Σύνολο	202		
Προτιμώ τα χρήματα του προγράμματος να τα διαθέσω στην εκπαίδευση των παιδιών μου	Άγαμος/η	74	74.39	0.001
	Έγγαμος/η	113	115.55	
	Διαζευγμένος/η	15	129.40	
	Σύνολο	202		

Στον Πίνακα 16 δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis σχετικά με τις στατιστικά σημαντικές διαφορές στα εμπόδια συμμετοχής ως προς τον αριθμό παιδιών των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί με ένα παιδί (Mean Rank = 145.92), με δύο παιδιά (Mean Rank = 134.87) και με πάνω από δύο παιδιά (Mean Rank = 136.61) επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από την έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας των παιδιών σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς παιδιά (Mean Rank = 61.57) ($p = 0.001$). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με πάνω από δύο παιδιά (Mean Rank = 119.08) φαίνεται να επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τη μονογονεϊκότητα ($p = 0.037$). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με ένα παιδί (Mean Rank = 117.05) φαίνεται να θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ως εμπόδιο ότι μπορούν να μάθουν με άλλους τρόπους αυτά που θα μάθαιναν σε ένα πρόγραμμα ($p = 0.028$). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με ένα παιδί (Mean Rank = 135.18), με δύο παιδιά (Mean Rank = 122.29) και με πάνω από δύο παιδιά (Mean Rank = 116.29) αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την προτίμησή τους να διαθέσουν τα χρήματα του προγράμματος στην εκπαίδευση των παιδιών τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς παιδιά (Mean Rank = 76.54) ($p = 0.001$).

Πίνακας 16. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον αριθμό παιδιών των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης

	Αριθμός παιδιών	N	Mean Rank	p
Έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας των παιδιών	0	96	61.57	0.001
	1	30	145.92	
	2	58	134.87	
	Πάνω από 2	19	136.61	
	Total	203		
Λόγω μονογονεϊκότητας	0	96	97.44	0.037
	1	30	112.02	
	2	58	98.77	
	Πάνω από 2	19	119.08	
	Total	203		
Μπορώ να μάθω με άλλους τρόπους αυτά που θα μάθαινα σε ένα πρόγραμμα	0	96	108.46	0.028
	1	30	117.05	
	2	58	86.77	
	Πάνω από 2	19	92.08	
	Total	203		
Προτιμώ τα χρήματα του	0	96	76.54	0.001

προγράμματος να τα	1	30	135.18
διαθέσω στην εκπαίδευση	2	58	122.29
των παιδιών μου	Πάνω από 2	19	116.29
	Total	203	

Στον Πίνακα 17 δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis σχετικά με τις στατιστικά σημαντικές διαφορές στα εμπόδια συμμετοχής ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση προέκυψε πως οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου (Mean Rank = 112.42) και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου (Mean Rank = 108.91) φαίνεται να επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από την ποιότητα και την οργάνωση των προγραμμάτων που δεν είναι στα επιθυμητά επίπεδα, σε σύγκριση με τους/τις αποφοίτους AEI ή TEI (Mean Rank = 87.35) ($p = 0.033$).

Πίνακας 17. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης

	Επίπεδο εκπαίδευσης	N	Mean Rank	p
Η ποιότητα και η οργάνωση των προγραμμάτων δεν είναι στα επιθυμητά επίπεδα	AEI ή TEI	67	87.35	0.033
	Μεταπτυχιακό	124	108.91	
	Διδακτορικό	12	112.42	
	Total	203		

Στον Πίνακα 18 δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis σχετικά με τις στατιστικά σημαντικές διαφορές στα εμπόδια συμμετοχής ως προς τα έτη διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί με 11-20 έτη διδακτικής εμπειρίας (Mean Rank = 120.88) και οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 20 έτη διδακτικής εμπειρίας (Mean Rank = 109.77) επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από την έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας των παιδιών ($p = 0.010$). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με 0-5 έτη διδακτικής εμπειρίας (Mean Rank = 113.30) φαίνεται να επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από την έλλειψη ουσιαστικών προσόντων που απαιτούνται για την παρακολούθηση ($p = 0.034$). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με 11-20 έτη διδακτικής εμπειρίας (Mean Rank = 116.82) και με πάνω από 20 έτη διδακτικής εμπειρίας (Mean Rank = 113.27) επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από την προτίμηση να διαθέσουν τα χρήματα του προγράμματος στην εκπαίδευση των παιδιών τους ($p = 0.006$).

Πίνακας 18. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης

	Έτη διδακτικής εμπειρίας	N	Mean Rank	p
Έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας των παιδιών	0–5	68	89.43	0.010
	6–10	33	89.09	
	11–20	44	120.88	
	Πάνω από 20	58	109.77	
	Total	203		
Δεν έχω τα ουσιαστικά προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση	0–5	68	113.30	0.034
	6–10	33	95.47	
	11–20	44	88.73	
	Πάνω από 20	58	102.53	
	Total	203		
Προτιμώ τα χρήματα του προγράμματος να τα διαθέσω στην εκπαίδευση των παιδιών μου	0–5	68	85.29	0.006
	6–10	33	96.86	
	11–20	44	116.82	
	Πάνω από 20	58	113.27	
	Total	203		

Στον Πίνακα 19 δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis σχετικά με τις στατιστικά σημαντικές διαφορές στα εμπόδια συμμετοχής ως προς τον τύπο σχολείου των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Δημοτικό (Mean Rank = 115.33) επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από το κόστος συμμετοχής των προγραμμάτων σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Γυμνάσιο (Mean Rank = 85.89), ΓΕΛ (Mean Rank = 99.23) και ΕΠΑΛ (Mean Rank = 85.85) ($p = 0.009$).

Πίνακας 19. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον τύπο σχολείου των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης

	Τύπος σχολείου	N	Mean Rank	p
Κόστος συμμετοχής των προγραμμάτων	Δημοτικό	88	115.33	0.009
	Γυμνάσιο	54	85.89	
	ΓΕΛ	51	99.23	
	ΕΠΑΛ	10	85.85	
	Total	203		

Τέλος, στον Πίνακα 20 δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου Kruskal-Wallis σχετικά με τις στατιστικά σημαντικές διαφορές στα εμπόδια συμμετοχής ως προς τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση προέκυψε πως οι μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από την έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας των παιδιών (Mean Rank = 114.92, $p = 0.001$), από τη μονογονεϊκότητα (Mean Rank = 107.37, $p = 0.046$), από την έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας άλλου συγγενικού προσώπου (Mean Rank = 108.94, $p = 0.048$), καθώς και από την προτίμηση να διαθέσουν τα χρήματα του προγράμματος στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Mean Rank = 115.19, $p = 0.001$). Αντίθετα, οι αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί (Mean Rank = 124.61) φαίνεται να επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από το γεγονός ότι δεν δίνεται βεβαίωση ή πιστοποιητικό παρακολούθησης ($p = 0.013$).

Πίνακας 20. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης

	Σχέση εργασίας	N	Mean Rank	p
Έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας των παιδιών	Μόνιμος/η	116	114.92	0.001
	Αναπληρωτής/τρια	41	80.46	
	Ωρομίσθιος/α	46	88.61	
	Total	203		
Λόγω μονογονεϊκότητας	Μόνιμος/η	116	107.37	0.046
	Αναπληρωτής/τρια	41	96.70	
	Ωρομίσθιος/α	46	93.20	
	Total	203		
Δε δίνεται βεβαίωση/πιστοποιητικό παρακολούθησης	Μόνιμος/η	116	97.40	0.013
	Αναπληρωτής/τρια	41	124.61	
	Ωρομίσθιος/α	46	93.45	
	Total	203		
Έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας άλλου συγγενικού προσώπου	Μόνιμος/η	116	108.94	0.048
	Αναπληρωτής/τρια	41	91.22	
	Ωρομίσθιος/α	46	94.12	
	Total	203		
Προτιμώ τα χρήματα του προγράμματος να τα διαθέσω στην	Μόνιμος/η	116	115.19	0.001
	Αναπληρωτής/τρια	41	77.62	
	Ωρομίσθιος/α	46	90.47	

εκπαίδευση των παιδιών μου	Total	203
-------------------------------	-------	-----

Κεφάλαιο 5. Συζήτηση-Συμπεράσματα- Περιορισμοί-Προτάσεις

5.1. Συζήτηση

Μέσα από την παρούσα διπλωματική εργασία γίνεται σαφές ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης διαμορφώνεται από ένα σύνολο παραγόντων που συνδέονται τόσο με την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη όσο και με πρακτικούς περιορισμούς των καθημερινών υποχρεώσεων τους. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση αποτελεί βασικό στοιχείο της επαγγελματικής πορείας και εξέλιξης των εκπαιδευτικών, καθώς συνδέεται με την απόκτηση γνώσεων και νέων δεξιοτήτων που συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Καραλής, 2013; Zhang et al., 2021). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σημασία της επιμόρφωσης στο επάγγελμα τους, καθώς η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας είχε συμμετάσχει στο παρελθόν σε κάποιο σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικό με την εργασία τους. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση αποτελεί μια ήδη γνώριμη και διαδεδομένη πρακτική για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Το εύρημα αυτό μπορεί να συνδεθεί με την έρευνα του Καραλή (2021), στην οποία εξετάστηκε η συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα στην Ελλάδα σε διαφορετικές χρονικές φάσεις. Στη μελέτη αυτή φάνηκε ότι η συμμετοχή στην εκπαίδευση επηρεάζεται από χαρακτηριστικά όπως ο τομέας εργασίας, το οικογενειακό εισόδημα, τα έτη απασχόλησης και κυρίως το εκπαιδευτικό επίπεδο. Επομένως, η μεγάλη συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε προηγούμενα σεμινάρια ή εκπαιδευτικά προγράμματα μπορεί να ερμηνευθεί και σε σχέση με το υψηλό μορφωτικό τους επίπεδο και με το γεγονός ότι οι ίδιοι εργάζονται σε έναν χώρο όπου η μάθηση και η απόκτηση νέων γνώσεων έχουν ιδιαίτερη επαγγελματική σημασία (Καραλής, 2021).

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσε την ανάδειξη των σημαντικότερων κίνητρα συμμετοχής σε δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται κυρίως από κίνητρα που συνδέονται με την αναζήτηση νέων γνώσεων, την επαγγελματική εξέλιξη τους και την

βελτίωση τους σε εκπαιδευτικά/επαγγελματικά ζητήματα. Το σημαντικότερο κίνητρο αναδείχθηκε η επιθυμία των εκπαιδευτικών να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες, ενώ ακολουθούν η επαγγελματική εξέλιξη, η αύξηση των τυπικών προσόντων, η απόκτηση νέων δεξιοτήτων, η σημασία της συνεχούς μάθησης, η καλύτερη ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών και η βελτίωση της αποτελεσματικότητας τους στην εργασία τους. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα μόνο για προφανείς λόγους, όπως η επαγγελματική ανέλιξη ή η αύξηση των απολαβών τους, αλλά και για λόγους που συνδέονται με την εσωτερική τους ανάγκη για μάθηση, προσωπική ανάπτυξη και αυτοβελτίωση. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τη θεωρία του Boshier (1971, 1973), σύμφωνα με την οποία τα κίνητρα συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι μονοδιάστατα, αλλά μπορούν να αποτελούν ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο που καθορίζεται από ένα σύνολο διαφορετικών παραγόντων.

Η ανάδειξη κινήτρων όπως η συνεχής μάθηση και η διεύρυνση των γνώσεων και των πνευματικών οριζόντων δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα αντιλαμβάνονται την επιμόρφωση ως ένα μέσο προσωπικής αλλά και επαγγελματικής εξέλιξης. Αυτό συνδέεται με τη Θεωρία Αυτοπροσδιορισμού, σύμφωνα με την οποία τα εσωτερικά κίνητρα συνδέονται με τη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα (εδώ επιμόρφωση) λόγω ενδιαφέροντος, προσωπικής ικανοποίησης ή προσωπικής αξίας (Ryan & Deci, 2000). Στην παρούσα διπλωματική εργασία, η επιθυμία για συνεχή μάθηση και η διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων φαίνονται να αποτελούν το βασικό άξονα κινήτρων των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως σημαντικό κίνητρο την επαγγελματική εξέλιξη, την αύξηση των τυπικών προσόντων και την απόκτηση νέων δεξιοτήτων. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει προηγούμενες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε δράσεις επαγγελματικής κατάρτισης τόσο για να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους όσο και για να ενισχύσουν τη θέση τους στο εργασιακό περιβάλλον τους (McMillan et al., 2014; Zhang et al., 2021).

Συμπερασματικά, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης φαίνεται να επηρεάζεται από ένα σύνολο εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν μέσω προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης να εξελιχθούν επαγγελματικά, αλλά ταυτόχρονα επιθυμούν να βελτιώσουν την παιδαγωγική τους επάρκεια και να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών τους. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς δείχνει ότι η επιμόρφωση δεν γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς

μόνο ως μια τυπική υποχρέωση ή ως ένα μέσο απόκτησης πιστοποιητικών, αλλά και ως μια ουσιαστική διαδικασία μάθησης και αυτοβελτίωσης.

Τα παραπάνω ευρήματα παρουσιάζουν κοινά σημεία με τα ευρήματα της έρευνας του Καραλή (2021), καθώς και σε εκείνη την έρευνα οι συμμετέχοντες ανέφεραν ως βασικά κίνητρα την ευχαρίστηση από την εκμάθηση νέων πραγμάτων, την καλύτερη απόδοση στην εργασία, την άποψη ότι η εκπαίδευση πρέπει να συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής, την ενίσχυση των τυπικών προσόντων και την αύξηση των οικονομικών απολαβών. Στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί επίσης δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη διεύρυνση των πνευματικών τους οριζόντων, στην επαγγελματική εξέλιξη, στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων και στην αύξηση των τυπικών τους προσόντων. Επομένως, η συμμετοχή τους σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης φαίνεται να επηρεάζεται από δύο βασικούς παράγοντες: από τη μία πλευρά την προσωπική ανάγκη για μάθηση και από την άλλη την επαγγελματική αξιοποίηση της επιμόρφωσης (Καραλής, 2021).

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (που αφορούσε τα σημαντικότερα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης) τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα σημαντικότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι κυρίως καταστασιακά και θεσμικά. Από την έρευνα προέκυψε πως το σημαντικότερο εμπόδιο είναι το κόστος συμμετοχής των προγραμμάτων, ενώ ακολουθούν η μεγάλη διάρκεια των προγραμμάτων, η έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων, η πραγματοποίηση των προγραμμάτων σε ημέρες και ώρες που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν και η έλλειψη χρόνου λόγω άλλων ασχολιών. Με βάση τη θεωρία της Cross (1974, 1977, 1981), τα καταστασιακά εμπόδια συνδέονται με τις συνθήκες ζωής των ενηλίκων, όπως το υψηλό κόστος, οι οικογενειακές υποχρεώσεις, οι εργασιακές υποχρεώσεις και η έλλειψη χρόνου. Τα θεσμικά εμπόδια σχετίζονται με τον τρόπο οργάνωσης των προγραμμάτων, όπως η διάρκεια, οι ώρες διεξαγωγής και η πληροφόρηση για τις διαθέσιμες επιμορφωτικές δράσεις.

Το γεγονός ότι το κόστος συμμετοχής αναδείχθηκε ως το σημαντικότερο εμπόδιο συμμετοχής σε επιμορφωτικές δράσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς δείχνει ότι η οικονομική διάσταση του ζητήματος μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες που αναφέρουν πως το κόστος, σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου και τις αυξημένες εργασιακές ή οικογενειακές υποχρεώσεις, είναι σημαντικός παράγοντας

συμμετοχής σε δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης (Cross, 1981; Κασσιμάτη & Μάρτσα, 2020; Liodaki & Karalis, 2024). Επίσης, η ανάδειξη εμποδίων όπως η μεγάλη διάρκεια των προγραμμάτων και οι μη βολικές ημέρες ή ώρες διεξαγωγής δείχνουν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης δεν εξαρτάται μόνο από την πρόθεση τους, αλλά και από το κατά πόσο οι φορείς που σχεδιάζουν τα προγράμματα αυτά λαμβάνουν υπόψη τις πραγματικές συνθήκες της επαγγελματικής και προσωπικής ζωής των εκπαιδευτικών (Erdoğan & Kaya, 2021).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τα προδιαθετικά εμπόδια, όπως η άποψη ότι κάποιος έχει μάθει αρκετά, ότι είναι μεγάλος για να μάθει ή ότι δεν του αρέσουν τα προγράμματα που θυμίζουν το σχολείο, αναδείχθηκαν ως τα λιγότερο σημαντικά εμπόδια. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν απορρίπτουν τη μάθηση ως διαδικασία. Αντίθετα, φαίνεται να αναγνωρίζουν την αξία της επιμόρφωσης, αλλά δυσκολεύονται να συμμετάσχουν εξαιτίας άλλων θεσμικών ή προσωπικών παραγόντων. Το εύρημα αυτό είναι σημαντικό, διότι δείχνει ότι στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο οι συνθήκες πρόσβασης και ο τρόπος οργάνωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων παίζουν καθοριστικό ρόλο. Με άλλα λόγια, η μη συμμετοχή ή η δυσκολία συμμετοχής σε δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης δεν πρέπει να ερμηνεύεται απαραίτητα ως αρνητική στάση ή αδιαφορία από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αλλά ως αποτέλεσμα πρακτικών, οικονομικών και θεσμικών περιορισμών. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν και την έρευνα του Καραλή (2021), όπου το κόστος συμμετοχής αναδείχθηκε ως ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Παράλληλα, σημαντικό ρόλο είχαν και εμπόδια που συνδέονται με την έλλειψη χρόνου, τις οικογενειακές υποχρεώσεις και τον τρόπο οργάνωσης των προγραμμάτων. Στην παρούσα έρευνα, τα εμπόδια που αναδείχθηκαν ως σημαντικότερα είναι επίσης το κόστος, η διάρκεια των προγραμμάτων, οι ημέρες και ώρες διεξαγωγής και η έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών ή άλλων υποχρεώσεων. Συνεπώς, τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι η δυσκολία συμμετοχής δεν οφείλεται κυρίως σε αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μάθηση, αλλά σε πρακτικούς και οργανωτικούς περιορισμούς που δυσκολεύουν την πρόσβαση τους στην επιμόρφωση (Καραλής, 2021).

Τα παραπάνω ευρήματα μπορούν να συνδεθούν και με την έρευνα των Dimitrakietal. (2026), στην οποία επίσης αναδεικνύεται ότι η συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων δεν επηρεάζεται μόνο από το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων, αλλά και από πρακτικούς και οργανωτικούς παράγοντες. Ειδικότερα, τα εμπόδια που αφορούν τον χρόνο,

το κόστος, τη διάρκεια και τον τρόπο οργάνωσης των προγραμμάτων φαίνεται να αποτελούν βασικά ζητήματα και στην ελληνική πραγματικότητα. Επομένως, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν αποτελούν ένα μεμονωμένο εύρημα, αλλά εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ερευνών που συγκλίνουν σχετικά με τα εμπόδια που επηρεάζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων και ειδικότερα των εκπαιδευτικών σε δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.

Όσον αφορά το τρίτο και το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα (διερεύνηση διαφορών στα κίνητρα και στα εμπόδια ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το φύλο διαφοροποιεί σημαντικά ορισμένα κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής σε δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα της διπλωματικής εργασίας έδειξαν πως οι γυναίκες παρακινούνται σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από την προοπτική της επαγγελματικής εξέλιξης και από την απόκτηση πιστοποιητικού συμμετοχής σε σύγκριση με τους άντρες. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς η επιμόρφωση μπορεί να λειτουργεί ως μέσο βελτίωσης της επαγγελματικής τους θέσης. Σε ένα περιβάλλον όπου τα τυπικά προσόντα και οι πιστοποιήσεις συνδέονται άμεσα με ευκαιρίες εξέλιξης, η συμμετοχή σε προγράμματα κατάρτισης μπορεί να έχει ιδιαίτερη σημασία για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώνει κάποια ευρήματα στη βιβλιογραφική που αναφέρουν ότι το φύλο μπορεί να επηρεάσει τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, καθώς οι κοινωνικοί ρόλοι και οι προσδοκίες που συνδέονται με το φύλο διαμορφώνουν αυτές τις συνθήκες συμμετοχής (Chuang, 2015; Olsen, 2015).

Αναφορικά με τα εμπόδια, οι άντρες φάνηκε να αναγνωρίζουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ως εμπόδιο συμμετοχής σε δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης τη λογική «*Αρκετά έχω μάθει έως τώρα*», ενώ οι γυναίκες επηρεάζονται περισσότερο από τη δυσκολία μετακίνησης προς τον τόπο διεξαγωγής του προγράμματος. Συνεπώς, οι διαφορές ως προς το φύλο αναφορικά με τα εμπόδια συμμετοχής δείχνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν χαμηλότερο ενδιαφέρον για την επιμόρφωση τους, αλλά αντίθετα φαίνεται να έχουν ισχυρότερα κίνητρα, ενώ τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν είναι περισσότερο πρακτικού χαρακτήρα (μετακίνηση). Αυτό είναι σημαντικό εύρημα στο πλαίσιο σχεδιασμού των επιμορφωτικών δράσεων, καθώς δείχνει ότι η βελτίωση της πρόσβασης μπορεί να ενισχύσει περαιτέρω τη συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών.

Το εύρημα αυτό μπορεί να επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Καραλή (2021), από όπου φάνηκε ότι από το 2018 και μετά οι γυναίκες συμμετείχαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Παράλληλα, στην ίδια έρευνα οι γυναίκες ανέφεραν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες κίνητρα που συνδέονται με την εύρεση καλύτερης εργασίας, την ενίσχυση των τυπικών προσόντων, την απόκτηση πιστοποιητικού συμμετοχής και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας στην εργασία. Το στοιχείο αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καθώς οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρακινούνται περισσότερο από την επαγγελματική εξέλιξη και από την απόκτηση πιστοποιητικού συμμετοχής. Επομένως, η επιμόρφωση φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία για τις γυναίκες, όχι επειδή παρουσιάζουν χαμηλότερο ενδιαφέρον ή μικρότερη επάρκεια, αλλά επειδή μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ενίσχυσης της επαγγελματικής τους θέσης (Καραλής, 2021).

Το εύρημα αυτό έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς το δείγμα της παρούσας έρευνας περιλαμβάνει σε μεγάλο βαθμό γυναίκες εκπαιδευτικούς. Έτσι, τα εμπόδια που αναδείχθηκαν δεν μπορούν να εξεταστούν μόνο ως γενικά εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευτικών, αλλά μπορούν να συνδεθούν και με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν ευρύτερα οι γυναίκες στην Ελλάδα σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Στην έρευνα των Dimitraki et al. (2025) επισημαίνεται επίσης ότι οι γυναίκες που συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων αντιμετωπίζουν δυσκολίες που συνδέονται με τις πρακτικές συνθήκες συμμετοχής, γεγονός που συμφωνεί με το εύρημα της παρούσας διπλωματικής εργασίας για τη δυσκολία μετακίνησης. Συνεπώς, η μεγαλύτερη επιβάρυνση των γυναικών από τέτοιου τύπου εμπόδια δεν φαίνεται να συνδέεται με χαμηλότερη διάθεση για μάθηση, αλλά με τις συνθήκες που καλούνται να αντιμετωπίσουν για να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το αν τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής διαφοροποιούνται ως προς άλλα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, ο αριθμός παιδιών, τα έτη διδακτικής εμπειρίας, το επίπεδο εκπαίδευσης, ο τύπος σχολείου και η σχέση εργασίας επηρεάζουν συγκεκριμένες διαστάσεις των κινήτρων και των εμποδίων συμμετοχής. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, κυρίως όσοι είναι έως 34 ετών και 35-44 ετών, παρακινούνται περισσότερο από κίνητρα όπως η επαγγελματική εξέλιξη, η εύρεση καλύτερης εργασίας, η υποχρεωτικότητα από τον εργοδότη και η μονιμοποίηση. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας φαίνεται να παρακινούνται περισσότερο από τη

διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων και τη συνεχή μάθηση. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι τα κίνητρα μεταβάλλονται ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συνδέουν την επιμόρφωση περισσότερο με την επαγγελματική σταθερότητα και την ανέλιξη, ενώ οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να την αντιλαμβάνονται περισσότερο ως διαδικασία προσωπικής εξέλιξης και αυτοβελτίωσης.

Παρόμοια αποτελέσματα καταγράφονται ως προς τη σχέση εργασίας και τα έτη διδακτικής εμπειρίας. Οι εκπαιδευτικοί με 0 έως 5 έτη διδακτικής εμπειρίας (δηλαδή εκπαιδευτικοί νέοι στο επάγγελμα) παρακινούνται περισσότερο από κίνητρά όπως η επαγγελματική εξέλιξη, η αύξηση των οικονομικών απολαβών, η εύρεση καλύτερης εργασίας, ο σεβασμός στον εργασιακό χώρο και η μονιμοποίηση. Επίσης, οι αναπληρωτές/τριες και οι ωρομίσθιοι/ες εκπαιδευτικοί παρακινούνται περισσότερο από την επαγγελματική εξέλιξη και τη μονιμοποίηση σε σύγκριση με τους/τις μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς. Τα ευρήματα αυτά είναι αναμενόμενα, καθώς οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε ένα μη σταθερό εργασιακό καθεστώς ή οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους καριέρας έχουν μεγαλύτερη ανάγκη να ενισχύσουν τα προσόντα τους και να βελτιώσουν τις προοπτικές τους. Η επιμόρφωση, επομένως, λειτουργεί για αυτούς ως μέσο επαγγελματικής ασφάλειας και επαγγελματικής διαβίωσης και εξέλιξης.

Ιδιαίτερη σημασία έχει και το εύρημα που αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο. Στην παρούσα έρευνα προέκυψε ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο διαφοροποιεί ορισμένα εμπόδια συμμετοχής, γεγονός που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα τυπικά προσόντα μπορεί να αξιολογούν πιο απαιτητικά τον τρόπο οργάνωσης των προγραμμάτων. Το σημείο αυτό μπορεί να συνδεθεί με την έρευνα των Dimitrakiet al. (2025), όπου αναφέρεται ότι οι γυναίκες που εργάζονται στον δημόσιο τομέα έχουν σε μεγάλο βαθμό υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, καθώς μεγάλο ποσοστό είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου. Το στοιχείο αυτό μπορεί να εξηγεί γιατί η οργάνωση των προγραμμάτων, η ποιότητα τους, η διάρκεια και η σύνδεση τους με πραγματικές επαγγελματικές ανάγκες αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για τους συμμετέχοντες με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που έχουν ήδη επενδύσει στην εκπαίδευσή τους μπορεί να είναι περισσότερο απαιτητικοί και επιλεκτικοί απέναντι στις επιμορφωτικές δράσεις στις οποίες επιλέγουν να συμμετάσχουν.

Από την άλλη πλευρά, τα εμπόδια που συνδέονται με την οικογενειακή ζωή και τις οικογενειακές υποχρεώσεις διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση και τον αριθμό παιδιών των εκπαιδευτικών. Οι έγγαμοι/ες εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί με παιδιά επηρεάζονται περισσότερο από την έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας των παιδιών και από την προτίμηση να διαθέσουν τα χρήματα του προγράμματος στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με 11-20 έτη και πάνω από 20 έτη διδακτικής εμπειρίας επηρεάζονται περισσότερο από την έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας των παιδιών και από την ανάγκη να διαθέσουν τους οικονομικούς τους πόρους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν τη σημασία των καταστασιακών εμποδίων, όπως αυτά περιγράφονται από την Cross (1981), και δείχνουν ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις είναι ένας από τους βασικούς άξονες εμποδίων που περιορίζουν τη δυνατότητα συμμετοχής σεδράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.

Συνολικά, η σύνδεση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με την έρευνα των Dimtraki et al. (2025) δείχνει ότι τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών δεν πρέπει να εξετάζονται μεμονωμένα χωρίς να λαμβάνονται υπόψη το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο και οι γενικότερες συνθήκες ζωής και εργασίας των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα διπλωματική εργασία, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν ισχυρά κίνητρα συμμετοχής, αλλά επηρεάζονται περισσότερο από πρακτικά εμπόδια, όπως η μετακίνηση. Παράλληλα, το υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο φαίνεται να συνδέεται με μεγαλύτερη ευαισθησία απέναντι στον τρόπο οργάνωσης των προγραμμάτων. Επομένως, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα κατάρτισης δεν εξαρτάται μόνο από την προσωπική διάθεση των εκπαιδευτικών για μάθηση, αλλά και από το αν τα προγράμματα είναι προσβάσιμα, καλά οργανωμένα και προσαρμοσμένα στις πραγματικές ανάγκες τους.

5.2. Συμπεράσματα

Η παρούσα διπλωματική εργασία είχε ως σκοπό να διερευνήσει τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς και να εξετάσει αν αυτά διαφοροποιούνται ως προς το φύλο ή άλλα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της διπλωματικής εργασίας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεχιζόμενης επαγγελματικής

κατάρτισης, καθώς η πλειοψηφία είχε ήδη συμμετάσχει στο παρελθόν σε αντίστοιχα προγράμματα. Τα σημαντικότερα κίνητρα συμμετοχής αφορούν την αναζήτηση νέων γνώσεων, την επαγγελματική εξέλιξη και την βελτίωση σε επαγγελματικά/ εκπαιδευτικά ζητήματα. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να παρακινούνται σε μεγάλο βαθμό από την επιθυμία να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες, να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, να αυξήσουν τα τυπικά τους προσόντα, να εξελιχθούν επαγγελματικά και να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών τους.

Αντίστοιχα, τα σημαντικότερα εμπόδια συμμετοχής σε δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης είναι κυρίως καταστασιακά και θεσμικά, καθώς αφορούν το κόστος συμμετοχής, την έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών και οικογενειακών υποχρεώσεων, τη μεγάλη διάρκεια των προγραμμάτων, τις ημέρες και ώρες διεξαγωγής των προγραμμάτων και τη δυσκολία μετακίνησης. Επιπλέον, προέκυψαν σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών, με τις γυναίκες να παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από την επαγγελματική εξέλιξη και την απόκτηση πιστοποιητικού συμμετοχής, ενώ επηρεάζονται περισσότερο από τη δυσκολία μετακίνησης. Παράλληλα, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, ο αριθμός παιδιών, η προϋπηρεσία και η σχέση εργασίας φαίνεται να διαφοροποιούν συγκεκριμένα κίνητρα και εμπόδια. Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης δεν εξαρτάται μόνο από την προσωπική διάθεση τους, αλλά και από τις οικονομικές, οικογενειακές, εργασιακές και οργανωτικές συνθήκες που διευκολύνουν ή περιορίζουν τη δυνατότητα συμμετοχής τους. Τα συμπεράσματα αυτά ενισχύονται και από την έρευνα των Dimitraki et al. (2025), καθώς και εκεί αναδεικνύεται ότι τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων συνδέονται με πρακτικούς και οργανωτικούς παράγοντες, αλλά και με χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως το φύλο και το εκπαιδευτικό επίπεδο. Επομένως, η παρούσα διπλωματική εργασία επιβεβαιώνει ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών χρειάζεται να σχεδιάζεται με τρόπο που να λαμβάνει υπόψη όχι μόνο το περιεχόμενο των προγραμμάτων, αλλά και τις πραγματικές δυνατότητες συμμετοχής των εκπαιδευτικών. Τα συμπεράσματα αυτά συμφωνούν με βασικά ευρήματα του Καραλή (2021), σύμφωνα με τα οποία η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων επηρεάζεται από το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο, τον τομέα εργασίας, τα έτη απασχόλησης και τις συνθήκες ζωής των συμμετεχόντων. Στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται θετικοί απέναντι στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και αναγνωρίζουν τη σημασία της για την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη. Ταυτόχρονα όμως, τα εμπόδια που

αναδεικνύονται δείχνουν ότι η συμμετοχή τους εξαρτάται από το αν τα προγράμματα είναι οικονομικά προσβάσιμα, καλά οργανωμένα, ευέλικτα και προσαρμοσμένα στις πραγματικές ανάγκες της επαγγελματικής και οικογενειακής τους ζωής.

5.3. Περιορισμοί της έρευνας

Όπως κάθε έρευνα, έτσι και η έρευνα που εκπονήθηκε στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας καθορίζεται και επηρεάζεται από περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Αρχικά, το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με βάση τη μεθοδολογία της δειγματοληψίας ευκολίας. Παρόλο που έγινε προσπάθεια να συμμετάσχουν εκπαιδευτικοί από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν με απόλυτη ασφάλεια στο σύνολο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, στο δείγμα συμμετείχαν περισσότερες γυναίκες από άντρες, γεγονός που αντανακλά ως έναν βαθμό τη σύνθεση του επαγγέλματος, αλλά μπορεί να επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις στατιστικές συγκρίσεις που πραγματοποιήθηκαν ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών.

Ένας δεύτερος περιορισμός αφορά τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Η συλλογή δεδομένων μέσω Google Forms διευκόλυνε τη γρήγορη και οικονομική διανομή του ερωτηματολογίου, αλλά έθεσε ως βασική προϋπόθεση συμμετοχής να έχει κάποιος πρόσβαση στο διαδίκτυο ή να έχει βασική εξοικείωση με τη χρήση ψηφιακών πλατφορμών. Επομένως, είναι πιθανό αρκετοί εκπαιδευτικοί να αποθαρρύνθηκαν να συμμετέχουν. Ως εκ τούτου είναι πιθανό στην έρευνα να συμμετείχαν σε μεγαλύτερο βαθμό εκπαιδευτικοί που είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία ή που έχουν θετικότερη στάση να απαντήσουν σε τέτοιου τύπου διαδικτυακές έρευνες.

Ένας ακόμη περιορισμός αφορά το γεγονός ότι η έρευνα ήταν ποσοτική και δεν συμπεριλήφθηκαν συνεντεύξεις ή ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που θα επέτρεπαν στους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν και άλλα κίνητρα ή εμπόδια που δεν συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο της. Παρά τους περιορισμούς αυτούς, τα αποτελέσματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας προσφέρουν μια σαφή εικόνα για τα σημαντικότερα κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και αναδεικνύουν το ρόλου του φύλου στη διαμόρφωση των κινήτρων και των εμποδίων συμμετοχής.

5.4. Προτάσεις

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας, προτείνεται ο σχεδιασμός προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης με χαμηλό κόστος ή ακόμη και η παροχή τέτοιων προγραμμάτων δωρεάν. Αυτή η πρόταση προκύπτει από το γεγονός ότι το κόστος συμμετοχής αναδείχθηκε ως το σημαντικότερο εμπόδιο σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, τα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης θα ήταν χρήσιμο να οργανώνονται με μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τη διάρκεια, τις ημέρες και τις ώρες διεξαγωγής, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται καλύτερα στις εργασιακές και οικογενειακές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται και η υλοποίηση εξ αποστάσεως ή υβριδικών μορφών επιμόρφωσης, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνώρισε ότι η εξ αποστάσεως παρακολούθηση θα διευκόλυνε τη συμμετοχή τους. Παράλληλα, τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να έχουν σαφή πρακτικό προσανατολισμό, να συνδέονται με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να παρέχουν πιστοποίηση.

Επιπλέον, με βάση τα ευρήματα της διπλωματικής εργασίας που αφορούν το φύλο και το εκπαιδευτικό επίπεδο, οι επιμορφωτικές δράσεις θα πρέπει να σχεδιάζονται με μεγαλύτερη προσοχή ως προς την πρόσβαση και την οργάνωση τους. Η δυνατότητα εξ αποστάσεως παρακολούθησης, η μείωση της ανάγκης μετακίνησης, η ευελιξία στις ώρες διεξαγωγής και η σαφής σύνδεση του περιεχομένου με τις επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών μπορούν να περιορίσουν εμπόδια που φαίνεται να επηρεάζουν ιδιαίτερα τις γυναίκες και τους εκπαιδευτικούς με αυξημένες επαγγελματικές ή οικογενειακές υποχρεώσεις. Παράλληλα, για τους εκπαιδευτικούς με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, είναι σημαντικό τα προγράμματα να έχουν ουσιαστικό περιεχόμενο, σαφή οργάνωση και πρακτική χρησιμότητα, ώστε να μην αντιμετωπίζονται ως μια τυπική διαδικασία, αλλά ως μια πραγματική ευκαιρία επαγγελματικής εξέλιξης και προσωπικής ανάπτυξης.

Βιβλιογραφία

- Abakah, E. (2023). Reframing motivation as ‘investment’ in teacher continuing professional development. *Teacher Development*, 27(3), 353–373. <https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2167858>
- Abakah, E. (2023). Teacher learning from continuing professional development (CPD) participation: A sociocultural perspective. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100242. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100242>
- Androusou, A., & Iakovou, M. (2020). Refugee children’s integration in Greece: training future teachers to face new educational challenges. *International Journal of Early Years Education*, 28(2), 162–175. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1765090>
- Badri, M., Alnuaimi, A., Mohaidat, J., Yang, G., & Al Rashedi, A. (2016). Perception of Teachers’ Professional Development Needs, Impacts, and Barriers. *SAGE Open*, 6(3), 215824401666290. <https://doi.org/10.1177/2158244016662901>
- Bassett-Jones, N., & Lloyd, G. C. (2005). Does Herzberg's motivation theory have staying power? *Journal of Management Development*, 24(10), 929–943. <https://doi.org/10.1108/02621710510627064>
- Bluestone, J., Johnson, P., Fullerton, J., Carr, C., Alderman, J., & BonTempo, J. (2013). Effective in-service training design and delivery: evidence from an integrative literature review. *Human Resources for Health*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/1478-4491-11-51>
- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of Adult Education participants: A factor analytic exploration of Houle’s typology, *Adult Education Journal*, 21/2, pp. 3-26.
- Boshier, R. (1973). Educational Participation and Dropout: a Theoretical Model, *Adult Education Quarterly*, 23/4, pp. 255-282.
- Broad, J. H. (2015). So many worlds, so much to do: Identifying barriers to engagement with continued professional development for teachers in the further education and training sector. *London Review of Education*, 13(1). <https://doi.org/10.18546/lre.13.1.03>
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Gutenberg.

- Carp, A., Peterson, R., & Roelfs, P. (1974). Adult learning interests and experiences. In R. Valley, & K. P. Cross (Eds.), *Planning nontraditional programs: An analysis of the issues for postsecondary education* (pp. 11–52). Jossey-Bass Publishers.
- Cheetham, G. & Chivers, G. (2001). How professionals learn in practice: An investigation of informal learning amongst people working in professions. *Journal of European Industrial Training*, 25 (5), 247–292
- Chuang, S. (2015). Deterrents to women's participation in continuing professional development. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 27(2), 28–37. <https://doi.org/10.1002/nha3.20104>
- Cordingley, P. (2015). The contribution of research to teachers' professional learning and development. *Oxford Review of Education*, 41(2), 234–252. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1020105>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- Cross, K. P. (1974). Lowering the barriers for adult learners [Paper presentation]. *The Conference of the Liberal Arts College and the Experienced Learner*, Santa Barbara, California, June 19.
- Cross, K. P. (1977). A critical review of state and national studies of the needs and interests of adult learners. In C. Stalford (Ed.), *Adult learning needs and the demand for lifelong learning*. U.S. Printing Office.
- Cross, P., K. (1981). *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Διά Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Professional Development. In C. Day, & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 3-32). Maidenhead: Open University Press.

- Dimitraki, M., Krassadaki, E., & Pavlis-Korres, M. (2025). Motivations and barriers to employed women's participation in adult education. *European Journal of Education Studies*, 12(12). <https://doi.org/10.46827/ejes.v12i12.6447>
- Dowson, M., & McInerney, D. M. (2004). The Development and Validation of the Goal Orientation and Learning Strategies Survey (Goals-S). *Educational and Psychological Measurement*, 64(2), 290–310. <https://doi.org/10.1177/0013164403251335>
- Eroglu, M., & Kaya, V. D. (2021). Professional Development Barriers of Teachers: A Qualitative Research. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1896–1922. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1292257.pdf>
- Erroğlu, M. & Donmuş Kaya, V. (2021). Professional development barriers of teachers: a qualitative research. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1896-1922.
- Eurydice (2025b). Continuous professional development for teachers working in early childhood and school education: Germany Διαθέσιμο στο: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/germany/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school>
- Eurydice (2025c). Continuous professional development for teachers working in early childhood and school education: Italy. Διαθέσιμο στο: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/italy/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school>
- Eurydice (2025α). Continuous professional development for teachers working in early childhood and school education: Greece Διαθέσιμο στο: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/greece/continuous-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school>
- Eurydice report (2021). Teachers in Europe Careers, Development and Well-being. Διαθέσιμο στο: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_1.pdf

- Eurydice. (2024). *Continuing professional development for teachers working in early childhood and school education: Italy*. Eurydice.
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hofmeister, C., & Pilz, M. (2020). Using E-Learning to Deliver In-Service Teacher Training in the Vocational Education Sector: Perception and Acceptance in Poland, Italy and Germany. *Education Sciences*, 10(7), 182. <https://doi.org/10.3390/educsci10070182>
- Houle, C. O. (1961) *The Inquiring Mind*, Madison : University of Wisconsin Press.
- Hovdhaugen, E., & Opheim, V. (2018). Participation in adult education and training in countries with high and low participation rates: demand and barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 37(5), 560–577. <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1554717>
- João, P., Henriques, M. H., Rodrigues, A. V., & Sá, P. (2023). In-Service Teacher Education Program through an Educational Design Research Approach in the Framework of the 2030 Agenda. *Education Sciences*, 13(6), 584. <https://doi.org/10.3390/educsci13060584>
- Johnstone, J. W. C., & Rivera, R. J. (1965). *Volunteers for Learning: A Study of the Educational Pursuits of American Adults*. Aldine Publishing
- Karlberg, M., & Bezzina, C. (2020). The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden. *Professional Development in Education*, 48(4), 624–641. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712451>
- Liodaki, N., & Karalis, T. (2024). Barriers to Employees' Participation in Continuing Professional Education Programs in Greece. *European Journal of Education and Pedagogy*, 5(3), 36–43. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2024.5.3.819>
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2015). Key features of effective professional development programmes for teachers. *Ricercazione*, 7(2), 27–51

- Liu, W.-s., Li, X.-W., & Zou, Y.-m. (2018). The Formation of Teachers' Intrinsic Motivation in Professional Development. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 53(3), 418–430. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9465-3>
- McMillan, D. J., McConnell, B., & O'Sullivan, H. (2014). Continuing professional development – why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland. *Professional Development in Education*, 42(1), 150–167. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.952044>
- McMillan, D. J., McConnell, B., & O'Sullivan, H. (2014). Continuing professional development – why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland. *Professional Development in Education*, 42(1), 150–167. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.952044>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners* (Vol. I). OECD Publishing.
- Olsen, B. (2015). *Teaching what they learn, learning what they live: How Teachers' Personal Histories Shape Their Professional Development*. Routledge.
- Porras-Hernández, L. H., & Salinas-Amescua, B. (2011). Nonparticipation in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 62(4), 311–331. <https://doi.org/10.1177/0741713611406980>
- Romano, M. (2002). Training Teachers for Quality Education in Europe. *European Journal of Teacher Education*, 25(1), 11–17. <https://doi.org/10.1080/0261976022000012822>
- Rubenson, K., & Desjardins, R. (2009). The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 187–207. <https://doi.org/10.1177/0741713609331548>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>

- Tarhan, O. (2015). The State of In-Service Training of Teachers and Teacher Training in National Education Councils. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 378–381. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.152>
- Tsibidaki, A., Kogiarni, A., Flagkou, A., Vagianou, S., & Trecha, S. (2020). Introducing Teacher Training for Special and Inclusive Education in Cyprus, Germany, Great Britain, Greece, and Italy. *Journal of education and human development*, 9(2). <https://doi.org/10.15640/jehd.v9n2a10>
- Uzorka, A., Kalabuki, K., & Odebiyi, O. A. (2024). The effectiveness of in-service teacher training programs in enhancing teaching quality and student achievement. *Forum for Education Studies*, 2(3), 1465. <https://doi.org/10.59400/fes.v2i3.1465>
- Widayati, A., MacCallum, J., & Woods-McConney, A. (2021). Teachers' perceptions of continuing professional development: a study of vocational high school teachers in Indonesia. *Teacher Development*, 25(5), 604–621. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1933159>
- Zengin, M. (2025). Barriers to the professional development of teachers working in public schools in Turkey. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-025-06209-5>
- Zhang, X., Admiraal, W., & Saab, N. (2021). Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level. *Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy*, 47(5), 714–731. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1942804>
- Καραλής, Α. (2020). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση (2011-2019)*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2008). *Διά Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ενεργός Πολίτης*, στο Σ. Μπάλιας (επιμ.), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σσ. 125- 150.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση – Ερευνητική έκθεση για το έτος 2013*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

- Καραλής, Θ. (2018). *Η συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση: εμπόδια και κίνητρασυμμετοχής (2011-2016)*. Αθήνα INE ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ. (ISBN: 978618502564-9)
- Καραλής, Θ. (2009). Το πεδίο της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης στο πλαίσιο της Διά Βίου Μάθησης στην Ελλάδα. Αθήνα: INE ΓΣΕΕ και ΕΚΕΠΙΣ.
- Κασιμάτη, Κ. & Μάρτσα, Μ. (2019). Διερεύνηση των απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση και τον ρόλο της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 67(1), 55-76
- Καψάλης, Α., & Ραμπίδης, Κ. (2007). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 7-21
- Ξωχέλλης, Π. (2011). Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 593 - 601). Αθήνα: Πεδίο
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ.(επιμ.) *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, 13-20
- Τύπας, Γ., & Παπαχρήστου, Μ. (2002). Ο θεσμός της επιμόρφωσης και οι σύγχρονες προκλήσεις. Η ερευνητική διάσταση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 22, 85-95

Παραρτήματα

Α. Ερωτηματολόγιο έρευνας

Α΄ ΜΕΡΟΣ: Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο:

- ☐ Άνδρας
- ☐ Γυναίκα
- ☐ Άλλο

2. Ηλικία:

- ☐ Έως 34 ετών
- ☐ 35-44 ετών
- ☐ 45-54 ετών
- ☐ 55 ετών και άνω

3. Οικογενειακή κατάσταση

- ☐ Άγαμος/η
- ☐ Έγγαμος/η
- ☐ Διαζευγμένος/η
- ☐ Χήρος/α

4. Αριθμός παιδιών

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ Πάνω από 2

5. Ηλικία μικρότερου παιδιού (εφόσον υπάρχουν)

- ☐ Κάτω των 18 ετών
- ☐ Άνω των 18 ετών

6. Επίπεδο εκπαίδευσης

- ☐ ΑΕΙ ή ΤΕΙ
- ☐ Μεταπτυχιακό

☐ Διδακτορικό

7. Έτη διδακτικής εμπειρίας:

☐ 0–5

☐ 6–10

☐ 11–20

☐ Πάνω από 20

8. Τύπος σχολείου:

☐ Δημοτικό

☐ Γυμνάσιο

☐ ΓΕΛ

☐ ΕΠΑΛ

9. Σχέση εργασίας:

☐ Μόνιμος/η

☐ Αναπληρωτής/τρια

☐ Ωρομίσθιος/α

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Λόγοι (κίνητρα) συμμετοχής σε σεμινάριο / εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή εκπαιδευτική δραστηριότητα

Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω αποτελούν κίνητρο, ώστε να συμμετάσχετε σε κάποιο σεμινάριο / εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή εκπαιδευτική δραστηριότητα: (1: Καμία επιρροή, 2: Μικρή επιρροή, 3: Μέτρια επιρροή, 4: Μεγάλη επιρροή)

K1. Να κοινωνικοποιηθώ περισσότερο	1	2	3	4
K2. Να κάνω νέους φίλους	1	2	3	4
K3. Να έχω επαγγελματική εξέλιξη	1	2	3	4
K4. Να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές	1	2	3	4
K5. Να βρω μια καλύτερη δουλειά	1	2	3	4
K6. Μου αρέσει να διευρύνω τους πνευματικούς μου ορίζοντες	1	2	3	4
K7. Να γίνω πρότυπο για τα παιδιά μου	1	2	3	4
K8. Να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα	1	2	3	4

K9. Να έχω την αποδοχή από το περιβάλλον μου	1	2	3	4
K10. Για να αξιοποιήσω τον ελεύθερο χρόνο μου	1	2	3	4
K11. Να είμαι πιο ενεργός πολίτης	1	2	3	4
K12. Να αποκτήσω πιστοποιητικό συμμετοχής	1	2	3	4
K13. Να απεμπλακώ από τα προβλήματα της καθημερινότητας	1	2	3	4
K14. Να διευρύνω το κοινωνικό μου περιβάλλον με ανθρώπους που έχουμε κοινά ενδιαφέροντα	1	2	3	4
K15. Να αποκτήσω γνώσεις για μελλοντικές σπουδές	1	2	3	4
K16. Παλαιότερα δε μπόρεσα να ολοκληρώσω τις σπουδές μου	1	2	3	4
K17. Να είμαι πιο αποτελεσματικός/η-αποδοτικός/η στη δουλειά μου	1	2	3	4
K18. Να νιώθω αρκετός/η απέναντι στις ανάγκες των παιδιών μου	1	2	3	4
K19. Να μπορώ να λύνω τις απορίες των παιδιών μου	1	2	3	4
K20. Να νιώσω χαρούμενος/η μέσα από τη μάθηση	1	2	3	4
K21. Να με σέβονται στον εργασιακό μου χώρο	1	2	3	4
K22. Να έχω το κύρος που ορίζει ο εργοδότης μου	1	2	3	4
K23. Να μπορώ να διαχειρίζομαι καλύτερα τα προβλήματα που προκύπτουν στο χώρο εργασίας μου	1	2	3	4
K24. Είναι υποχρεωτικό από τον/τους εργοδότη/τες μου	1	2	3	4
K25. Να αλληλοεπιδρώ με νέους ανθρώπους	1	2	3	4
K26. Να επικοινωνώ καλύτερα με το φιλικό μου	1	2	3	4

κύκλο				
K27. Να απομακρύνω την άνια και την πλήξη από τη ζωή μου	1	2	3	4
K28. Να αποκτήσω νέες δεξιότητες	1	2	3	4
K29. Μου αρέσει να μαθαίνω συνεχώς	1	2	3	4
K30. Να νιώθω ίσος/η στην κοινωνία	1	2	3	4
K31. Να έχω την αποδοχή της κοινωνίας	1	2	3	4
K32. Να μονιμοποιηθώ	1	2	3	4

Αφού επιστρέψετε στην προηγούμενη λίστα με τα κίνητρα συμμετοχής σε κάποιο σεμινάριο / εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή εκπαιδευτική δραστηριότητα να επιλέξετε από 1 έως 3 κίνητρα που είναι πιο σημαντικά για εσάς, σημειώνοντας [X] στην τελευταία στήλη.

Γ' ΜΕΡΟΣ: Εμπόδια συμμετοχής

Σε ποιο βαθμό αποτελεί για εσάς εμπόδιο για συμμετοχή σε επιμορφωτικό πρόγραμμα - σεμινάριο κάθε ένα από τα παρακάτω; (1: Καμία επιρροή, 2: Μικρή επιρροή, 3: Μέτρια επιρροή, 4: Μεγάλη επιρροή)

E1. Κόστος συμμετοχής των προγραμμάτων	1	2	3	4
E2. Μεγάλη διάρκεια των προγραμμάτων	1	2	3	4
E3. Έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας των παιδιών	1	2	3	4
E4. Έλλειψη πληροφόρησης και ενημέρωσης για τα προγράμματα που γίνονται	1	2	3	4
E5. Λόγω μονογονεϊκότητας	1	2	3	4
E6. Με εμποδίζουν προβλήματα υγείας	1	2	3	4
E7. Η παρακολούθηση προγραμμάτων δεν έχει κανένα ρόλο στη βελτίωση της θέσης εργασίας μου	1	2	3	4
E8. Αρκετά έχω μάθει έως τώρα	1	2	3	4
E9. Δε δίνεται βεβαίωση/ πιστοποιητικό παρακολούθησης	1	2	3	4
E10. Έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας άλλου	1	2	3	4

συγγενικού προσώπου				
E11. Δε θεωρείται προσόν στο εργασιακό μου περιβάλλον	1	2	3	4
E12. Τα προγράμματα πραγματοποιούνται σε ημέρες και ώρες που δεν μπορώ να παρακολουθήσω	1	2	3	4
E13. Δε μου αρέσει να παρακολουθώ προγράμματα που θυμίζουν το σχολείο	1	2	3	4
E14. Έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων	1	2	3	4
E15. Δεν έχω τα ουσιαστικά προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση	1	2	3	4
E16. Είμαι αρκετά μεγάλος/η για να μάθω	1	2	3	4
E17. Ο τρόπος επιλογής, δε νομίζω ότι έχω πιθανότητες να επιλεγώ	1	2	3	4
E18. Έλλειψη χρόνου λόγω άλλων ασχολιών	1	2	3	4
E19. Μπορώ να μάθω με άλλους τρόπους αυτά που θα μάθαινα σε ένα πρόγραμμα	1	2	3	4
E20. Δυσκολία μετακίνησης προς τον τόπο που γίνεται το πρόγραμμα	1	2	3	4
E21. Αρνητική τοποθέτηση της οικογένειας ή των φίλων μου	1	2	3	4
E22. Δεν έχω τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση	1	2	3	4
E23. Η ποιότητα και η οργάνωση των προγραμμάτων δεν είναι στα επιθυμητά επίπεδα	1	2	3	4
E24. Προτιμώ τα χρήματα του προγράμματος να τα διαθέσω στην εκπαίδευση των παιδιών μου	1	2	3	4

Αφού επιστρέψετε στην προηγούμενη λίστα με τα εμπόδια συμμετοχής σε κάποιο σεμινάριο / εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή εκπαιδευτική δραστηριότητα να επιλέξετε από 1 έως 3 εμπόδια που είναι πιο σημαντικά για εσάς, σημειώνοντας [X] στην τελευταία στήλη

Δ' ΜΕΡΟΣ: Γενικά στοιχεία για τη συμμετοχή σε προγράμματα

1. Έχετε συμμετέχει στο παρελθόν σε κάποιο σεμινάριο / εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή εκπαιδευτική δραστηριότητα που αφορούσε στο επάγγελμά σας;

☐ Ναι

☐ Όχι

Σε ποια ηλικία ξεκινήσατε την παρακολούθηση για το 1ο πρόγραμμα:

Ηλικία (σε έτη):

Σε πόσα σεμινάρια/ εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή εκπαιδευτική δραστηριότητα έχετε συμμετάσχει μέχρι σήμερα

☐ 0-3

☐ 4-6

☐ 7-9

☐ Πάνω από 9

Ποια ήταν η τελευταία φορά που συμμετείχατε σε κάποιο σεμινάριο / εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή εκπαιδευτική δραστηριότητα;

☐ Φέτος (έτος 2026)

☐ Πέρυσι (έτος 2025)

☐ Πριν από 3-6 έτη

☐ Πριν από 6 έτη και πάνω

Θα επιθυμούσατε να συμμετάσχετε τους επόμενους 12 μήνες σε κάποιο σεμινάριο / εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή εκπαιδευτική δραστηριότητα;

☐ Ναι

☐ Όχι

Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα σεμινάρια/ εκπαιδευτικά προγράμματα για την ισότιμη αντιμετώπιση σας στη διάρκεια του εργασιακού σας βίου;

☐ Καθόλου σημαντικά

☐ Λίγο σημαντικά

☐ Μέτρια σημαντικά

☐ Πολύ σημαντικά

☐ Πάρα πολύ σημαντικά

2. Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα σεμινάρια/ εκπαιδευτικά προγράμματα για την ισότιμη αντιμετώπιση σας μέσα στην κοινωνία;

☐ Καθόλου σημαντικά

- ☐ Λίγο σημαντικά
- ☐ Μέτρια σημαντικά
- ☐ Πολύ σημαντικά
- ☐ Πάρα πολύ σημαντικά