



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής
εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε
επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής**

Διπλωματική Εργασία
Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΕΚΠ64)

Επιβλέπων Α': ΜΑΓΓΟΠΟΥΛΟΣ ΓΙΩΡΓΟΣ
Επιβλέπων Β': ΠΑΠΑΔΗΜΑ ΓΕΝΟΒΕΦΑ

Τσόκανου Ελένη

Θεσσαλονίκη
Αύγουστος, 2021

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

**Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής εκπαιδευτικών
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά
προγράμματα ειδικής αγωγής**

Τσόκανου Ελένη

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Μαγγόπουλος Γιώργος

Παπαδήμα Γενοβέφα

Θεσσαλονίκη, Ιούλιος 2021

«Στην οικογένειά μου, που με στήριξε στην πορεία μου στις μεταπτυχιακές σπουδές.»

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν να διερευνήσει τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής. Για το σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκε ποσοτική δειγματοληπτική έρευνα σε δείγμα 110 εκπαιδευτικών (10 άντρες και 100 γυναίκες). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Τα ευρήματα της ανάλυσης έδειξαν ότι το 78.2% των εκπαιδευτικών του δείγματος είχαν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης σε ζητήματα ειδικής αγωγής στο παρελθόν και το 88.2% είχαν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης σε ζητήματα εκτός ειδικής αγωγής στο παρελθόν. Αναφορικά με τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής παρατηρήθηκε η σημαντικότερη κατηγορία κινήτρων, η οποία ωθεί τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο να συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα επιμόρφωσης αγωγής, είναι ότι μέσω αυτών των προγραμμάτων θα μπορούσε να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα τους και το διδακτικό τους έργο. Δεύτερη, σε σημαντικότητα κατηγορία κινήτρων η οποία θα ωθούσε τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής, είναι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στον τομέα της ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα, σχετικά με τα εμπόδια έδειξαν, ότι η σημαντικότερη κατηγορία εμποδίων η οποία αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής, είναι η έλλειψη χρόνου λόγω υποχρεώσεων και ακολουθούν τα εμπόδια που σχετίζονται με τις συνθήκες των προγραμμάτων όπως το κόστος, η μετακίνηση προς τον τόπο διεξαγωγής και η διάρκεια τους. Τέλος, από την έρευνα καταγράφηκαν αρκετές σημαντικές διαφοροποιήσεις, τόσο στα κίνητρα όσο και στα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς το φύλο, την προϋπηρεσία, την ηλικία και ως προς το αν είχαν λάβει επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή στο παρελθόν. Η πρωτοτυπία της εργασίας, έγκειται στο περιεχόμενο της και πιο συγκεκριμένα στην εμβάθυνση του τομέα της ειδικής αγωγής, καθώς πληθώρα ερευνών έχουν αναλύσει τα κίνητρα και τα εμπόδια των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, αλλά ελάχιστες στην ειδική αγωγή.

Λέξεις κλειδιά: κίνητρα, εμπόδια, επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

ABSTRACT

The purpose of this dissertation was to investigate the motivations and barriers of participation of primary education teachers in in-service special education training programs. For this purpose, a quantitative sample survey was conducted on a sample of 110 teachers (10 men and 100 women). A questionnaire consisting of closed-ended questions was used for data collection. The findings of the analysis showed that 78.2% of the teachers in the sample had participated in special education training programs in the past and 88.2% had participated in training programs in non-special education issues in the past. Regarding the incentives to participate in special education training programs, the most important category of incentives observed that pushes primary school teachers to participate in such educational training programs is that through these programs their effectiveness and teaching work could be improved. A second important category of motivation that would push primary school teachers to participate in special education training programs is the acquisition of knowledge and skills in the field of special education. Obstacle results showed that the most important category of barriers that discourage primary school teachers from participating in special education training programs is the lack of time due to obligations, followed by barriers related to training program conditions such as cost, movement to the venue and their duration. Finally, the research recorded several significant differences in both motivation and barriers to participation in special education training programs in terms of gender, seniority, age and whether they had received special education training in the past. Due to limitations arising from the selection of a convenience sample, it is necessary for the research to be conducted in the future, in a larger and more representative sample of teachers.

Key words: motivators, barriers, special education training programs, primary education

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	i
ABSTRACT	ii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ	iv
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	v
Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 1^ο	5
Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.....	5
1.1 Ειδική Αγωγή και ένταξη	5
1.2 Η εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής και της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς.....	7
1.3 Ιστορική αναδρομή Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα.....	12
1.3.1 Πολιτική του πρώτου μισού του εικοστού αιώνα.....	13
1.3.2 Ο νόμος 1143/81	13
1.3.3 Ο νόμος του 1566/1985.....	15
1.3.4 Ο Νόμος 2817/2000: Εκπαίδευση για όλους.....	16
Κεφάλαιο 2^ο	18
Κίνητρα επιμόρφωσης και εμπόδια επιμόρφωσης	18
2.1. Ορισμός κινήτρων	18
2.2. Ορισμός εμποδίων	18
2.3. Θεωρίες και εννοιολογικά μοντέλα κινήτρων	19
2.3.1. Η Ιεραρχία των Αναγκών του Maslow.....	19
2.3.2. Θεωρία Παρακίνησης -Υγιεινής του Herzberg (Θεωρία των δύο παραγόντων).....	20
2.4. Κατηγορίες κινήτρων.....	21
2.4.1 Εξωγενή κινήτρια θεωρία και παράγοντες.....	21
2.4.2 Εσωγενή κινήτρια θεωρία και παράγοντες.....	24
2.5. Τυπολογίες για τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης.....	26
2.6. Είδη εμποδίων συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα	28
2.7 Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών	30
Κεφάλαιο 3^ο	33
Βιβλιογραφική ανασκόπηση	33
3.1. Κίνητρα συμμετοχής εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης	33
3.2. Εμπόδια συμμετοχής	37
Κεφάλαιο 4^ο	41
Μεθοδολογία έρευνας	41
4.1. Αναγκαιότητα και σημασίας της έρευνας.....	41
4.2. Πρωτοτυπία της έρευνας	42
4.3. Σκοπός και στόχοι.....	43
4.4. Ερευνητικά ερωτήματα	43
4.5. Μεθοδολογία της έρευνας	44
4.6. Εργαλείο συλλογής δεδομένων	44
4.7. Πληθυσμός αναφοράς και δείγμα έρευνας.....	45
4.8. Ανάλυση δεδομένων	46
4.9. Εγκυρότητα και αξιοπιστία	46

4.10. Περιορισμοί έρευνας.....	47
Κεφάλαιο 5^ο	48
Αποτελέσματα έρευνας	48
5.1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος.....	48
5.2. Σημαντικότητα προγραμμάτων επιμόρφωσης ειδικής αγωγής.....	49
5.3. Κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής	50
5.3.1 Κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	56
5.4. Εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής	65
5.4.1 Εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	73
5.5. Παράγοντες που προβλέπουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή.....	84
Συζήτηση και συμπεράσματα	86
Συμπεράσματα	86
Συζήτηση.....	88
Προτάσεις για εφαρμογή και προτάσεις για μελλοντική έρευνα	89
Βιβλιογραφία	90
Παράρτημα	104

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά δείγματος.....	49
Πίνακας 2. Αποτελέσματα για το πόσο σημαντική θεωρούν την συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ)	50
Πίνακας 3. Περιγραφικά αποτελέσματα ερωτήσεων για τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής	52
Πίνακας 4. Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης για τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής	54
Πίνακας 5. Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου t-test για τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών	57
Πίνακας 6. Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου one-wayANOVA για τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών	58
Πίνακας 7. Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου one-wayANOVA για τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς τη διδακτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών	60
Πίνακας 8. Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου one-wayANOVA για τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών	61
Πίνακας 9. Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου one-wayANOVA για τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς τη θέση εργασίας των εκπαιδευτικών	62
Πίνακας 10. Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου t-test για τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς το αν είχαν λάβει επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή.....	64
Πίνακας 11. Περιγραφικά αποτελέσματα ερωτήσεων για τα εμπόδια που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής	66
Πίνακας 12. Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης για τα εμπόδια που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής	69
Πίνακας 13. Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου t-test για τα εμπόδια που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών	73
Πίνακας 14. Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου one-wayANOVA για τα εμπόδια που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών	76
Πίνακας 15. Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου one-wayANOVA για τα εμπόδια που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς τη διδακτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών	78
Πίνακας 16. Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου one-wayANOVA για τα εμπόδια που	

αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών.....	79
Πίνακας 17. Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου one-wayANOVA για τα εμπόδια που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς τη θέση εργασίας των εκπαιδευτικών	81
Πίνακας 18. Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου one-wayANOVA για τα εμπόδια που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς το αν είχαν λάβει επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή	83
Πίνακας 19. Αποτελέσματα λογιστικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή το αν οι εκπαιδευτικοί είχαν συμμετάσχει στο παρελθόν σε προγράμματα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή	85

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1. Αποτελέσματα για το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν στο παρελθόν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης σε ζητήματα ειδικής αγωγής	50
Διάγραμμα 2. Αποτελέσματα για το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν στο παρελθόν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης σε ζητήματα εκτός ειδικής αγωγής	51
Διάγραμμα 3. Μέση Τιμή και 95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τις τέσσερις διαστάσεις/κατηγορίες των κινήτρων που ωθούν τους τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής.....	55
Διάγραμμα 4. Μέση Τιμή και 95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τις διαστάσεις/κατηγορίες των κινήτρων που εντοπίστηκε σημαντική διαφορά ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών	59
Διάγραμμα 5. Μέση Τιμή και 95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τις διαστάσεις/κατηγορίες των κινήτρων που εντοπίστηκε σημαντική διαφορά ως προς τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών	61
Διάγραμμα 6. Μέση Τιμή και 95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τις διαστάσεις/κατηγορίες των κινήτρων που εντοπίστηκε σημαντική διαφορά ως προς τη θέση εργασίας των εκπαιδευτικών.....	63
Διάγραμμα 7. Μέση Τιμή και 95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τη διάσταση/ κατηγορία των κινήτρων που εντοπίστηκε σημαντική διαφορά ως προς το είχαν λάβει επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή	65
Διάγραμμα 8. Μέση Τιμή και 95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τις επτά διαστάσεις/κατηγορίες των εμποδίων που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής.....	72
Διάγραμμα 9. Μέση Τιμή και 95% Διάστημα εμπιστοσύνης για την περίπτωση που εντοπίστηκε σημαντική διαφορά ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών στα εμπόδια συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής.....	75
Διάγραμμα 10. Μέση Τιμή και 95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τις περιπτώσεις που εντοπίστηκε σημαντική διαφορά ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών στα εμπόδια συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής.....	77
Διάγραμμα 11. Μέση Τιμή και 95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τις περιπτώσεις που εντοπίστηκε σημαντική διαφορά ως προς την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών στα εμπόδια συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής.....	80
Διάγραμμα 12. Μέση Τιμή και 95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τις περιπτώσεις που εντοπίστηκε σημαντική διαφορά ως προς τη θέση εργασίας των εκπαιδευτικών στα εμπόδια συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής.....	82
Διάγραμμα 13. Μέση Τιμή και 95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τις περιπτώσεις που εντοπίστηκε σημαντική διαφορά ως προς το αν είχαν λάβει επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή στα εμπόδια συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής....	84

Εισαγωγή

Οι πρόσφατες εξελίξεις που σημειώθηκαν στην επιστήμη και ιδιαίτερα στην επιστήμη της πληροφορικής και των επικοινωνιών, έφεραν σημαντικές διαφοροποιήσεις στην επικοινωνία μεταξύ των εργαζομένων ή και των οργανισμών και την επιμόρφωση των εργαζομένων και έχουν δημιουργήσει μια νέα κοινωνία, η οποία αποκαλείται από αρκετούς ερευνητές ως «κοινωνία της πληροφορίας». Με ιδιαίτερη αναφορά στην εκπαίδευση, αυτές οι αλλαγές ανάγκασαν την επανεξέταση όχι μόνο του περιεχομένου του σχολικού προγράμματος σπουδών αλλά και του αντίκτυπου των τελευταίων μεθόδων διδασκαλίας και του ρόλου του εκπαιδευτικού. Δεδομένου ότι τα σχολεία είναι οργανισμοί μάθησης, και ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημείο αναφοράς ενός εκπαιδευτικού συστήματος, που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της πνευματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών, η έννοια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γίνεται το κλειδί για την επιτυχή λειτουργία και επιβίωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Tzivinikou, 2015).

Η αυξανόμενη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ευρώπη φαίνεται ότι βελτίωσε την ποιότητα της εκπαίδευσης, χρησίμευσε ως κινητήρια δύναμη για την αυξημένη συμμετοχή στη διά βίου μάθηση, και στη συνέχεια οδήγησε σχεδόν όλες τις ευρωπαϊκές κυβερνήσεις να ξεκινήσουν νέες πολιτικές ή μεταρρυθμίσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει μεγάλη σημασία, αλλά παρόλο που σε όλες τις χώρες η επιμόρφωση παρέχει στους δασκάλους μια ευκαιρία για αυτο-βελτίωση, αυτό που προσφέρεται (προσβασιμότητά της) μπορεί να διαφέρει εντός ή μεταξύ των χωρών (Saiti & Saitis, 2006).

Η έννοια της επιμόρφωσης παρουσιάζεται ήδη από τον 19^ο αιώνα και αποσκοπούσε στη βελτίωση των προσόντων των εκπαιδευτικών αλλά και στην υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας (Σακκούλης, Ασημάκη & Βεργίδη, 2017). Ωστόσο, η δυναμική της μεταρρύθμισης αποδυναμώθηκε λόγω της οικονομικής κρίσης, και τα επιμορφωτικά προγράμματα δεν είχαν τη ουσιαστική οικονομική και επιστημονική υποστήριξη (Υφαντή, & Βοζαΐτης, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί τη σημερινή εποχή, αντιμετωπίζουν πολλές νέες προκλήσεις και σημαντικές αλλαγές που σχετίζονται τόσο με τη διαφοροποίηση του ρόλου τους όσο και με τη διαφοροποίηση της ίδιας της εκπαίδευσης (Thompson, 2012). Η ανάπτυξη της

τεχνολογίας και της επιστήμης, καθώς και η ανάδειξη των νέων γνώσεων, δεν μπορούν να τους αφήσουν ανεπηρέαστους. Έτσι, είναι κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες στα νέα δεδομένα μόνο με πρόσθετη εκπαίδευση προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στην εργασία τους (Lund, 2020). Σύμφωνα με τον Masari (2013) ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα και η απόκτηση νέων δεξιοτήτων κάνει τους εκπαιδευτικούς ικανούς να ενσωματώσουν τη θεωρία στη σχολική τάξη και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα τις προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν. Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν απο τους βασικούς τομείς που συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της εκπαίδευσης και των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Σύμφωνα με τον Lund (2020) οποιοδήποτε είδος επιμόρφωσης πρέπει να μπορεί να υποστηρίξει και να συμπληρώσει τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (που έχουν λάβει μέσα απο τις βασικές σπουδές τους), ενώ ταυτόχρονα παρέχει στον εκπαιδευτικό την δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης. Μέσω της επιμόρφωσης και των προγραμμάτων επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λάβουν ενημέρωση για τις καινοτομίες στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και για τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και με αυτόν τον τρόπο μπορούν να προσαρμοστούν καλύτερα στις εξελίξεις (Ilioroulou & Anastasiadou, 2015).

Τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής όσο και ειδικής εκπαίδευσης έχουν ξεχωριστές ευκαιρίες επιμόρφωσης και πολύ συχνά μάχονται να αναπτύξουν εκπαιδευτικές δεξιότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των στόχων τους που σχετίζονται με τη διδασκαλία σε περιβάλλοντα ειδικής εκπαίδευσης, όπου η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης και γενικής εκπαίδευσης και η διαχείριση των μαθητών/τριών είναι ένα από τα κύρια συστατικά που χαρακτηρίζουν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη διδασκαλία μαθητών/τριών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) (Vazetal., 2015). Σημαντικός παράγοντας που παρακινεί ή απωθεί τους εκπαιδευτικούς στο να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ή επιμόρφωσης είναι τα κίνητρα που έχουν και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν, αντίστοιχα. Προκειμένου ένας εκπαιδευτικός να επιλέξει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης, πρέπει να έχει σημαντικά κίνητρα, ενώ ταυτόχρονα καλείται να αντιμετωπίσει πολλά εμπόδια. Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα μέσω κινήτρων, όπως το αντικείμενο, η διευκόλυνση της εκπαιδευτικής τους εργασίας, η εξέλιξη του μισθού και της σταδιοδρομίας τους (Logiotis, Malamas & Papatriadafillou, 2015· Παντελιάδου, 2000· Tzovla & Koukis, 2015). Από την

άλλη πλευρά, τα εμπόδια που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί όταν επιθυμούν να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα περιλαμβάνουν διάφορα είδη υποχρεώσεων (που κυρίως αφορούν την εξισορρόπηση μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής), έλλειψη χρόνου, έλλειψη ενημέρωσης σχετικά με τα επιμορφωτικά προγράμματα, δυσκολίες πρόσβασης στο κέντρο επιμόρφωσης αλλά και την έλλειψη οργάνωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Vassala & Meantsios, 2007·Falasca, 2011).

Επιπρόσθετα, πρέπει να αναφερθεί ότι μια συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί σε περιβάλλοντα με μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ), απαιτείται να παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα, ώστε να αποκτήσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για την επιτυχημένη διαχείριση των μαθητών/τριών αλλά και την επιτυχημένη συνεργασία μεταξύ τους (Sledge & Pazey, 2013). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να διερευνηθεί το ποιοι παράγοντες παρακινούν (κίνητρα) τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στην διαχείριση μαθητών με ΕΜΔ και ποιοι παράγοντες απωθούν (εμπόδια) τους εκπαιδευτικούς από το να συμμετέχουν σε προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στην διαχείριση μαθητών με ΕΜΔ. Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει τις δύο παραπάνω έννοιες, δηλαδή τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα με σκοπό τη διαχείριση μαθητών με ΕΜΔ.

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία αποτελείται συνολικά από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας δίνονται στοιχεία αναφορικά με την Ειδική Αγωγή και την ένταξη (inclusion) ενώ παρουσιάζεται η διαχρονική εξέλιξη σημαντικών γεγονότων που προώθησαν τη συνεκπαίδευση μαθητών/τριών σε παγκόσμιο αλλά και Ευρωπαϊκό επίπεδο με ιδιαίτερη αναφορά στη Δήλωση της Σαλαμάνκα που θεωρείται σημαντικό γεγονός στην ιστορία της Ειδικής Αγωγής. Τέλος, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η διαχρονική εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα με αναφορά στην αντίστοιχη νομοθεσία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας παρουσιάζεται το εννοιολογικό πλαίσιο που αφορά τα κίνητρα και τα εμπόδια ενώ παρουσιάζονται οι βασικές θεωρίες (θεωρία αναγκών της Maslow, θεωρία δύο παραγόντων του Herzberg κλπ) ενώ παρουσιάζεται η σύνδεση της θεωρίας κινήτρων με τη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης. Τέλος, δίνονται στοιχεία αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και τα επιμορφωτικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής.

Στο τρίτο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας παρουσιάζονται τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αναφορικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια που ωθούν και αντίστοιχα απωθούν, τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής. Συγχρόνως, γίνεται αναφορά στα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ευρύτερου περιεχομένου.

Στο τέταρτο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Πιο αναλυτικά, παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα, τα οποία αφορούν τη διερεύνηση των κινήτρων και των εμποδίων των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής αλλά και η συσχέτιση αυτών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Στο τέλος της διπλωματικής εργασίας παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και τα ευρήματα συζητούνται σε σύγκριση με ευρήματα συναφών ερευνών από τη διεθνή και Ελληνική βιβλιογραφία. Ωστόσο, υφίστανται περιορισμοί στην παρούσα ερευνητική εργασία, οι οποίοι έγκειται στο μικρό μέγεθος του δείγματος των εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 1^ο

Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς

1.1 Ειδική Αγωγή και ένταξη

Στην παρούσα ενότητα δίνονται στοιχεία για πώς η ένταξη και η Ειδική Αγωγή είναι δύο πεδία που συνδέονται μέσα από τις ιστορικές προοπτικές και την εξελικτική πορεία τους (Francisco, Hartman & Wang, 2020).

Αρχικά θα γίνει αναφορά στο σημασιολογικό περιεχόμενο των όρων Ειδική Αγωγή και ένταξη. Ο νόμος για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όρισε την Ειδική Αγωγή ή διαφορετικά την Ειδική Εκπαίδευση (Special Education) ως ένα πεδίο που έχει σχεδιαστεί ειδικά για να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες των ατόμων με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανεξάρτητα από το περιβάλλον, είτε στην τάξη, στο σπίτι ή οπουδήποτε αλλού (Mintz & Wasserman, 2020). Η νομοθεσία στην πλειοψηφία των κρατών του δυτικού κόσμου τονίζει επίσης ότι αυτή η παροχή υπηρεσιών δεν πρέπει να κοστίζει στους γονείς του παιδιού. Η ειδική εκπαίδευση είναι «ειδική» επειδή έχει ξεχωριστή θέση στην εκπαίδευση όχι μόνο ατόμων με αναπηρίες αλλά και διαφορετικών μαθητών/τριών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που διατρέχουν κάποιο κίνδυνο. Η ειδική εκπαίδευση αποτελείται από ένα φάσμα διδακτικών πρακτικών ειδικά σχεδιασμένων για τις ανάγκες ατόμων με αναπηρίες, τα οποία έχουν ειδικές μαθησιακές ανάγκες, που εφαρμόζονται από καλά εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (Cock & Schirmer, 2003).

Η Ειδική Αγωγή αφορά την διαδικασία με την οποία οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λαμβάνουν εκπαίδευση, μέσω της οποίας αντιμετωπίζονται οι ιδιαιτερότητες τους και η διαδικασία με την οποία ενσωματώνονται όσο το δυνατόν περισσότερο στο τυπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον των συνομηλίκων τους (Mintz & Wasserman, 2020). Η επιτυχία της, μετράται από το επίπεδο αυτόρκειας, το ακαδημαϊκό επίτευγμα και τις μελλοντικές συνεισφορές στην κοινότητα που μπορεί να μην επιτευχθεί εάν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν λάμβαναν αυτήν την πρόσθετη βοήθεια. Στις Ηνωμένες Πολιτείες και σε πολλές άλλες χώρες, τα παιδιά που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δικαιούνται από το νόμο να λαμβάνουν υπηρεσίες που θα τους βοηθήσουν να αποδώσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και να αξιοποιήσουν τις ακαδημαϊκές τους δυνατότητες (Protopapas & Parrila, 2018). Σύμφωνα με τους

Ξηρομερίτη και Τσακλαγκάνου (1984) η ειδική αγωγή είναι μορφή εκπαίδευσης που ασχολείται με μαθητές, στους οποίους η γενική εκπαίδευση, θεωρείται ακατάλληλη. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι και ο ορισμός της Καλαντζή (1985), κατά τον οποίο, η ειδική αγωγή αντιμετωπίζεται ως συγκεκριμένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τις παιδαγωγικές ελλείψεις των ατόμων με ΕΜΔ παρά ως πλήρη διόρθωση των αδυναμιών και βλάβων.

Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να περιλαμβάνουν «*μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχές ομιλίας και γλώσσας, διαταραχές φάσματος αυτισμού, γνωστικές διαταραχές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, σωματικές αναπηρίες όπως εγκεφαλική παράλυση, μυϊκές δυστροφίες, αισθητηριακές διαταραχές όπως όραση ή ακοή, χρόνιες ιατρικές ασθένειες και οποιαδήποτε κατάσταση που επηρεάζει τη βέλτιστη εκπαίδευση*» (Pinto, Baines & Bakoroulou, 2019). Όποτε είναι δυνατόν, οι ανάγκες αυτών των μαθητών/τριών πρέπει να ικανοποιούνται στο ίδιο περιβάλλον με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Μόνο όταν δεν υπάρχει πρόοδος σε αυτό το γενικό περιβάλλον, τότε μπορεί να επιλεγεί διαφορετική τοποθέτηση σε ειδικές τάξεις εκπαίδευσης. Αυτή η τοποθέτηση μπορεί να περιλαμβάνει λιγότερους μαθητές στην τάξη, περισσότερους εκπαιδευτικούς ή υψηλότερο επίπεδο υποστήριξης. Η διαδικασία μετακίνησης ενός παιδιού από την τυπική τάξη ή το εκπαιδευτικό περιβάλλον σε ένα ειδικά δομημένο περιβάλλον είναι σταδιακή. Πρέπει να δοθεί έμφαση στην εξεύρεση ισορροπίας για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον (Pinto, Baines & Bakoroulou, 2019).

Το National Center in Educational Restructuring and Inclusion (NCERI) (1995) όρισε την ένταξη ως την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με σοβαρές αναπηρίες, δίκαιων ευκαιριών για λήψη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, με συμπληρωματικά βοηθήματα και υπηρεσίες υποστήριξης, όπως απαιτείται, σε κατάλληλες τάξεις γενικής εκπαίδευσης στα σχολεία της γειτονιάς τους με σκοπό την προετοιμασία όλων των μαθητών/τριών για παραγωγική ζωή ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας. Σε παγκόσμιο επίπεδο, ο όρος «ένταξη» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης στη Δήλωση της Σαλαμάνκα το 1994, όπου αναφέρεται ρητά ότι η ένταξη των παιδιών με αναπηρίες θα μπορούσε να είναι δυνατή μέσω σχολείων χωρίς αποκλεισμούς (Rodriguez & Garro-Gil, 2015). Οι Lipsky και Gartner (1999) υποστήριξαν ότι η ένταξη δεν είναι απλώς μια ακόμη μεταρρύθμιση του υπάρχοντος συστήματος ειδικής εκπαίδευσης. Αντ' αυτού, είναι μια απάντηση στην ανάγκη εκπαίδευσης μιας διαφορετικής ομάδας μαθητών/τριών και της

παροχής παρόμοιων ευκαιριών και ποιοτικής εκπαίδευσης με τους συνομηλίκους τους. Παρόλο που δεν υπάρχει ενιαίος ορισμός της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και της ένταξης, υπάρχει γενική συναίνεση διεθνώς μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς τη σημασία της. Ο Mitchell (2001) συνοψίζει ότι η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς θεωρείται συνήθως όταν οι σχολικές μονάδες:

- (1) αποδέχονται τα δικαιώματα όλων των μαθητών/τριών να εγγράφονται και να λαμβάνουν εκπαίδευση, να αντιμετωπίζονται με σεβασμό, να έχουν αξιοπρέπεια και ανεξαρτησία, να έχουν πρόσβαση σε ένα δίκαιο μερίδιο διαθέσιμων πόρων ειδικής εκπαίδευσης και να μην υφίστανται άμεση ή έμμεση διάκριση,
- (2) μειώνουν τα εμπόδια μάθησης,
- (3) έχουν φιλοσοφία παροχής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,
- (4) αναγνωρίζουν και ανταποκρίνονται στην ποικιλία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους,
- (5) προσαρμόζονται στα διαφορετικά στυλ και ρυθμούς μάθησης των μαθητών/τριών και
- (6) εξασφαλίζουν ισότητα ευκαιριών εκπαίδευσης μέσω κατάλληλου προγράμματος σπουδών, σχολικής οργάνωσης, χρήσης πόρων και συνεργασιών με τις κοινότητές τους.

Στην επόμενη ενότητα του κεφαλαίου παρουσιάζονται στοιχεία για τη διαχρονική εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής και της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς.

1.2 Η εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής και της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς

Πριν από το 1975, τα παιδιά με αναπηρία συχνά στερούνταν την εκπαίδευση στα δημόσια σχολεία. Οι Singer and Butler (2011) δήλωσαν ότι οι υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής που έχουν σχεδιαστεί για να συμπεριλάβουν αυτά τα παιδιά παρουσιάστηκαν στις Η.Π.Α. ως απάντηση στο Δημόσιο Νόμο 94-142, επίσης γνωστός ως Νόμος για την Εκπαίδευση για Όλα τα Παιδιά με Αναπηρία (Education for All Handicapped Children Act (EAHCA) του 1975. Ο κύριος σκοπός του νόμου ήταν να παρέχουν στα παιδιά με αναπηρία δωρεάν και κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση με σκοπό την κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών τους (Yell & Espin, 1990).

Στις Η.Π.Α. η αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος με γνώμονα την ειδική αγωγή, ξεκίνησε από το νόμο PL 94-142, ο οποίος περιλάμβανε αξιολογήσεις όλων των μαθητών/τριών με εξατομικευμένες και κατάλληλες υπηρεσίες μέσα από εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι μαθητές με αναπηρίες διδάσκονταν και αξιολογούνταν σύμφωνα με ένα βελτιωμένο πρόγραμμα σπουδών που έτεινε να καλύπτει λιγότερες δεξιότητες και ήταν λιγότερο περίπλοκο από το πρόγραμμα σπουδών γενικής εκπαίδευσης σε αυτόνομα περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τους Audette και Algozzine (1997) οι μαθητές σε προγράμματα Ειδικής Αγωγής, δεν έλαβαν τα ίδια ή συγκρίσιμα οφέλη με αυτά των προγραμμάτων γενικής εκπαίδευσης που προκάλεσαν τη διαφορά στο περιεχόμενο και τις αξιολογήσεις του προγράμματος σπουδών. Αυτή η προσέγγιση δημιούργησε κενά στην αποτελεσματικότητα μεταξύ των μαθητών/τριών με αναπηρίες και των συνομηλίκων τους γενικής εκπαίδευσης και δεν ήταν ευεργετική για τους μαθητές.

Σε μια προσπάθεια κάλυψης των αναγκών των μαθητών/τριών με αναπηρίες στις Η.Π.Α., οι νόμοι Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (IDEA) το 1990, το 1997 και το 2004 έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στην παροχή υπηρεσιών σε μαθητές με αναπηρίες μεταξύ του γενικού πληθυσμού όποτε είναι εφικτό (Murawski & Swanson, 2001). Ο Νόμος No Child Left Behind του 2001 αφορούσε την περαιτέρω αναβάθμιση των ομοσπονδιακών οδηγιών για όλους τους μαθητές. Οι οδηγίες απαιτούν από όλους τους μαθητές να παρουσιάζουν ετήσια πρόοδο σε τομείς περιεχομένου της ανάγνωσης και των μαθηματικών, να συμμετέχουν στο πρόγραμμα σπουδών γενικής εκπαίδευσης και να συμμετέχουν σε αξιολογήσεις σε επίπεδο περιφέρειας και πολιτείας (Murawski & Swanson, 2001).

Σε διεθνές επίπεδο, ένα από τα πιο σημαντικά ιστορικά γεγονότα στην εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς πραγματοποιήθηκε σε διεθνές συνέδριο της UNESCO που πραγματοποιήθηκε στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας το 1994. Σε αυτό το συνέδριο, εκπρόσωποι από 92 διαφορετικές χώρες συναντήθηκαν για να συζητήσουν και να αναλύσουν τις τάσεις στην εκπαίδευση των παιδιών και των νέων με αναπηρία σε όλο τον κόσμο. Όπως προτάθηκε από τον Peters (2007), η προκύπτουσα δήλωση Salamanca υποστήριξε ότι η εστίαση: *«...σε ατομικό επίπεδο είναι οι ικανότητες και όχι οι ελλείψεις. Σε θεσμικό επίπεδο, η δήλωση της Σαλαμάνκα ήταν μοναδική για την εποχή της, ξεπερνώντας τα ζητήματα πρόσβασης και ίσων ευκαιριών για την αντιμετώπιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών με επίκεντρο τα παιδιά»* (σελ. 104).

Οι Belanger & Gougeon (2009) υποστηρίζουν επίσης ότι η δήλωση της Σαλαμάνκα παρείχε πολιτικές που ανταποκρίνονταν στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών ,

συνιστώντας στα σχολεία να δημιουργήσουν ένα φιλόξενο και ασφαλές περιβάλλον το οποίο, μέσω του προσεκτικού σχεδιασμού και του προγραμματισμού εξειδικευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε μαθητή, ειδικά εκείνων που διατρέχουν κίνδυνο αποκλεισμού ή περιθωριοποίησης. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι η έννοια της ειδικής αγωγής χωρίς αποκλεισμούς γίνεται ευρύτερη, καθώς δεν αναφέρεται αποκλειστικά στην κάλυψη των αναγκών μόνο παιδιών με ειδικές ανάγκες στην τάξη, όπως διατυπώθηκε στο Παγκόσμιο Συνέδριο της Σαλαμάνκα.

Εκτός από τις δηλώσεις της Σαλαμάνκα που εξακολουθούν να είναι έγκυρες και σημαντικές, υπάρχουν, επίσης, δεσμεύσεις και στρατηγικές που αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια. Ένα από αυτά, το Πλαίσιο Δράσης EFA του Ντακάρ (UNESCO, 2000) δεν επικεντρώνεται ειδικά στα παιδιά με αναπηρία, αλλά θέτει ορισμένους στόχους που αλληλοκαλύπτονται με τη Δήλωση και το Πλαίσιο Δράσης της Σαλαμάνκα. Για παράδειγμα, στοχεύουν και οι δύο στην άνευ όρων πρόσβαση στην εκπαίδευση κάθε παιδιού σε όλο τον κόσμο και σε υψηλής ποιότητας παιδαγωγικές ευκαιρίες που παρέχονται ως αποτέλεσμα της συνεργασίας πολλών επιστημονικών κλάδων και ενδιαφερομένων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο (Peters, 2007). Μιλώντας για τους στόχους, το Dakar Framework έχει θέσει 6 μεγάλους στόχους, αποτελούμενους από αρκετές συγκεκριμένες ενότητες, που ευθυγραμμίζονται με την έννοια «κανένα παιδί δεν μένει πίσω». Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, δεν είναι όλοι οι στόχοι σχετικοί με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά ορισμένες υποενότητες θέτουν αυτά τα παιδιά στο επίκεντρο της προσοχής. Ο Στόχος 2 για την «Καθολική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» σκόπευε να διασφαλίσει ότι, έως το 2015, όλα τα ευάλωτα παιδιά (π.χ., κορίτσια, παιδιά από εθνοτικές και γλωσσικές μειονότητες, εργαζόμενα παιδιά, παιδιά με HIV / AIDS και παιδιά με αναπηρίες) θα έχουν ποιοτική, δωρεάν και υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, προτάθηκε σε όλες τις χώρες να μεταρρυθμίσουν τις εθνικές πολιτικές και τη νομοθεσία τους, προκειμένου να προωθήσουν στρατηγικές που οδηγούν σε εκπαιδευτικά συστήματα χωρίς αποκλεισμούς, που επιδιώκουν την ενεργό συμμετοχή ολόκληρου του παιδικού πληθυσμού (UNESCO, 2000, σελ. 18). Είκοσι χρόνια μετά το πλαίσιο του Ντακάρ, η UNESCO αναδεικνύει τα αποτελέσματα των προσπαθειών. Αυτό που αποκαλύπτει η Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης «Εκπαίδευση για Όλους 2000-2015: Επιτεύγματα και προκλήσεις» σχετικά με την κατηγορία ενδιαφέροντος μας, τα παιδιά με αναπηρίες, είναι ότι αυτά τα παιδιά συχνά αποκλείονται από την εκπαίδευση, λόγω της ανεπαρκούς γνώσης σχετικά με τις διαφορετικές ανάγκες του κάθε τύπου αναπηρίας, λόγω της έλλειψης ανθρώπινων

πόρων και υλικών υποδομών και, δυστυχώς, λόγω πεποιθήσεων που ευνοούν τις διακρίσεις. Επιπλέον, αυτή η έκθεση δείχνει ότι, παρά το γεγονός ότι τα στοιχεία δείχνουν ότι πολλά εκπαιδευτικά συστήματα περιλαμβάνουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, στην πράξη, οι περισσότερες χώρες εξακολουθούν να βρίσκονται σε αρχικό επίπεδο όσον αφορά την ανάπτυξη μιας πολιτικής χωρίς αποκλεισμούς, ενώ ορισμένες άλλες υποστηρίζουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που προωθεί τον διαχωρισμό (UNESCO, 2015, σελ.23).

Προχωρώντας, υπάρχουν συμβάσεις και στρατηγικές για την ένταξη και τα άτομα με αναπηρίες, που αναπτύσσονται μόνο για τις ευρωπαϊκές χώρες και, επομένως, αφορούν προτάσεις και ρυθμίζουν μόνο τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά συστήματα. Δεδομένου ότι οι χώρες σε αυτό το μέρος του κόσμου θεωρούνται ανεπτυγμένες και αυτό σημαίνει ότι δεν παλεύουν με κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή είναι σε θέση να χρηματοδοτήσει προγράμματα και έργα για την υποστήριξη της εκπαίδευσης καθιστώντας την πιο περιεκτική. Για την προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης και την επακόλουθη αλλαγή της νοοτροπίας σχετικά με αυτήν μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει συνεχή συνεργασία με δύο μη κυβερνητικές οργανώσεις: την UNESCO και το EADSNE. Σύμφωνα με τον Drabble (2013), το EADSNE, που αντιπροσωπεύει τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό Ανάπτυξης στην Ειδική Αγωγή, δίνει έμφαση στην αποτελεσματική διακρατική επικοινωνία μεταξύ των ευρωπαϊκών κυβερνήσεων και αρκετών εθνικών οργανισμών, για ένα πολλά υποσχόμενο μέλλον για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Από αυτήν τη συνεργασία, με τη δέσμευση όλων των μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προέκυψαν ορισμένες σημαντικές εκθέσεις, στρατηγικές και πλαίσια που πρέπει να υιοθετηθούν και να προσαρμοστούν στις εθνικές στρατηγικές και να βελτιώσουν την εκπαιδευτική εμπειρία αυτών των ανθρώπων, διευκολύνοντας τους να έχουν πρόσβαση σε περισσότερες εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις που ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες και δεξιότητές τους. Εδώ, περιγράφονται τρία από αυτά. Το πρώτο που θα παρουσιαστεί είναι η «*Εκπαίδευση και Επιμόρφωση 2020*» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, που διαμορφώθηκε το 2009. Αυτό το στρατηγικό σχέδιο αποτελεί ένα πλαίσιο δράσης για περαιτέρω βαθύτερη συνεργασία μεταξύ των χωρών σε τομείς με μεγάλη σημασία. Ως εκ τούτου, ορισμένες από τις πρωταρχικές ανησυχίες αφορούσαν το να διασφαλιστεί η ισότητα και η ποιότητα σε ένα πλαίσιο εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς για όλους τους μαθητές. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών, των εθνικών φορέων που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης και των

κυβερνήσεων, να μοιράζονται καινοτόμες πρακτικές, επιτυχημένες στρατηγικές και ιδέες σχετικά με την επιμόρφωση και την εκπαίδευση σε ζητήματα ΕΜΔ (European Commission, 2009).

Εκτός από τη στρατηγική «*Εκπαίδευση και επιμόρφωση 2020*» που αντιμετωπίζει εκπαιδευτικά ζητήματα που υιοθετούν μια γενική και ευρύτερη προοπτική, υπάρχουν επίσης δύο άλλα ευρωπαϊκά έγγραφα, συγκεκριμένα η «*Στρατηγική για την αναπηρία 2010-2020*» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και τα συμπεράσματα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την κοινωνική διάσταση της έκθεσης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, που δείχνει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Και οι δύο, έχοντας εκδοθεί το 2010, μοιράζονται μια κοινή προσέγγιση όσον αφορά τη μεταχείριση των μαθητών/τριών με αναπηρία στο σχολείο και την κοινωνία. Πρώτα απ' όλα, επισημαίνουν ότι ο κύριος στόχος που πρέπει να επιτευχθεί είναι η αλλαγή της νοοτροπίας των ατόμων που διαχειρίζονται τα εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά με αναπηρία δεν πρέπει να θεωρούνται διαφορετικά από τους συνομηλίκους τους που δεν έχουν αναπηρία. Αντ' αυτού, θα πρέπει να θεωρούνται ταλαντούχοι άνθρωποι, οι οποίοι πρέπει να έχουν την ευκαιρία, μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, να αναπτύξουν τις μοναδικές δεξιότητές τους και τα κρυμμένα ταλέντα τους, προκειμένου να έχουν καλύτερη ζωή και να μπορούν στο μέλλον να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία (European Commission, 2010). Για την επίτευξη αυτού του στόχου, οι κυβερνήσεις πρέπει να λάβουν μέτρα που είναι σημαντικό να εφαρμοστούν από όλα τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, για την προώθηση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Μιλώντας με συγκεκριμένους όρους, το σχολείο θα πρέπει να αποτελεί έναν χώρο, όπου θα γίνονται σεβαστά όλα τα ατομικά χαρακτηριστικά, θα δημιουργούνται οι αξίες που περιβάλλουν την ένταξη μαθητών με ΕΜΔ, θα παρέχονται ποιοτικές υπηρεσίες εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές και θα εφαρμόζονται μέθοδοι διδασκαλίας που θα είναι προσαρμοσμένες στα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή και σύμφωνα με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του (European Commission, 2010).

Όλες οι προαναφερθείσες συμβάσεις και στρατηγικά σχέδια δράσης, είτε καλύπτουν ολόκληρο το ζήτημα του δικαιώματος όλων των παιδιών στην ένταξη στην εκπαίδευση είτε εστιάζονται μόνο στην προστασία του δικαιώματος της ομάδας παιδιών με σωματική ή ψυχική αναπηρία να βιώσουν ίδιες ευκαιρίες με όλους τους άλλους και χωρίς να διαχωρίζονται, καταφέρνουν να θέσουν το έδαφος και να δώσουν το γενικό διεθνές και ευρωπαϊκό πλαίσιο εντός του οποίου θεσπίζονται και εφαρμόζονται οι εθνικές πολιτικές της Ελλάδας. Όσον αφορά τα άτομα με ειδικές ανάγκες και, στη συνέχεια, την

πλήρη ένταξή τους στα γενικά σχολεία και την ευημερία τους, η χάραξη πολιτικής είναι δύσκολη, καθώς αυτές οι πολιτικές για την εκπαίδευση πρέπει να συνοδεύονται από άλλες που αντιμετωπίζουν ένα ευρύ φάσμα άλλων σημαντικών θεμάτων, όπως η κοινωνική τους ζωή, ζητήματα υγείας και μελλοντική τοποθέτησή τους στην αγορά εργασίας (Peters, 2003).

Στην επόμενη ενότητα του κεφαλαίου παρουσιάζονται στοιχεία για τη διαχρονική εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής και της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς στο Ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

1.3 Ιστορική αναδρομή Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα

Παραδοσιακά, η Ειδική Αγωγή θεωρήθηκε ότι είναι ένα πεδίο όπου οι μαθησιακές ευκαιρίες παρέχονται ελεύθερα σε συγκεκριμένα παιδιά που αντιμετωπίζουν ΕΜΔ. Ωστόσο, αυτή η άποψη είχε υποτιμήσει τις αρνητικές συνέπειες του διαχωρισμού και είχε υπερεκτιμήσει τις ικανότητες των ειδικών προγραμμάτων για την ανάπτυξη αυτών των παιδιών. Η απομάκρυνσή τους από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης εμπόδισαν πραγματικά την εκπαιδευτική και ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Κουρκούτας, 2003).

Σήμερα, η ειδική αγωγή προσανατολίζεται στην εκπαιδευτική ένταξη όλων των μαθητών/τριών. Μια σειρά από διεθνή συνέδρια, με το ένα στη Σαλαμάνκα να είναι το πιο σημαντικό, θέσπισε το δικαίωμα της συν-εκπαίδευσης όλων των μαθητών/τριών ως προσπάθεια καταπολέμησης των διακρίσεων και επιτυχίας στον στόχο της εκπαίδευσης για όλους (Λιαράκου, 2002). Η Ελλάδα με το νομοσχέδιο 2817 της 14/03/2000 που ορίστηκε ως «*Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» αποφάσισε να προβλέψει την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο με την υποστήριξη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού.

Δεν μπορεί να αμφισβητηθεί ότι η νομοθεσία μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στη διαδικασία υπέρβασης των συνθηκών αναπηρίας. Ωστόσο, η ανάλυσή του δείχνει τον βαθμό στον οποίο ο νόμος δεν μπόρεσε να προστατεύσει τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες και ότι από μόνη της δεν αρκεί για να ανταποκριθεί στο όραμα της κοινωνίας και της εκπαίδευσης χωρίς εμπόδια. Στην πράξη, η νομοθεσία δεν υποστηρίχθηκε και εξακολουθεί να μην υποστηρίζεται πλήρως από τη δημιουργία της

κατάλληλης υποδομής και πόρων που θα βοηθούσαν στην εφαρμογή της (Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideris, 2000).

1.3.1 Πολιτική του πρώτου μισού του εικοστού αιώνα

Η παροχή πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι μια πολύπλευρη νέα επέκταση στην εκπαίδευση, καθώς μέχρι το πρώτο μισό του εικοστού αιώνα, η πλειονότητα των παιδιών με ειδικές ανάγκες, που θεωρούνταν το κοινωνικό στίγμα των οικογενειών τους, ήταν απομονωμένοι μέσα σε άσυλο που διοικούνταν από διάφορα φιλανθρωπικά ιδρύματα κυρίως ως «φυλακισμένοι» ή πίσω από τις κλειστές πόρτες των σπιτιών τους (Vlachou- Balafouti & Zoniou-Sideris, 2000). Το 1906 ιδρύθηκε «το σπίτι των τυφλών» και το 1923 ιδρύθηκε η «σχολή των κωφών», ενώ το 1937 «το πρότυπο ειδικό σχολείο της Αθήνας για παιδιά με ψυχικές αναπηρίες» έγινε ο πυρήνας της ειδικής αγωγής (Στασινός, 1991).

Η κυριαρχία του ιδιωτικού τομέα όσον αφορά την ειδική αγωγή καθώς και του μεγάλου αριθμού αναλφάβητων ατόμων με ειδικές ανάγκες, ήταν το αποτέλεσμα και η αντανάκλαση του ανύπαρκτου νομοθετικού πλαισίου για την εξασφάλιση του δικαιώματος εκπαίδευσης αυτών. Ήταν μια περίοδος που το κράτος δεν είχε συνειδητοποιήσει τις ευθύνες του που απορρέουν από τη δήλωση των Ηνωμένων Εθνών σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η έννοια της εκπαίδευσης περιορίστηκε στη δουλειά που έγινε σε προστατευμένα εργαστήρια όπου υπήρχαν στα ιδρύματα. Η συντριπτική πλειονότητα των δασκάλων (91%) που δίδαξαν εκεί δεν είχαν εξειδικευμένα προσόντα (Vlachou- Balafouti & Zoniou-Sideris, 2000).

Επειδή τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θεωρούνταν το κοινωνικό στίγμα των οικογενειών τους, η απόφαση να ξεκινήσει η διαδικασία ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά περιβάλλοντα δεν ελήφθη ως αποτέλεσμα της πίεσης από τις ενδιαφερόμενες ομάδες δασκάλων ή γονέων, αλλά μάλλον ήταν αποτέλεσμα νομοθεσίας (Vlachiu, 2004). Η ένταξη θεσπίστηκε για πρώτη φορά με τους νόμους 1143/81 και 1566/85, οι οποίοι προέβλεπαν την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία μέσω της δημιουργίας ειδικών τάξεων (Λιαράκου, 2002).

1.3.2 Ο νόμος 1143/81

Το 1981, ήταν το έτος που για πρώτη φορά στην Ελλάδα ψηφίστηκε με ομοφωνία νόμος που αφορούσε την Ειδική Αγωγή. Ο νόμος 1143/81 ήταν στην πραγματικότητα ο πρώτος πλήρης νόμος για την Ειδική Εκπαίδευση στην ελληνική ιστορία και δικαίως θεωρήθηκε μεγάλο επίτευγμα, γιατί για πρώτη φορά το Κράτος ανέλαβε επίσημα τα καθήκοντά του σε άτομα με ειδικές ανάγκες και αναγνώρισε ότι αξίζουν *«ίσες ευκαιρίες σε εκπαίδευση, κοινωνική ένταξη και προετοιμασία για την επιτυχή μετάβαση από το σχολείο στη ζωή»* (Στασινός, 1991, σελ. 237-239). Επιπλέον, μέσα από αυτόν το νόμο καθιερώθηκε η δημιουργία της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής στο Υπουργείο Παιδείας, η οποία ήταν μια διοικητική υπηρεσία που είχε ευθύνη για την κατάλληλη εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, αυτός ο νόμος ανέφερε την εισαγωγή και τη δημιουργία δημόσιων ειδικών σχολείων και ειδικών τάξεων που θα λειτουργούσαν εντός των γενικών σχολείων. Επιπλέον ο νόμος προέβλεπε τη δημιουργία νέων επαγγελματικών κλάδων που είναι άμεσα συνδεδεμένοι με την Ειδική Αγωγή όπως οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, οι ψυχολόγοι, οι λογοθεραπευτές κ.α. (Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideris, 2000). Συνεπώς, η ειδοποιός διαφορά του συγκεκριμένου νόμου με αντίστοιχους το παρελθόντος έγκειται στο γεγονός ότι έδωσε βαρύτητα στην ισονομία των ατόμων με ειδικές ανάγκες και στην ιδιαίτερη μέριμνα που επέδειξε για την εκπαίδευσή τους.

Παρ' όλα αυτά, αν και αυτός ο νόμος είχε σκοπό να γνωστοποιήσει το ζήτημα της ειδικής εκπαίδευσης, στην πραγματικότητα ενίσχυσε τη συζήτηση του διαχωρισμού και κατέστησε την ειδική εκπαίδευση εντελώς διαχωρισμένη από τον πυρήνα της κανονικής εκπαίδευσης σχηματίζοντας ένα διπλό εκπαιδευτικό σύστημα: από τη μία πλευρά υπήρχαν κανονικά σχολεία και αφετέρου ειδικά σχολεία και ιδρύματα (Στασινός, 1991). Παρόλο που η αρχή της ένταξης καθιερώθηκε νόμιμα στην ειδική εκπαίδευση, ο αριθμός των ειδικών νηπιαγωγείων ήταν μόλις 10 το 1985 (Vlachou, 2004).

Επιπλέον, μέσω του νόμου αυτού, η εκπαιδευτική πολιτική εφαρμόστηκε με την λογική *«εκείνων που αποκλίνουν από τον γενικό κανόνα»*. Ταξινόμησε τα παιδιά ανάλογα με τα μειονεκτήματά τους, η γλώσσα του ήταν προσβλητική και πολιτικά εσφαλμένη και ορισμένες από τις προτάσεις της δεν είχαν εκπαιδευτικό ορθολογισμό. Για παράδειγμα, απόφοιτοι από Τμήματα όπως η Οικιακή Οικονομία μπορούσαν να διδάξουν σε ειδικά σχολεία λόγω έλλειψης ειδικών εκπαιδευτικών. Συγχρόνως, η έννοια του ειδικού δασκάλου υποτιμήθηκε ως επέκταση της ιστορικής υποτίμησης των παιδιών με αναπηρία που θεωρούνταν κατώτερα και δεν άξιζαν να διδαχθούν (Vlachou- Balafouti & Zoniou-Sideris, 2000).

Επιπλέον, η αξιολόγηση και η παροχή συμβουλών σε άτομα με ειδικές ανάγκες ήταν ακόμη υπό την εποπτεία του Υπουργείου Υγείας. Σύμφωνα με τα Προεδρικά διατάγματα 603/82, ένα άτομο μπορούσε να διαγνωστεί με κάποια μορφή νοητικής καθυστέρησης από εξειδικευμένη ομάδα γιατρών και εκπαιδευτικών, οι οποίοι χρησιμοποιούσαν ένα ή περισσότερα τυποποιημένα τεστ νοημοσύνης και προσαρμοστικών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα καθόρισαν το εκπαιδευτικό περιβάλλον που ήταν πιο κατάλληλο για τον μαθητή: Οι μαθητές με ψυχικές δυσλειτουργίες περιγράφηκαν ως ικανοί να μορφωθούν (IQ 50-70), ικανοί να εκπαιδευτούν (IQ 30-50) και βαθιά καθυστερημένοι (κάτω των 30 ετών), και κατά συνέπεια ταξινομήθηκαν στην κατάλληλη σχολική μονάδα .

1.3.3 Ο νόμος του 1566/1985

Η κριτική κατά του νόμου 1143/81 οδήγησε τελικά, το 1985 στη δημοσίευση του νόμου 1566/1985, ο οποίος έκανε την Ειδική Αγωγή αναπόσπαστο μέρος της γενικής εκπαίδευσης και συγχώνευσε την προηγούμενως ξεχωριστή νομοθεσία σε έναν συνδυασμένο νόμο για τη δομή και τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideris, 2000). Με αυτόν τον τρόπο, η κυβέρνηση προσπάθησε να δείξει την πρόθεσή της να καταργήσει τυχόν διαχωριστικές γραμμές μεταξύ «φυσιολογικών» παιδιών και παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να τα συμπεριλάβουν όλα στα γενικά σχολεία. Μέχρι το 1984, το Υπουργείο Παιδείας είχε εγκαταλείψει την πρακτική της ίδρυσης ειδικών σχολείων και είχε δημιουργήσει ειδικές τάξεις στα γενικά σχολεία. Ωστόσο, σύμφωνα με τις διεθνείς στατιστικές, ο αριθμός των μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες που φοιτούσαν σε ειδικές τάξεις ήταν 3.484, που αντιπροσωπεύει μόνο το 2% του συνολικού αριθμού των παιδιών που είχαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (O'Hanlon, 1993).

Ο νόμος του 1566/1985 είχε στόχο να συμπεριλάβει και άλλους κανονισμούς. Για παράδειγμα, ο νόμος ανέφερε κανονισμούς που αφορούσαν τη θέσπιση των ευθυνών σχετικά με θέματα επανεγκατάστασης ατόμων με ειδικές ανάγκες, τη δημιουργία νέων κλάδων ειδικευμένου προσωπικού (ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, κοινωνικούς λειτουργούς, φυσιοθεραπευτές κ.λπ.) και τη δημιουργία του Συμβουλίου Ειδικών. Η εκπαίδευση διατέθηκε αποκλειστικά στο Υπουργείο Παιδείας. Επιπλέον, προέβλεπε ότι πρέπει να υπάρχει η διδασκαλία τουλάχιστον μιας ξένης γλώσσας στα ειδικά σχολεία ενώ

έκρινε απαραίτητη τη δημιουργία διδακτικών βιβλίων σε σύστημα Braille για τυφλούς μαθητές (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000).

Ο νόμος 1566/1985 θεωρήθηκε απο αρκετούς ότι ήταν σχεδόν ίδιος με το νόμο 1143/81 (Στασινός, 1991, σελ. 239) ενώ δεν όριζε τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και δεν έκανε αναφορά σε μεταπτυχιακές σπουδές στον τομέα της Ειδικής Αγωγής. Αντίθετα, διατήρησε τις «δέκα κατηγορίες μειονεκτημάτων» που ορίσθηκαν ως η βάση για την ανάπτυξη των λεγόμενων ειδικών σχολείων. Στην πραγματικότητα, τόσο ο 1143/81 όσο και ο νόμος 1566/1985 προκάλεσαν ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη δημιουργία ειδικών σχολείων ή ειδικών τάξεων εντός των γενικών σχολείων (Vlachou- Balafouti & Zoniou-Sideris, 2000).

Επιπλέον, η αξιολόγηση και η συμβουλευτική των ατόμων με ειδικές ανάγκες ήταν για άλλη μια φορά υπό τη δικαιοδοσία του Υπουργείου Υγείας και όχι του Υπουργείου Παιδείας, διαιωνίζοντας τη σύγχυση στο έργο των συμβούλων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000)). Συμπερασματικά, ο νόμος 1566/1985 εισήγαγε μια πιο καλά οριοθετημένη ιδεολογία αλλά δεν όριζε τις βασικές προδιαγραφές και προγράμματα που θα είχαν ως στόχο την προώθηση της Ειδικής Αγωγής.

1.3.4 Ο Νόμος 2817/2000: Εκπαίδευση για όλους

Σχεδόν δύο δεκαετίες αργότερα, επιχειρήθηκε να γίνει αντιστάθμιση των αδυναμιών του νόμου 1566/1985 με τη διαμόρφωση ενός νέου νόμου με τίτλο «*Ειδική Εκπαίδευση: Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000) . Ο συγκεκριμένος νόμος δημοσιεύθηκε στις 14 Μαρτίου 2000.

Αυτός ο νόμος ήταν ο 2817 / 14.3.2000, και μέσω αυτού επαναλήφθηκε η ορολογία της Ειδικής Αγωγής, ενώ τονίστηκαν οι βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενώ δεν δόθηκε σημασία στις αιτίες που προκαλούσαν αυτές τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με αυτό το νόμο, ήταν η πρώτη φορά που λήφθηκαν μέτρα για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ηλικία κάτω των 6 ετών (προσχολική εκπαίδευση) αλλά και για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είχαν τελειώσει με τη βασική υποχρεωτική εκπαίδευση. Με βάση το νόμο 2817 / 14.3.2000 θεσμοθετήθηκαν νέα εξατομικευμένα προγράμματα βοήθειας και υποστήριξης για κάθε μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενώ εγκαινιάσθηκε και η λειτουργία ενός Κέντρου Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ). Παρόμοια,

δημιουργήθηκαν νέοι τομείς εξειδίκευσης στον τομέα της Ειδικής Αγωγής, όπως διερμηνείς της νοηματικής γλώσσας, εκπαιδευτές τυφλών κλπ. Παρόμοια, μέσω του νόμου 2817 / 14.3.2000 διασφαλίστηκε η παροχή μέσων για τη διδασκαλία της σύγχρονης τεχνολογίας (πολυμέσα, κοινά συστήματα ακουστικών, λεξικά νοηματικής γλώσσας κ.λπ.) σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σημαντικό στοιχείο του νόμου ήταν ότι η νοηματική γλώσσα αναγνωρίστηκε ως η επίσημη γλώσσα των ατόμων που αντιμετωπίζουν προβλήματα ακοής. Το τμήμα ειδικής εκπαίδευσης ιδρύθηκε στο παιδαγωγικό ινστιτούτο με σκοπό την επιστημονική έρευνα όλων των θεμάτων που σχετίζονται με την Ειδική Αγωγή. Τέτοια θέματα ήταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα Ειδικής Αγωγής, η δημιουργία προγραμμάτων σπουδών Ειδικής Αγωγής, η χρήση αποτελεσματικών μέσων διδασκαλίας Ειδικής Αγωγής και η συνεργασία με επιστημονικά ιδρύματα και οργανισμούς στην Ελλάδα και το εξωτερικό (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000).

Ο νόμος 28.17.2000 / ΦΕΚ 14.3.2000 (*Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*) συμπεριέλαβε μια σειρά στοιχείων που καθόρισαν το θεσμικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής με μια πιο σύγχρονη αντίληψη σε σύγκριση με τους προγενέστερους νόμους. Η πιο βασική αδυναμία του νόμου 28.17.2000, ήταν η υπερβολική συγκέντρωση των κέντρων διάγνωσης στις αστικές περιοχές, με αποτέλεσμα οι μαθητές και οι ενδιαφερόμενοι σε απομακρυσμένες κυρίως αγροτικές περιοχές, να μην έχουν πρόσβαση (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000).

Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους παρουσιάστηκε το θεωρητικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και της ένταξης, δόθηκαν στοιχεία για πολιτικές που θεσπίστηκαν και υιοθετήθηκαν σε παγκόσμιο επίπεδο με σκοπό την ένταξη των μαθητών με ΕΜΔ στην εκπαιδευτική διαδικασία και παρουσιάστηκε η εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Κεφάλαιο 2^ο

Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχή

2.1. Ορισμός κινήτρων

Στη βιβλιογραφία έχουν αναδειχθεί αρκετοί ορισμοί της έννοιας «κίνητρο». Σύμφωνα με τους Simpson και Balsam, (2016), το κίνητρο είναι κάτι μη μετρήσιμο και είναι δύσκολο να το παρατηρήσει κάποιος με άμεσο τρόπο, οπότε συνήθως ορίζεται από τη συμπεριφορά που εμφανίζει ένα άτομο (Simpson & Balsam, 2016). Οι Oudeyer και Kaplan (2007) συνοψίζουν την έννοια του κινήτρου ως μια αιτία που εγείρει το ενδιαφέρον των ατόμων να υιοθετήσουν μια συμπεριφορά ή να συμμετέχουν σε μια διαδικασία. Με βάση αυτήν την προσέγγιση, το κίνητρο μπορεί να οριστεί ως μια αιτία που *«ενεργοποιεί, προσανατολίζει, ενισχύει και διατηρεί τη συμπεριφορά των ατόμων προς την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων»* (Simpson & Balsam, 2016). Ο ορισμός του κινήτρου από τους Ryan και Deci (2000) υπογραμμίζει αυτήν την έννοια προσανατολισμένη στη διαδικασία και οι συγγραφείς σχετίζουν το κίνητρο με παράγοντες που συνδέονται με την υιοθέτηση μιας στάσης (πχ συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα). Ένα άτομο που δεν έχει κίνητρα έχει μεγαλύτερη πιθανότητα να μην υιοθετήσει μια συμπεριφορά από ένα άτομο που έχει κίνητρα. Ο Illeris (2016) όρισε την έννοια του κινήτρου, ως τη διαδικασία παρακίνησης η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ελεύθερη βούληση, την προσωπικότητα, τη στάση και τα συναισθήματα. Είναι μια έμφυτη διαδικασία που επηρεάζει άμεσα τη συμπεριφορά του ατόμου ως προς την εκπλήρωση στόχων και επιδιώξεων (Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008· Ζαρίφης, 2010· Gopalan et al., 2017).

2.2. Ορισμός εμποδίων

Εμπόδιο στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι οτιδήποτε εμποδίζει τους εκπαιδευόμενους να συμμετάσχουν πλήρως σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Κατά τη διάρκεια ενός επιμορφωτικού προγράμματος, οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι ενδέχεται να αντιμετωπίσουν πολλά και διαφορετικά εμπόδια. Για παράδειγμα, ένας ενήλικας που θέλει να συμμετέχει σε προγράμματα επιμόρφωσης αλλά δεν μπορεί λόγω οικογενειακών

υποχρεώσεων, έλλειψης χρόνου ή δυσκολίες λόγω απόστασης είναι μια περίπτωση εμποδίων στη συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης (Bates & Aston, 2004). Όλα αυτά μπορούν να θεωρηθούν εμπόδια συμμετοχής. Όταν οι ενδιαφερόμενοι δεν μπορούν να συμμετάσχουν πλήρως σε μια μαθησιακή δραστηριότητα, δεν μπορούν να ασχοληθούν πραγματικά με τη μάθηση. Σε ένα μαθησιακό περιβάλλον ενηλίκων, τα εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα μπορεί να είναι πολλά και αρκετά απρόβλεπτα και μπορούν να αφορούν τόσο οικογενειακές υποχρεώσεις ή προσωπικές αντιλήψεις όσο και η έλλιπής υποστήριξη από τον οργανισμό στον οποίο εργάζονται ή προβλήματα που συνδέονται με τα χαρακτηριστικά του προγράμματος επιμόρφωσης (Schmidt & Werner, 2007).

Στην ελληνική βιβλιογραφία (Καραλής, 2018· Κόκκος, 2005· Ζαρίφης, 2010) ο όρος «εμπόδιο» κατά κύριο λόγο έχει παρατηρηθεί σε έρευνες που αφορούν την συμμετοχή ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε προγράμματα επιμόρφωσης ή μάθησης. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005) οι εκπαιδευόμενοι πιθανόν να αντιμετωπίσουν ένα σύνολο εμποδίων για να μπορέσουν να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα. Για τον Καραλή (2018) τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι έχουν να κάνουν κατά κύριο λόγο είναι με τις εμπειρίες τους αλλά και τις πιθανές υποχρεώσεις τους, ενώ για τον Ζαρίφη (2010) τα εμπόδια των εκπαιδευόμενων προσδιορίζονται *«ως μη επιθυμητές συνθήκες οι οποίες σε συγκεκριμένες φάσεις της ζωής των ενηλίκων, αξιολογούνται (βάσει της κρίσης τους) ως συνθήκες αρκετά πέρα από τις δυνάμεις τους σε σχέση με το φόρτο εργασίας που ήδη έχουν»*.

2.3. Θεωρίες και εννοιολογικά μοντέλα κινήτρων

2.3.1. Η Ιεραρχία των Αναγκών του Maslow

Σύμφωνα με του Kenrick et al. (2010), ο τρόπος με τον οποίο δομείται η θεωρία του Maslow εξαρτάται από το γεγονός ότι οι άνθρωποι θέλουν να πετύχουν όσα περισσότερα μπορούν αυτό αυτά που επιθυμούν και οι ανάγκες τους έχουν προτεραιότητα ανάλογα με τη σημασία τους. Σύμφωνα με τη θεωρία της ιεραρχίας των αναγκών του Maslow, τα κίνητρα των εργαζομένων έχουν να κάνουν κατά κύριο λόγο με τις ανάγκες των εργαζομένων, που η εκπλήρωση τους φέρνει ένα επίπεδο ικανοποίησης (Saif et al., 2012). Ο Maslow (1943) ανέπτυξε τη θεωρία του, κατηγοριοποιώντας τις ανάγκες των ατόμων σε: βασικές/φυσιολογικές, βιολογικές, κοινωνικές και ψυχολογικές. Η θεωρία του βασίζεται στο μοντέλο πέντε σταδίων, βάση του οποίου οι ανάγκες ενός ανθρώπου

τοποθετούνται σε πέντε διαφορετικά στάδια, και η επίτευξη τους ενός σταδίου δεν μπορεί να γίνει χωρίς την επίτευξη τους αμέσως προηγούμενου σταδίου. Αυτά τα στάδια, κατά σειρά προτεραιότητας, είναι τα εξής:

1. φυσιολογικές ανάγκες (τροφή, στέγη, ρούχα),
2. ανάγκες ασφάλειας και προστασίας (φυσική προστασία),
3. κοινωνικές ανάγκες (σύνδεση με άλλους),
4. ανάγκες εκτίμησης (αναγνώριση από άλλους) και
5. ανάγκες αυτοπραγμάτωσης (η επιθυμία για προσωπική ολοκλήρωση και επίτευξη στόχων)

Η θεωρία της ιεραρχίας των αναγκών του Maslow αναδείχθηκε ως μια θεμελιώδη θεωρία και αποτέλεσε τη βάση για την διερεύνηση των κινήτρων των εργαζομένων στο εργασιακό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί, όπως όλοι οι άνθρωποι, έχουν ανάγκες που πρέπει να εκπληρωθούν. Εκτός από τις απολύτως βασικές ανάγκες όπως για παράδειγμα η τροφή, η στέγη και η κοινωνική αλληλεπίδραση, οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη για αναγνώριση του έργου τους, έχουν ανάγκη να λάβουν την εκτίμηση των μαθητών τους και των γονέων τους, των συναδέλφων τους και του διευθυντή του ενώ ταυτόχρονα έχουν και ανάγκες που αφορούν την εξέλιξη τους προσωπικά και επαγγελματικά (ανάγκες αυτοπραγμάτωσης).

2.3.2. Θεωρία Παρακίνησης -Υγιεινής του Herzberg (Θεωρία των δύο παραγόντων)

Η θεωρία δύο παραγόντων του Herzberg, επίσης γνωστή ως θεωρία Παρακίνησης-Υγιεινής (Motivator-Hygiene), προήλθε από μια έρευνα που διενεργήθηκε σε εργαζομένους με σκοπό να αξιολογήσει τι κάνει έναν εργαζόμενο να αισθανθεί ευχάριστα (ή αντίστοιχα δυσάρεστα) στο χώρο εργασίας του (Saif et al., 2012).

Όσον αφορά τους παράγοντες παρακίνησης, ο Herzberg (1987) ανέφερε ότι παρατηρούνται πέντε χαρακτηριστικά στο χώρο εργασίας που συνδέονται άμεσα με την ικανοποίηση. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι: το προσωπικό επίτευγμα, η αναγνώριση, η φύση της εργασίας, η ανάληψη ευθυνών και η επαγγελματική εξέλιξη. Παρόμοια, ο Herzberg (1987) ανέφερε ότι παρατηρούνται χαρακτηριστικά στο χώρο εργασίας που συνδέονται άμεσα με την δυσαρέσκεια. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι: η οργανωτική πολιτική, η διαχειριστική προσέγγιση, η σχέση με τον προϊστάμενο, η αμοιβή (τυπική και άτυπη), οι σχέσεις με συναδέλφους και οι συνθήκες εργασίας. Οι Damijetal. (2015) ανέφεραν ότι οι οργανισμοί σε μεγάλο βαθμό υιοθετούν την προσέγγιση του Herzberg για να τονώσουν το επίπεδο ικανοποίησης των εργαζομένων, συνήθως προσφέροντας

ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης, παρέχοντας στους εργαζόμενους τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (ανάληψη ευθυνών). Παρόλα, αυτά η θεωρία του Herzberg έχει δεχθεί και κριτική από ερευνητές αναφορικά με την φύση της και το πώς ορίζει τους παράγοντες ικανοποίησης και δυσαρέσκειας. Οι Damij et al. (2011) αναφέρουν ότι η θεωρία του Herzberg δεν μπορεί να κάνει διάκριση μεταξύ φυσικών και ψυχολογικών πτυχών της εργασίας. Μια άλλη κριτική που έχει δεχθεί η θεωρία του Herzberg είναι ότι βασίζεται σε παραδοχές που θεωρούν ότι κάθε εργαζόμενος αναμένεται να αντιδράσει παρόμοια σε παρόμοιες καταστάσεις.

2.4. Κατηγορίες κινήτρων

Πολλές μελέτες συμφώνησαν ότι τα κίνητρα περιλαμβάνουν δύο πτυχές: εξωγενές κίνητρο και εγγενές κίνητρο. Οι Macrae και Furnham (2017) δηλώνουν ότι τα εγγενή και εξωγενή κίνητρα δεν είναι αντίθετα άκρα μιας κλίμακας, είναι δύο διαφορετικές κλίμακες, που σημαίνει ότι επηρεάζουν την ικανοποίηση και την απόδοση της εργασίας διαφορετικά. Οι περισσότεροι εργαζόμενοι παρακινούνται εν μέρει από εγγενείς παράγοντες και εν μέρει από εξωγενείς παράγοντες (Macrae & Furnham 2017) Η κατανόηση της επίδρασης κάθε τύπου κινήτρων και ο μηχανισμός μεταξύ τους θα βοηθήσουν στο να κατανοηθεί καλύτερα ο λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα.

2.4.1 Εξωγενή κινήτρια θεωρία και παράγοντες

Σύμφωνα με τον London (2009), ένα άτομο έχει εξωγενή κίνητρα όταν κάνει κάτι επειδή κάτι τέτοιο θα οδηγήσει σε ένα «ξεχωριστό» αποτέλεσμα. Αυτό σημαίνει ότι οι ανταμοιβές ή η ενθάρρυνση που λαμβάνει θα αποκτηθεί από την εκτέλεση μιας εργασίας και όχι από την πραγματική απόλαυση που αισθάνεται όταν την εκτελεί. Τα εξωγενή κίνητρα είναι εξωτερικά της ίδιας της εργασίας και ελέγχονται από άλλα άτομα, που σημαίνει το μέγεθος της ανταμοιβής και αν χορηγείται ή όχι δεν αποφασίζεται από τον ίδιο τον εργαζόμενο αλλά από τον επόπτη ή τον διευθυντή του.

Οι εξωγενείς ανταμοιβές είναι άυλες και είναι συνήθως οικονομικά οφέλη που παρέχονται από τους διευθυντές ή τους οργανισμούς στους υπαλλήλους. Αυτές οι ανταμοιβές μπορούν να περιλαμβάνουν τους μισθούς, τα μπόνους, τις προαγωγές, το εργασιακό περιβάλλον, την ασφάλεια της θέσης εργασίας.. Ο Chaudhary (2012) δήλωσε

ότι η στάση και η απόδοση ενός υπαλλήλου απέναντι σε μια εργασία καθορίζονται από την αξία των παροχών που συνδέονται με αυτήν. Για αυτόν τον λόγο, οι εξωγενείς ανταμοιβές είναι επιθυμητές και έτσι γίνονται ένα χρήσιμο μέσο για την ενθάρρυνση των εργαζομένων να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα. Αυτές οι ανταμοιβές συνήθως έχουν τη μορφή χρηματικής ανταμοιβής, αλλά και άλλοι παράγοντες όπως ο τύπος εργασίας, τα χαρακτηριστικά της οργάνωσης, η ασφάλεια στην εργασία ή οι ευκαιρίες προόδου μπορούν επίσης να θεωρηθούν εξωγενείς παράγοντες. Αν και μερικοί από αυτούς συμβάλλουν στην αύξηση των εγγενών κινήτρων, τα ίδια τα κίνητρα είναι αρχικά εξωγενή (Cooper & Jayatilaka, 2006.)

Νομισματική αποζημίωση / μισθοί: Έρευνες έχουν δείξει ότι η χρηματική αποζημίωση είναι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς παράγοντες για την ενίσχυση των εξωγενών κινήτρων. Στην πραγματικότητα, η αύξηση του μισθού και το σύστημα ανταμοιβών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην απόφαση ενός ατόμου να αποδεχθεί ή να απορρίψει μια πρόταση στο χώρο εργασίας. Στη θεωρία της Επιστημονικής Διαχείρισης, ο Frederick Taylor θεωρούσε ότι το χρήμα είναι το πιο σημαντικό στοιχείο στην παρακίνηση των βιομηχανικών εργατών και ισχυρίστηκε ότι επηρεάζει άμεσα την παραγωγικότητα. Η φυσική ανταμοιβή είναι το απόλυτο εργαλείο για την εκπλήρωση φυσικών αναγκών - οι πιο θεμελιώδεις ανάγκες σύμφωνα με τη θεωρία Maslow (1943). Οι Nohria et al. (2008) εξήγησαν την επίδραση του χρήματος στα κίνητρα δηλώνοντας ότι σχεδόν όλοι παρακινούνται από πιθανή αύξηση του μισθού τους. Η *επιθυμία για απόκτηση*, όπως ονομάζεται αυτό το φαινόμενο, είναι σχετική και πολλοί άνθρωποι τείνουν να συγκρίνουν τα οφέλη τους με αυτό των άλλων και πάντα θέλουν να αποκτήσουν περισσότερα (Nohria et al. 2008). Για την αποτελεσματική χρήση αυτής της μορφής ανταμοιβών για την τόνωση των εξωγενών κινήτρων, ένας οργανισμός πρέπει να δώσει προσοχή σε τρεις διαφορετικές πτυχές. Πρώτον, σε πολύ παραγωγικούς εργαζομένους θα πρέπει να δοθούν υψηλότεροι μισθοί, περισσότερα κίνητρα και ανταμοιβές. Δεύτερον, οι ανταμοιβές πρέπει να προσφέρονται αμέσως μετά από μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, έτσι ώστε να αυξάνεται η συχνότητα αυτής της συμπεριφοράς. Τέλος, τα χρήματα και οι φυσικές ανταμοιβές χάνουν την επίδρασή τους στο κίνητρο μακροπρόθεσμα, όταν οι άνθρωποι έχουν κερδίσει αρκετά για να αντέξουν οικονομικά αυτό που χρειάζονται, επομένως πρέπει να ενσωματωθούν και άλλες στρατηγικές παρακίνησης (Macrae & Furnham 2017.)

Ασφάλεια εργασίας: Η ασφάλεια της εργασίας έχει καταστεί απαραίτητο στοιχείο στη λίστα κινήτρων των εργαζομένων. Σε μια έρευνα που διενήργησε των Karlberg &

Bezzina (2020), προέκυψε πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων υπαλλήλων ισχυρίστηκαν ότι έδωσαν προτεραιότητα στη διατήρηση της θέσης εργασίας τους σε σχέση με τους άλλους παράγοντες στη λίστα προτιμήσεων, παράγοντες όπως οι υψηλοί μισθοί, η υγειονομική περίθαλψη και ούτω καθεξής. Αυτοί οι εργαζόμενοι δήλωσαν ότι θα ήθελαν να διατηρήσουν τη δουλειά τους όσο το δυνατόν περισσότερο. Η ασφάλεια της εργασίας είναι, επομένως, ένα από τα πιο επιθυμητά στοιχεία που αναζητούν οι εργαζόμενοι και ο καθοριστικός παράγοντας που επηρεάζει την απόφαση κάποιου να ενταχθεί σε έναν οργανισμό και να συμμετέχει σε προγράμματα επιμόρφωσης που θα τον κάνουν καλύτερο (Karlberg & Bezzina, 2020).

Ηγεσία / επίβλεψη: Σύμφωνα με τους Coquitt, Lepine και Wesson. (2017) η οργανωτική ηγεσία είναι περίπλοκη. Είναι ένας συνδυασμός παραγόντων που συνδέονται με ιδέες, συμπεριφορές, θέσεις και ούτω καθεξής. Οι ηγέτες σε έναν οργανισμό έχουν την ικανότητα να επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης των άλλων εργαζομένων χωρίς να τους αναγκάζουν. Η αποτελεσματική ηγεσία αντικατοπτρίζει την επιτυχή χρήση εξουσίας και επιρροής των ηγετών για την επίτευξη των στόχων τους. (Coquitt et al. 2017) Η καλή σχέση ηγεσίας οδηγεί στην ικανοποίηση της εποπτείας, αντικατοπτρίζοντας το συναίσθημα των εργαζομένων για τον προϊστάμενο τους. Ένας αποτελεσματικός ηγέτης / καλός επόπτης ξέρει πώς να βοηθά τους υπαλλήλους να αποκτήσουν αυτό που εκτιμούν μέσω ανταμοιβών και απαραίτητων πόρων ή να τους βοηθήσουν να αποφύγουν την απόσπαση της προσοχής και τους παρακινεί να εξελιχθούν μέσω της επιμόρφωσης (Coquitt et al. 2017). Η αποτελεσματική ηγεσία είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση των κινήτρων των εργαζομένων. Αναγνωρίστηκε ως ένα από τα βασικά κριτήρια και καθοριστικούς παράγοντες της εμπλοκής των εργαζομένων από την Anitha (2014) στη μελέτη της σχετικά με τη δέσμευση και τον αντίκτυπό της στην απόδοση των εργαζομένων. Η ερευνητική μελέτη των Wallace και Trinko (2009) έδειξε ότι οι εμπνευσμένοι ηγέτες προκαλούν την εμπλοκή φυσικά, γεγονός που διεγείρει τα κίνητρα επιμόρφωσης μεταξύ των εργαζομένων.

Οργανωτικές πολιτικές: Οι πολιτικές της εταιρείας δείχνουν τις βασικές αξίες της εταιρείας, τους τρόπους με τους οποίους χειρίζεται τα προβλήματα, τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τους υπαλλήλους και ούτω καθεξής. Όταν οι οργανωτικές πολιτικές έχουν ως επίκεντρο το εργαζόμενο, οι εργαζόμενοι θεωρούν λογικές και ικανοποιητικές τις πολιτικές της εταιρείας τους και θα επιτευχθεί υψηλότερη ικανοποίηση των εργαζομένων και περισσότερα κίνητρα για επαγγελματική εξέλιξη μέσω της συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης (Robbins & Judge 2008.). Οι οργανωτικές πολιτικές, τα

συστήματα, οι δομές, οι διαδικασίες καθορίζουν το βαθμό στον οποίο οι εργαζόμενοι έχουν κίνητρα. Οι πολιτικές και οι διαδικασίες περιλαμβάνουν πτυχές όπως δίκαιη πρόσληψη, ευελιξία στο χώρο εργασίας, ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής και δίκαιες πολιτικές προώθησης/εξέλιξης. Η ευέλικτη πολιτική ισορροπίας μεταξύ χρόνου εργασίας και επαγγελματικής ζωής επηρεάζει κυρίως τη συμμετοχή των εργαζομένων. Η σημασία των οργανωτικών πολιτικών τονίστηκε από διάφορες μελέτες. Οι οργανισμοί που έχουν υπαλλήλους που βρίσκουν τις αξίες τους να ικανοποιούνται από τις πολιτικές του είναι πιο πιθανό να επιτύχουν υψηλό κίνητρο εξέλιξης και συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης (Anitha, 2014).

2.4.2 Εσωγενή κινήτρια θεωρία και παράγοντες

Το εγγενές κίνητρο, που ορίζεται από τους Ryan και Deci (2000) αφορά την συμμετοχή του εργαζομένου σε μια δραστηριότητα λόγω της ικανοποίησης εσωτερικών αναγκών του. Με άλλα λόγια, ο υπάλληλος επιλέγει να εκτελέσει μια εργασία επειδή απολαμβάνει την ευχαρίστηση που είναι εγγενής σε αυτή, παρά θέλει να επωφεληθεί από τα αποτελέσματα που ακολουθούν από μια εξωτερική ανταμοιβή ή αναγνώριση (Story et al. 2008.) Μελέτη των Liu et al. (2019) έδειξε ότι το εγγενές κίνητρο προκύπτει από μια πολύπλοκη νευροφυσιολογική δραστηριότητα στην οποία το άτομο περνά από μια ψυχολογική διαδικασία που απορρέει από εγγενή συναισθήματα. Είναι προφανές, σε προηγούμενες έρευνες, ότι τα άτομα που έχουν εγγενή κίνητρα είναι πολύ πιο πιθανό να αποδώσουν καλά από αυτά που έχουν εξωγενή κίνητρα (London 2009.) Μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι τα εγγενή κίνητρα είναι ψυχολογικά εγγενή συναισθήματα που λαμβάνουν οι εργαζόμενοι όταν κάνουν μια σημαντική εργασία και την εκτελούν καλά.

Η έννοια του εσωτερικού κινήτρου συσχετίζεται με την εγγενή αξία. Το εγγενές κίνητρο προκαλείται από την προσωπική απόλαυση, το ενδιαφέρον και τη δέσμευση για εργασία (Ryan & Deci, 2000). Οι εγγενώς παρακινημένοι υπάλληλοι απολαμβάνουν την αναγνώριση της καλής απόδοσης τους, ευκαιρίες για ανάπτυξη, ελευθερία έκφρασης δημιουργικότητας, συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων και εκτέλεση καθηκόντων. Αυτά τα εγγενή κίνητρα μπορούν να εκπληρωθούν από την ίδια την εργασία και όχι από εξωτερικές ανταμοιβές όπως χρήματα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η ίδια η εργασία μπορεί να δημιουργήσει ενδιαφέρον, προκλήσεις, τόνωση και να προσφέρει ευκαιρίες για προσωπική

πρόοδο και επίτευξη. Η εγγενώς υποκινούμενη συμπεριφορά καθορίζεται από την ανάγκη να αισθάνεται κάποιος ικανός (Chaudhary, 2012).

Ενδυνάμωση και αυτονομία: Η αυτονομία αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο κάποιος αισθάνεται την ελευθερία, την ανεξαρτησία και μπορεί να χρησιμοποιήσει τη διακριτική του ευχέρεια για να αποφασίσει πώς να προσεγγίσει, να προγραμματίσει και να ολοκληρώσει το έργο του (Hackman & Oldham, 1975). Ομοίως, η ενδυνάμωση ορίζεται ως παροχή εξουσίας από τον διευθυντή/ προϊστάμενο σε κάθε υπάλληλο. Η αυτονομία και η ενδυνάμωση διατίθενται σε πολλές μορφές, μπορούν να περιλαμβάνουν μερικές ή και τις τέσσερις αυτές βασικές πτυχές: Χρονοδιάγραμμα (πότε πρέπει να γίνει η εργασία), τεχνική (πώς πρέπει να γίνει η εργασία), ομάδα (με ποιον πρέπει να γίνει εργασία) και η εργασία (τι πρέπει να γίνει) (Macrae & Furnham, 2017). Οι Ryan και Deci (2000) ανέπτυξαν τη Θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης διευκρινίζοντας ότι χωρίς την αίσθηση της αυτονομίας, τα εγγενή κίνητρα δεν θα ενισχυθούν για ένα άτομο. Η ενδυνάμωση και η αυτονομία επιτρέπουν στους ανθρώπους να ενεργούν και να αναλαμβάνουν την ευθύνη, ενισχύουν την εμπιστοσύνη εντός του οργανισμού, δημιουργούν την εκπλήρωση της εργασίας και ενισχύουν τα κίνητρα. Ενισχύουν επίσης την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα και την καινοτομία. Η βελτίωση της αυτονομίας και της ενδυνάμωσης στο χώρο εργασίας μπορεί να μεταμορφώσει την εργασιακή εμπειρία και να οδηγήσει σε καλύτερη απόδοση (Liu et al., 2019).

Αναγνώριση: Η αναγνώριση περιγράφεται ως *«ένα ψυχολογικό συναίσθημα ότι κάποιος εκτιμάται και επαινείται για τη συνεισφορά του»* (Hammer et al., 2010). Οι άνθρωποι εκτιμώνται όταν αναγνωρίζονται οι ικανότητες, οι προσπάθειες και η συνεισφορά τους. Τα προγράμματα ανταμοιβών και αναγνώρισης είναι απαραίτητα για την ενίσχυση της ικανοποίησης από την εργασία και των κινήτρων των εργαζομένων. Οι Kamalian et al. (2010) ισχυρίστηκαν ότι κάποιος εργάζεται σκληρότερα από το κανονικό όταν ο διευθυντής/προϊστάμενος του του λέει ότι τον εκτιμά και αναγνωρίζει την προσπάθεια και τη συνεισφορά τους. Ως εγγενές κίνητρο, η αναγνώριση αντιπροσωπεύει την ψυχολογική ανταμοιβή που χορηγείται όταν κάποιος κάνει τη δουλειά του καλά. Η αναγνώριση μπορεί να ερμηνευθεί σε προφορική ή γραπτή μορφή. Δείχνει την εκτίμηση για τη συνολική απόδοση των εργαζομένων, τη βελτίωση, τη συμβολή, το επίτευγμα και ούτω καθεξής (Kamalian et al. 2010). Η συνεχής πρακτική της αναγνώρισης και των ανταμοιβών ως παρακινητικός παράγοντας βοηθά τους οργανισμούς να δημιουργήσουν μια εργασιακή κουλτούρα που προωθεί τα επιτεύγματα και τις επιτυχίες των εργαζομένων. Οι Macrae και Furnham (2017) προτείνουν ότι η αναγνώριση πρέπει να είναι δημόσια,

όπου είναι δυνατόν και αμέσως μετά την επίτευξη ενός επιτεύγματος. Το να υπάρχει ένα είδος επαίνου όχι μόνο ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εργαζομένων, αλλά τους δείχνει επίσης την εκτίμηση ολόκληρης της ομάδας. Η αναγνώριση ευκαιριών δείχνει την προσοχή των διευθυντών και ενθαρρύνει την καλή συμπεριφορά να εμφανίζεται συχνότερα (Macrae & Furnham, 2017).

Ευκαιρίες για ανάπτυξη σταδιοδρομίας: Η ποιότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης και οι ευκαιρίες ανάπτυξης που είναι διαθέσιμες στο χώρο εργασίας επηρεάζουν σημαντικά το βαθμό κινήτρων και τη συμμετοχή των μελών του προσωπικού. Πολλοί εργαζόμενοι έχουν την επιθυμία να εξελίξουν την καριέρα τους. Αυτοί οι εργαζόμενοι παρακινούνται από εργασίες που τους επιτρέπουν να μάθουν και να εξελιχθούν. Αντίθετα, πιέζονται εύκολα από αδιάφορα, κουραστικά έργα. Όταν οι ταλαντούχοι υπάλληλοι αισθάνονται παγιδευμένοι σε μια μονότονη ρουτίνα, πιθανότατα εγκαταλείπουν τη θέση εργασίας για νέες προκλήσεις (Nohria et al., 2008). Για αυτό το λόγο, η εξέλιξη της σταδιοδρομίας είναι ένα σημαντικό στοιχείο στη διαδικασία παρακίνησης των εργαζομένων. Όταν ένας οργανισμός προσφέρει στους εργαζομένους τις δυνατότητες να εξελιχθεί, αυτό ισοδυναμεί με την ανταμοιβή τους (Alderfer, 1972.) Όταν ένας εργαζόμενος συμμετέχει σε προγράμματα επιμόρφωσης και ανάπτυξης, η εμπιστοσύνη του σε αυτούς τους τομείς αυξάνεται, παρακινώντας τον να ασχοληθεί περισσότερο με τη δουλειά του. Η πορεία της σταδιοδρομίας μέσω της επιμόρφωσης πρέπει να εξεταστεί προσεκτικά από τη διοίκηση, ώστε οι ευκαιρίες για ανάπτυξη και εξέλιξη να μπορούν να παρέχονται εγκαίρως στους εργαζομένους. Αυτό θα ενισχύσει αυτόματα το επίπεδο κινήτρων τους (Anitha, 2014).

2.5. Τυπολογίες για τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης

Αν και θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα δεν είναι ίδια με το κίνητρο για μάθηση, αυτή η ΔΕ υποστηρίζει ότι οι ενήλικες που συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα εθελοντικά - και όχι επειδή η εργασία τους τους απαιτεί, για παράδειγμα - πρέπει να έχουν κίνητρα τουλάχιστον σε ορισμένα επίπεδα. Αυτή η ενότητα εξετάζει τη βιβλιογραφία αναφορικά με τα κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα ενηλίκων, όταν αυτό δεν προκαλείται από κοινωνικοοικονομικές ανάγκες ή προσδοκίες.

Η έρευνα του Houle (1961) ήταν η πρώτη που ανέφερε ότι οι ενήλικες δεν συμμετέχουν εθελοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα αλλά πρέπει να τους δίνονται και άλλα κίνητρα συμμετοχής. Στην έρευνα του Houle (1961), διερεύνησε τα κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα σε εκπαίδευσης ενηλίκων. Απο την έρευνα του διαπιστώθηκε ότι τα κίνητρα των ενηλίκνωνσμπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες ως εξής:

- Κίνητρο επικεντρωμένο στο στόχο: οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν σε επιμορφωτικά προγράμματα έχοντας κάποιον ή κάποιους στόχους που ήθελαν να επιτύχουν. Τέτοιοι στόχοι μπορεί να είναι: η βελτίωση της θέσης εργασίας τους,ηαπόκτηση δεξιοτήτων που θα τους βοηθούσαν στην εργασία τους, η απόκτηση επιπρόσθετων αμοιβών κλπ.. Για αυτούς τους εργαζόμενους, η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης ήταν ένα μέσο για την επαγγελματική εξέλιξη τους.
- Κίνητρο επικεντρωμένο σε επιμορφωτικά προγράμματα: σε αυτή την κατηγορία κινήτρων οι εκπαιδευόμενοι είχαν πραγματικό ενδιαφέρον για το θέμα ου επιμορφωτικού προγράμματος και γενικά αναζήτησαν τη γνώση για δικό τους σκοπό και προσωπική εξέλιξη. Με άλλα λόγια, δεν είχαν ιδιαίτερο κίνητρο από το πώς θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τις νέες γνώσεις και τις δεξιότητές τους.
- Κίνητρο επικεντρωμένο στις δραστηριότητες: Οι εκπαιδευόμενοι δεν φαίνεται να ασχολούνται με τη μάθηση επειδή ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για το αντικείμενο ή επειδή μπορούν να δουν ένα πρακτικό αποτέλεσμα. Αντ 'αυτού, συμμετέχουνσε επιμορφωτικά προγράμματα για λόγους που δεν σχετίζονται με το περιεχόμενο ή τον σκοπό της δραστηριότητας, όπως η δημιουργία σχέσεων μεάλλους ανθρώπους ή η απόδραση από την πλήξη ή τις οικογενειακές υποχρεώσεις.

Στους δύο πρώτους τύπους εκπαιδευόμενων, είναι εύκολο να αναγνωρίσουμε εξωγενή και εγγενή κίνητρα όπως ορίζονται από τη Θεωρία Αυτοπροσδιορισμού (Ryan & Deci, 2000). Οι προθέσεις πίσω από τα κίνητρα που είναι επικεντρωμένα στις δραστηριότητες αποκαλύπτουν σαφώς ότι η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα μπορεί να σχετίζεται με προσωπικές ή κοινωνικές ανάγκες.

Αρκετές μελέτες εξέτασαν την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνα του Houle για αρκετά χρόνια μετά. Για παράδειγμα, Boshier και Collins (1985), προσπάθησαν να εξετάσουν το κίνητρο των ενηλίκων να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικό πρόγραμμα. Από την έρευνα τους προέκυψε ότι οι στόχοι και οι μαθησιακοί προσανατολισμοί, όπως υπογράμμισε ο Houle, ευθυγραμμίστηκαν σε μεγάλο βαθμό με δύο κατηγορίες κινήτρων.

Τα κίνητρα που είναι επικεντρωμένα στις δραστηριότητες, ωστόσο, αποδείχθηκαν πολύ πιο περίπλοκα από ό, τι είχε προτείνει ο Houle και κατανεμήθηκαν σε άλλες κατηγορίες. Η τυπολογία που πρότειναν για τα κίνητρα έγινε γνωστή ως η Educational Participation Scale (EPS) και αργότερα βελτιώθηκε περαιτέρω από τον Boshier (1991) με συνολικά 42 αντικείμενα ομαδοποιημένα σε επτά παράγοντες τους εξής:

1. Επαγγελματική πρόοδος
2. Βελτίωση επικοινωνίας
3. Γνωστικό ενδιαφέρον
4. Εκπαιδευτική προετοιμασία
5. Κοινωνική επαφή
6. Κοινωνική διέγερση
7. Οικογενειακή υποστήριξη

Υποστήριξη για την τυπολογία επτά παραγόντων του Boshier βρέθηκε σε μια μεταγενέστερη έρευνα που περιελάμβανε ενήλικες που παρακολούθησαν μαθήματα σε πανεπιστήμιο των ΗΠΑ (Fujita-Starck, 1996) και σε μια άλλη μελέτη που διερευνά κίνητρα για μάθηση μεταξύ ενηλίκων στις ΗΠΑ (Kim & Merriam, 2004). Σε αυτήν την τελευταία μελέτη, το γνωστικό ενδιαφέρον φάνηκε να είναι το πιο σημαντικό κίνητρο για μάθηση, ακολουθούμενο από την κοινωνική επαφή.

Από την ανασκόπηση που παρουσιάστηκε στην ενότητα 2.6, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως εκτός από τους παράγοντες που μπορούν να υποκινήσουν (κίνητρα) τους εκπαιδευόμενους να δηλώσουν συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης, υπάρχουν και εκείνοι οι παράγοντες που εμποδίζουν (εμπόδια) τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα. Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται οι βασικές κατηγορίες εμποδίων συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης.

2.6. Είδη εμποδίων συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα

Από τη βιβλιογραφία προκύπτει πως τα εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο κύριες κατηγορίες: τα εξωτερικά ή καταστασιακά εμπόδια, και τα εσωτερικά ή προδιαθετικά εμπόδια. Τα εξωτερικά εμπόδια είναι συνήθως επιρροές που δεν έχουν άμεση σύνδεση με τον εκπαιδευόμενο αλλά με το περιβάλλον τους και με το περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης, ενώ τα εσωτερικά εμπόδια τείνουν να σχετίζονται με εκείνα τα εμπόδια

οποία «αντανακλούν προσωπικές στάσεις, όπως το να πιστεύει κάποιος ότι είναι πολύ μεγάλος για να μάθει» (Merriam & Caffarella 1999).

Μία από τις βασικές θεωρίες που έχει ορίσει τα εμπόδια που προκύπτουν κατά την συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευόμενων σε προγράμματα επιμόρφωσης είναι της Αλυσίδας Αντιδράσεων της Cross (1981). Κατά την Cross (1981) τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης:

1. Καταστασιακά εμπόδια: Η Cross (1981) όρισε τα καταστασιακά εμπόδια ως τα εμπόδια, τα οποία έχουν άμεση σύνδεση με τη ζωή και την καθημερινότητα ενός ατόμου σε ένα χρονικό πλαίσιο. Σε αυτά τα εμπόδια συμπεριλαμβάνονται εμπόδια που αφορούν τόσο το φυσικό όσο και το κοινωνικό περιβάλλον ενός ατόμου. Τέτοια εμπόδια είναι: το κόστος συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης, η έλλειψη χρόνου για συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης, η απόσταση από το χώρο διεξαγωγής του προγράμματος επιμόρφωσης, η έλλειψη μεταφορικού μέσου, η υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον, η φροντίδα των παιδιών κλπ.
2. Προδιαθετικά εμπόδια: Σε αυτή την κατηγορία εμποδίων συμπεριλαμβάνονται:
 - Έλλειψη αυτοπεποίθησης,
 - Αντιλήψεις των ατόμων για τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από τη μάθηση,
 - Προηγούμενη αρνητική εμπειρία σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα,
 - Στάσεις των ατόμων απέναντι στους διαχειριστές των επιμορφωτικών προγραμμάτων
 - Στάσεις των ατόμων απέναντι στους εκπαιδευτές των επιμορφωτικών προγραμμάτων,
 - Κατάσταση υγείας των ατόμων και κατάσταση φυσικής κατάστασης που επηρεάζουν την ικανότητα τους να συμμετέχουν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.
3. Θεσμικά εμπόδια: Τα θεσμικά εμπόδια είναι εκείνα που «δημιουργούνται από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που αποκλείουν ή αποθαρρύνουν συγκεκριμένες ομάδες εκπαιδευόμενων. Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν:
 - Τη διαθεσιμότητα και τη ποιότητα των πληροφοριών για ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα,
 - Το επίπεδο και το είδος των διαπιστευτηρίων που είναι απαραίτητα για την συμμετοχή σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ,

- Η ποιότητα ενός προγράμματος,
- Η πολυπλοκότητα εγγραφής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα,
- Ο χρόνος διεξαγωγής των προγραμμάτων,
- Η στάση και η συμπεριφορά των διαχειριστών του επιμορφωτικού προγράμματος απέναντι στους ενήλικες εκπαιδευόμενους,
- Η στάση και η συμπεριφορά των εκπαιδευτών του επιμορφωτικού προγράμματος απέναντι στους ενήλικες εκπαιδευόμενους,
- Η ποιότητα και η διαθεσιμότητα υλικοτεχνικού εξοπλισμού (βιβλιοθήκη, υπολογιστών κλπ),

Σε άλλη έρευνα, οι Darkenwald και Merriam (1982) επεσήμαναν τέσσερις γενικές κατηγορίες εμποδίων στη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης: καταστασιακά, θεσμικά, ψυχοκοινωνικά και ενημερωτικά. Οι Darkenwald και Merriam (1982), δανειζόμενοι στοιχεία από την προηγούμενη δουλειά της Cross (1981) για τις κατηγορίες εμποδίων, μετονόμασαν και όρισαν περαιτέρω τα εμπόδια προδιάθεσης της Cross ως ψυχοκοινωνικά εμπόδια. Τα ψυχοκοινωνικά εμπόδια περιλαμβάνουν πεποιθήσεις, αξίες, συμπεριφορές και αντιλήψεις για την εκπαίδευση ή τον εαυτό τους ως εκπαιδευόμενο. Η τέταρτη κατηγορία των Darkenwald και Merriam (1982), η ενημερωτική, σχετίζεται με την ευαισθητοποίηση και τη διαθεσιμότητα πληροφοριών σχετικά με τις ευκαιρίες συμμετοχής. Αυτή η κατηγορία μπορεί να αντικατοπτρίζει την έλλειψη συνειδητοποίησης του εκπαιδευόμενου καθώς και την έλλειψη αποτελεσματικής κοινοποίησης πληροφοριών σχετικά με τα προγράμματα.

2.7. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

Η έννοια της επιμόρφωσης έχει προσεγγισθεί από αρκετούς ερευνητές στη βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τους Rahman et al. (2011) η επιμόρφωση είναι μια συνεχής διαδικασία που συμβαίνει καθόλη τη διάρκεια ζωής ενός εκπαιδευτικού. Οι σπουδές που έχει ένας εκπαιδευτικός με την αποφοίτηση του είναι ανεπαρκείς για να εξοπλίσουν έναν εκπαιδευτικό με γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζεται με την πάροδο του χρόνου. Μέσω της επιμόρφωσης, ο εκπαιδευτικός αποκτά εμπειρία και συνεχίζει να βελτιώνεται. Η «επιμόρφωση» αποτελεί μια μορφή εκπαίδευσης που έχει σαφώς προσδιορισμένους στόχους που αποβλέπουν σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Rogers, 1996). Σύμφωνα με τον Κόκκο (2018) η επιμόρφωση αποτελεί ένα σύνολο καλά σχεδιασμένων δραστηριοτήτων σε ενήλικούς και έχουν στόχο να βελτιώσουν συγκεκριμένες δεξιότητες

τους σε ένα πεδίο που έχουν ήδη κάποιο επίπεδο γνώσεων ή να αποκτήσουν γνώσεις σε ένα πεδίο που δεν έχουν καθόλου γνώσεις. Οι Σακκούλης, Ασημάκη και Βεργίδης (2015) αναφέρουν την επιμόρφωση ως μια διαδικασία με δραστηριότητες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού, η οποία δίνει στους εκπαιδευτικούς μια αίσθηση ασφάλειας και ένα αίσθημα αυτοπεποίθησης και οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στη βελτίωση της επαγγελματικής τους ικανότητας. Επιπρόσθετα, κατά τους Παπαδάκη, Βελισσάριο και Φραγκούλη (2003), η επιμόρφωση σημαίνει «*μορφώνω πάνω σε μια υπάρχουσα μόρφωση*» και ουσιαστικά συνδέεται με παροχή νέων γνώσεων οι οποίες όμως είναι συμπληρωματικές των γνώσεων που ήδη έχει ένας εκπαιδευτικός. Χαρακτηριστικό της επιμόρφωσης σύμφωνα με τους Παπαδάκη, Βελισσάριο και Φραγκούλη (2003) είναι ότι έχει μικρή διάρκεια και αφορά συνήθως ένα συγκεκριμένο τομέα ενδιαφέροντος (πχ επιμόρφωση στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών, επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή κλπ).

Ένας αριθμός ερευνητών καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της προϋπηρεσίας εκπαίδευσης αποκτούν ένα σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά αυτή η γνώση δεν μπορεί να προσφέρει εξασφάλιση για την επιτυχία κατά τη διάρκεια της διδακτικής τους σταδιοδρομίας και ως εκ τούτου η επιμόρφωση είναι αναγκαία για την εξέλιξη τους (Fullan, 1991·Baki 2000· Χατζηπαναγιώτου, 2001· Selemani-Meke, 2013).

Κεφάλαιο 3^ο

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

3.1. Κίνητρα συμμετοχής εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης

Στην πρώτη ενότητα της ανασκόπησης παρουσιάζονται ευρήματα σχετικά με τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και παρά την εξαντλητική μας αναζήτηση δε βρέθηκαν έρευνες που να αφορά κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής.

Μια έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην Ελλάδα το 2010 είχε σκοπό να διερευνήσει τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης ανάδειξαν ως σημαντικά κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης τη λήψη πιστοποίηση, την πιθανή μοριοδότηση, τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη αλλά και την πιθανή λήψη οικονομικών ανταμοιβών λόγω της επιμόρφωσης όπως για παράδειγμα η βελτίωση του μισθού τους (οικονομικά κίνητρα). Επίσης, σημαντικό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς ήταν το θέμα του επιμορφωτικού προγράμματος να έχει ενδιαφέρον με βάση τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Στην έρευνα των Ανδρεαδάκη και Καδιανάκη (2011) ένας από τους σκοπούς ήταν να καταγραφούν τα κίνητρα για τα οποία οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα. Η έρευνα έδειξε πως βασικά κίνητρα που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς στην επιμόρφωση ήταν (1) η σύνδεση της επιμόρφωσης με την αύξηση του μισθού και (2) η βελτίωση τους σε ζητήματα διδασκαλίας.

Στην έρευνα των Βαλμά και Βεργίδη (2011) σκοπός ήταν να διερευνηθούν τα κίνητρα που οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε έρευνα σε 191 νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως το σημαντικότερο κίνητρο των εκπαιδευτικών ήταν η εσωτερική τους ανάγκη να διδαχθούν και να μάθουν νέους τρόπους διδασκαλίας, ενώ ακολούθησαν κίνητρα όπως για η

απόκτηση δεξιοτήτων αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών που προκύπτουν στην τάξη και η χρήση νέων τεχνολογικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία που θα τους βοηθούσε στην βελτίωση της διδασκαλίας τους.

Στην έρευνα της Duta (2012) σκοπός ήταν να είναι να προσδιοριστούν ο βαθμός συμμετοχής και τα κίνητρων των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε περιγραφική έρευνα που χρησιμοποίησε τεχνικές ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης. Το δείγμα περιελάμβανε εκπαιδευτικούς με συνολικά 240 άτομα απο τη Ρουμανία και 240 απο την Ισπανία. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν, έδειξαν πως υπάρχει ένα χαμηλό επίπεδο συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα στη Ρουμανία (22.9%) και ένα μεγάλο επίπεδο συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα στην Ισπανία (65.8%). Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι βασικό κίνητρο που παρακίνησε τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ήταν η αναγνώριση της αναγκαιότητας τέτοιων προγραμμάτων για την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Στην έρευνα των Σιπητάνου, Σαλπινγίδη και Πλατσίδου (2012) σκοπός ήταν να αξιολογηθούν τα κίνητρα για ενδουπηρεσιακή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο. Για το λόγο αυτό, διεξήγαγαν ποσοτική έρευνα σε ένα δείγμα 223 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας τους κατέληξαν στο ότι τα σημαντικότερα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στην επιμόρφωση είναι η βελτίωση του τρόπου και των μεθόδων διδασκαλίας καθώς και κίνητρα που σχετίζονται με το μισθό και τη λήψη επιδομάτων. Επιπλέον, σημαντικό κίνητρο επιλογής ενός προγράμματος επιμόρφωσης ήταν το επίπεδο ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για το θέμα που πραγματευόταν το επιμορφωτικό πρόγραμμα. Λιγότερο σημαντικό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν η πιθανή χρήση της επιμόρφωσης ως μέσο για προαγωγή. Η συγκεκριμένη έρευνα, επιπλέον, ανέδειξε και σημαντικά ευρήματα ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε καθεστώς αναπληρωτών αναγνώρισαν σε μεγαλύτερο βαθμό ως σημαντικά κίνητρα τη βελτίωση της θέσης εργασίας και την πιθανότητας προαγωγής. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με μόνιμοι θέση εργασίας αναγνώρισαν σε μεγαλύτερο βαθμό ως σημαντικά κίνητρα τη βελτίωση του

τρόπου και των μεθόδων διδασκαλίας καθώς και κίνητρα που σχετίζονται με το μισθό και τη λήψη επιδομάτων.

Στην έρευνα των Gorozidis και Papaioannou (2014) σκοπός ήταν να χρησιμοποιηθεί η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού για να διερευνηθούν τα κίνητρα που καθοδηγούν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε δείγμα 218 εκπαιδευτικών από ολόκληρη την Ελλάδα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ως βασικά κίνητρα που τους παρακίνησαν να συμμετέχουν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα κυρίως τα ενδογενή κίνητρα (τους άρεσε θεματολογία/αντικείμενο, τους φάνηκε ενδιαφέρουσα η συμμετοχή, ήθελαν να βελτιωθούν). Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που αναγνώρισαν σε μεγαλύτερο βαθμό ενδογενή κίνητρα συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα είχαν μεγαλύτερη πιθανότητα να εφαρμόσουν στην πράξη αυτό που έμαθαν μέσω του επιμορφωτικού προγράμματος. Από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας προέκυψαν ότι σημαντικό ρόλο στην απόφαση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης έχουν και τα εξωτερικά κίνητρα αλλά σε μικρότερο βαθμό σε σύγκριση με τα ενδογενή κίνητρα. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η απόκτηση πιστοποίησης και βεβαίωσης συμμετοχής, που συνδέονται με μια απτή εξωτερική ανταμοιβή (π.χ. προσθήκη προσόντων στο βιογραφικό) είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην απόφαση τους να συμμετέχουν σε επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Οι Devjak και Berčnik (2015) είχαν στόχο να καταγράψουν τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα, καθώς και το κατά πόσο αυτά τα προγράμματα είναι αποτελεσματικά κατά την άποψη τους. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε δείγμα 293 εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα της ανάλυσης έδειξαν ότι το βασικότερο κίνητρο που ωθεί τους εκπαιδευτικούς στην επιμόρφωση είναι η επιθυμία τους να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και να μάθουν. Επιπρόσθετα, σημαντικά κίνητρα που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν είναι η ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων με άλλους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τις βέλτιστες εκπαιδευτικές πρακτικές, η παροχή ευκαιριών επαγγελματικής εξέλιξης καθώς οι απαιτήσεις της εργασίας τους (για παράδειγμα διαχείρισης μαθητών με ιδιαίτερες ανάγκες ή χρήση Τ.Π.Ε.) χρήζουν συνεχούς βελτίωσης. Λιγότερο σημαντικά κίνητρα ήταν η προτροπή από άλλους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης.

Τέλος, η έρευνα έδειξε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών αναγνώρισαν ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης είναι αποτελεσματικά στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων.

Στην έρευνα των Badri, Alnuaimi, Mohaidat, Yang & Rashedi (2016), σκοπός ήταν να αξιολογηθούν τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως σημαντικά κίνητρα που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν συμμετοχή σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι το ενδιαφέρον που έχουν για το περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος αλλά και οι δεξιότητες που θα αποκτήσουν από αυτό και πως θα τις αξιοποιήσουν στην πράξη.

Στην έρευνα των Louws, Meirink, van Veen & van Driel (2017) σκοπός ήταν διερευνηθεί το πώς και γιατί οι εκπαιδευτικοί θέλουν να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα. Η έρευνα εστίασε α) στους μαθησιακούς στόχους των εκπαιδευτικών, πώς θέλουν να μάθουν, και τους λόγους για τους οποίους θέλουν να μάθουν, και β) στις πιθανές διαφορές ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 302 εκπαιδευτικοί. Οι μέσες βαθμολογίες έδειξαν ότι τα σημαντικότερα κίνητρα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σχετικά με έναν τομέα μάθησης είναι τα εγγενή κίνητρα (ενδιαφέρον για ένα συγκεκριμένο τομέα επιμόρφωσης) και τα κίνητρα που είναι επικεντρωμένα στην ίδια την επιμόρφωση (δηλαδή στο ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό το να μαθαίνουν συνεχώς). Λιγότερο σημαντικά ήταν τα εξωγενή κίνητρα και κίνητρα που προκαλούνταν από πιέσεις του περίγυρου τους. Τέλος, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως οι νέοι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί με πάρα πολλά έτη προϋπηρεσίας εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό κίνητρα επιμόρφωσης σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς με ένα μέσο επίπεδο προϋπηρεσίας

Στην έρευνα των Τσιχτή και Σταυρόπουλο (2019) σκοπός ήταν να καταγραφούν οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για προγράμματα επιμόρφωσης που παρακολούθησαν καθώς και να αναδειχθούν τα κίνητρα που θα τους ωθούσαν να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα στο μέλλον. Στην έρευνα συμμετείχαν 25 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης έδειξαν πως τα σημαντικότερα κίνητρα ήταν την επιθυμία των εκπαιδευτικών να είναι ενημερωμένοι για τις τελευταίες εξελίξεις σε ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση, η απόκτηση νέων γνώσεων αναφορικά με μεθόδους διδασκαλίας και τη η συνολική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, βασικό κίνητρο φάνηκε να είναι το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για το θέμα του επιμορφωτικού προγράμματος. Τέλος, η

έρευνα έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν αρκετά ικανοποιημένοι από το επιμορφωτικό πρόγραμμα και αυτό ήταν σημαντικός παράγοντας παρακίνησης τους να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα στο μέλλον.

Σε πιο πρόσφατη έρευνα του ο Krille (2020) προσπάθησε μέσα από μια συστηματική ανασκόπηση, να καταγράψει τους λόγους που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα. Ο Krille (2020) κατέγραψε συνολικά 81 μελέτες σχετικά με το θέμα, και ανέδειξε ότι τα κίνητρα που είναι σημαντικότερα ήταν: η απόκτηση εκπαιδευτικού υλικού που βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, η εκμάθηση νέων στρατηγικών διδασκαλίας (πχ διαφοροποιημένη διδασκαλία), η απόκτηση νέων δεξιοτήτων στις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας και η δημιουργία νέων σχέσεων με άλλους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, επιπρόσθετα, ότι παράγοντες που σχετίζονται με την οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων όπως ο χρόνος, ο τόπος διεξαγωγής και η διάρκεια τους, είναι σημαντικοί όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποφασίσουν αν θα συμμετέχουν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για τη διερεύνηση των κινήτρων των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα ανέδειξαν το οικονομικό κίνητρο ως ένα από τους σημαντικούς παράγοντες ώθησης τους. Συγχρόνως, η απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων που θα τους βοηθήσουν στην εκπαιδευτική πράξη, παίζει καθοριστικό ρόλο για τη συμμετοχή τους σε τέτοια προγράμματα.

3.2. Εμπόδια συμμετοχής

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ευρήματα της ανασκόπησης σχετικά με τα εμπόδια που δρουν ανασταλτικά στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης. Έπειτα από ενδελεχή αναζήτηση σε βιβλιογραφικές αναφορές, δε βρέθηκε καμία έρευνα που να αφορά εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής.

Στην έρευνα των Ανδρεαδάκη και Καδιανάκη (2011) ένας από τους σκοπούς ήταν να καταγραφούν οι λόγοι/ εμπόδια για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα. Από τα ευρήματα της ανάλυσης, προέκυψε ότι το βασικό εμπόδιο που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί και το οποίο τους αποθάρρυνε στο να

συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ήταν το ελλιπές και μη σαφές περιεχόμενο των προγραμμάτων, ενώ ακολούθησαν εμπόδια όπως (1) η έλλειψη χρόνου, (2) οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις, (3) η δύσκολη προσβασιμότητα στο χώρο διεξαγωγής της επιμόρφωσης και (4) η πιθανή ανεπάρκεια των εκπαιδευτών και το χαμηλό επίπεδο γνώσεων τους.

Η Broad (2015) διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα εμπόδια που τους αποθαρρύνουν να δηλώσουν συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης και ως προς τα εμπόδια μειώνουν την πιθανότητα επιτυχούς παρακολούθησης των προγραμμάτων αυτών. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν πως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν αντιμετώπιζαν εμπόδια. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που αντιμετώπισαν εμπόδια, η πλειοψηφία αναγνώρισε σημαντικά εμπόδια την έλλειψη χρόνου, το φόρτο εργασίας, την έλλειψη ενδιαφέροντος για το περιεχόμενο των προγραμμάτων, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν και οικονομικά εμπόδια που τους αποθαρρύνουν από το να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης.

Οι Badri, Alnuaimi, Mohaidat, Yang και Rashedi (2016) διεξήγαγαν έρευνα με σκοπό να αναδείξουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Η έρευνα τους έδειξε ότι, τα πιο σημαντικά εμπόδια που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ήταν: η έλλειψη κινήτρων, η μη υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου, η έλλειψη προσωπικού χρόνου που συνδέεται κυρίως με το φόρτο εργασίας, οι ώρες διεξαγωγής της επιμόρφωσης, η διάρκεια των προγραμμάτων, το κόστος συμμετοχής, η μη ανταπόκριση των επιμορφωτικών προγραμμάτων στους στόχους τους και οι οικογενειακές υποχρεώσεις (ύπαρξη παιδιών).

Σε έρευνα του Καραλή (2018) στον Ελληνικό χώρο, καταγράφηκαν εμπόδια που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις. Από την έρευνα του αναδείχθηκαν τα σημαντικότερα εμπόδια τα οποία ήταν τα εξής: κόστος συμμετοχής, μη επαρκής πληροφόρηση για τις επιμορφωτικές δράσεις, ο χρόνος και η διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ο μη επαρκής χρόνος λόγω φόρτου εργασίας, η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα είναι μέτριας ή χαμηλής ποιότητας, η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα έχουν κακό επίπεδο οργάνωσης και η μη διαθεσιμότητα μέσου μεταφοράς στο χώρο όπου λάμβαναν χώρα τα επιμορφωτικά προγράμματα. Άλλα εμπόδια που καταγράφηκαν ήταν η

μη διαθεσιμότητα πιστοποιητικού/ βεβαίωσης, ο μη επαρκής χρόνος λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων ή άλλων δραστηριοτήτων, η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι θα μπορούσαν να μάθουν χωρίς να συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα και το ότι η συμμετοχή σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα δεν αναγνωρίζεται ως προσόν στο χώρο εργασίας τους. Τα εμπόδια που αναγνωρίστηκαν από μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών ήταν η αρνητική στάση της οικογένειας και του κοινωνικού περιγύρου απέναντι στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα και η αντίληψη ότι είναι σε τέτοια ηλικία που δεν μπορούν να μάθουν.

Οι Panagiotopoulos et al., (2018) έκαναν έρευνα με σκοπό να καταγράψουν τα εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας τους ανέδειξαν ως τα κυριότερα εμπόδια: τον τόπο διεξαγωγής των προγραμμάτων (απόσταση), την ώρα διεξαγωγής των προγραμμάτων (μη βολική) και τη διάρκεια των προγραμμάτων (μεγάλη διάρκεια). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι σημαντικό εμπόδιο είναι ότι δεν διαθέτουν το απαραίτητο χρόνο να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα τόσο λόγω οικογένειας, όσο και λόγω φόρτου εργασίας.

Από την έρευνα που διεξήγαγαν οι Τσιχτή και Σταυρόπουλος (2019) διερευνήθηκαν τα εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα. Οι ερευνητές διεξήγαγαν ποιοτική μελέτη σε δείγμα 25 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα τους έδειξε τα πιο σημαντικά εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα ήταν η έλλειψη διαθέσιμου προσωπικού χρόνου, οι οικογενειακές υποχρεώσεις, ο τρόπος διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων, η δυσκολία μετακίνησης στο χώρο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων, η έλλειψη ενδιαφέροντος για το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων και το μειωμένο επίπεδο ικανοτήτων των εκπαιδευτών.

Τέλος, στην έρευνα που διεξήγαγε ο Krille (2020), μέσω συστηματικής ανασκόπησης, προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί κατά κύριο λόγο δεν συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα επειδή έχουν υψηλό φόρτος εργασίας και αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις που τους οδηγούν στο να μην έχουν διαθέσιμο χρόνο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως σημαντικά εμπόδια μη συμμετοχής: τις μη βολικές ώρες διεξαγωγής, την έλλειψη μέσου μεταφοράς στο χώρο διεξαγωγής, τη μεγάλη απόσταση από το χώρο διεξαγωγής, το κόστος συμμετοχής και την μη καλή εμπειρία τους από προηγούμενη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα. Άλλα εμπόδια που

καταγράφηκαν ήταν η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι οι γνώσεις που αποκτώνται απο τέτοια επιμορφωτικά προγράμματα δεν είναι χρήσιμες.

Σύμφωνα με την Cross (1981), τα προαναφερθέντα εμπόδια που παρουσιάζονται δύνανται να ομαδοποιηθούν στα καταστασιακά εμπόδια, τα θεσμικά και τα προδιαθετικά. Πιο αναλυτικά, στα καταστασιακά εμπόδια εντάσσονται τα εμπόδια που σχετίζονται με την έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας τέκνων, συγγενικού προσώπου, οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων. Ουσιαστικά, τα καταστασιακά εμπόδια σχετίζονται με την υπάρχουσα κατάσταση του ατόμου.

Αντίστοιχα, στα θεσμικά εμπόδια υπάγονται το κόστος συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, η θεώρηση ότι μέσα από τη συμμετοχή τους δε θα ωφεληθούν στον επαγγελματικό τους περιβάλλον ή ακόμα ότι δεν είναι απαραίτητο, ο τρόπος επιλογής από τους ιθύνοντες των επιμορφωτικών προγραμμάτων, η αδυναμία μετακίνησης για την παρακολούθηση, η έλλειψη τυπικών και ουσιαστικών προσόντων, η ελλιπής πληροφόρηση για την ύπαρξη και διεξαγωγή προγραμμάτων επιμόρφωσης, η μη χορήγηση πιστοποιητικών παρακολούθησης, η μεγάλη χρονική διάρκεια τους και η έλλειψη οργάνωσης και η χαμηλή ποιότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Τα θεσμικά εμπόδια, λοιπόν, αφορούν την οργάνωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης.

Τέλος, στα προδιαθετικά εμπόδια ανήκουν τα εμπόδια που αφορούν την αδυναμία συμμετοχής λόγω προβλημάτων υγείας. Επιπλέον, σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται και τα εμπόδια που σχετίζονται με την αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι η ηλικία τους δεν συνάδει με την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωσης, με την άρνηση για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα καθώς τους μοιάζει καταναγκαστικό και τέλος, με την πεποίθηση ότι δύνανται να αντλήσουν παρόμοια εκπαίδευση με αυτή των επιμορφωτικών προγραμμάτων και με εναλλακτικούς τρόπους.

Εν κατακλείδι, τα εμπόδια που υφίστανται για τη μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης είναι ποικίλα. Τα κυριότερα που αναδείχθηκαν μέσα από τις προαναφερθείσες έρευνες είναι πρωτίστως, οι οικογενειακές υποχρεώσεις, η μειωμένη δυνατότητα συμμετοχής λόγω έλλειψης χρόνου και του τόπου διεξαγωγής του εκάστοτε προγράμματος αλλά και της ελλιπούς υποστήριξης από τους προϊστάμενούς τους.

Κεφάλαιο 4^ο

Μεθοδολογία έρευνας

4.1. Αναγκαιότητα και σημασίας της έρευνας

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, έχει γίνει μια σημαντική προσπάθεια για την εφαρμογή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς σε όλο τον κόσμο. Ωστόσο, παρόλο που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τείνουν να εγκρίνουν την ένταξη των μαθητών/τριών με ΕΜΔ σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, η εφαρμογή της ένταξης στις τάξεις της γενικής τάξης θέτει σημαντικές προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι υποχρεούνται όχι μόνο να τροποποιήσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους, σύμφωνα με τις ειδικές ανάγκες των μαθητών/τριών τους, αλλά ταυτόχρονα επίσης να διατηρήσουν ένα υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκών επιτευγμάτων (Abegglen & Hessels, 2018· Almog & Shechtman, 2007· Shechtman & Gilat, 2005· Van Miegheem et al., 2018).

Μελέτες έχουν δείξει ότι η επιτυχία των προγραμμάτων ένταξης εξαρτάται κυρίως από τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη και τις γνώσεις στον τομέα της ειδικής αγωγής (Sokal & Sharma, 2017). Δυστυχώς, ακόμη και εκπαιδευτικοί που έχουν θετική στάση απέναντι στην ένταξη δεν μπορούν να ξεπεράσουν τα προβλήματα που σχετίζονται με την εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών, λόγω της έλλειψης κατανόησης των σχετικών ζητημάτων και της έλλειψης σχετικών μεθόδων διδασκαλίας (Crispel & Kasperski, 2019). Κατά συνέπεια, η έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί σε μια τάξη με μαθητές με ΕΜΔ συχνά εκφράζουν δυσανεμία για τον τρόπο με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει την έλλειψη των γνώσεων και διδακτικών τεχνικών τους. Το αίσθημα ότι μένουν να αντιμετωπίσουν την ένταξη των μαθητών/τριών μόνοι τους χωρίς κατάλληλη προετοιμασία έχει αναδειχθεί από πολλούς εκπαιδευτικούς από διάφορες χώρες την τελευταία δεκαετία, όπως το Χονγκ Κονγκ (Lee et al., 2015), η Ισπανία (Chiner & Cardona, 2013), η Ιαπωνία (Yada & Savolainen, 2017), η Κροατία και Πολωνία (Ćwirynka et al., 2017) και το Ισραήλ (Einat & Sharon, 2015).

Η έρευνα δείχνει ότι η ανεπαρκής προετοιμασία των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να είναι συχνή σε πολλά κολέγια και πανεπιστήμια παγκοσμίως (Sokal & Sharma, 2017· Van Miegheem et al., 2018) και ότι τα προγράμματα γενικής και ειδικής εκπαίδευσης συνεχίζουν να λειτουργούν με ένα διπλό σύστημα που διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής (Carroll, Forlin & Jobling 2003). Σε αυτά τα πεδία, πολλοί

εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, σπάνια, λαμβάνουν μια εκπαίδευση στον τομέα ειδικής εκπαίδευσης και, με τη σειρά τους, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διδασκαλία μαθητών/τριών με ΕΜΔ όταν αρχίζουν να διδάσκουν. Για παράδειγμα, στο Χονγκ Κονγκ μια πρόσφατη μελέτη που διεξήχθη από τους Lee et al. (2015) έδειξε ότι, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας τείνουν να αναπτύσσουν λιγότερο ευνοϊκές στάσεις απέναντι στην ένταξη από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, επειδή η εκπαίδευσή τους είναι ελλιπής στον τομέα της διαχείρισης μαθητών με ΕΜΔ. Η ελλιπής εκπαίδευση στον τομέα της διαχείρισης μαθητών με ΕΜΔ μειώνει την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μαθητών/τριών με ΕΜΔ.

Τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι καθοριστικός παράγοντας στη διαχείριση μιας τάξης με μαθητές με ΕΜΔ. Σε αυτή την κατεύθυνση, αρκετές έρευνες έχουν αναφέρει πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι η ενδεδειγμένη παρέμβαση, ώστε οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής να αποκτήσουν γνώσεις ειδικής αγωγής και συγκεκριμένα πάνω στη διαχείριση μαθητών/τριών με ΕΜΔ (Carroll, Forlin & Jobling, 2003·Crispel & Kasperski, 2019). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να διερευνηθούν τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής στην συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης και να αναδειχθούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Το πρόβλημα των κινήτρων για τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα εκπαιδευτικών είναι ένα σημαντικό ζήτημα, καθώς τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορούν να κάνουν τη διαφορά στην ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών/τριών με ΕΜΔ, καθώς και στο επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στον τομέα στην Ελλάδα τα τελευταία έτη δεν είναι αρκετές. Υπάρχει, στην πραγματικότητα, μια αυξανόμενη ανάγκη εύρεσης νέων επιχειρημάτων, λόγω των αλλαγών που παρατηρούνται στην εκπαίδευση μαθητών με ΕΜΔ την τελευταία δεκαετία, με την ολοένα και μεγαλύτερη στροφή των εκπαιδευτικών συστημάτων στην συμπερίληψη των μαθητών με ΕΜΔ στις γενικές τάξεις.

4.2. Πρωτοτυπία της έρευνας

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παρατηρήθηκε ότι υπάρχει πληθώρα ερευνών που έχουν διερεύνηση τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα γενικά αλλά δεν εντοπίστηκαν πηγές που να έχουν

διερευνήσει συγκεκριμένα τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής την τελευταία δεκαετία.

4.3. Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των κινήτρων και των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής, ώστε μέσω της αποτύπωσης των δυσκολιών να πραγματοποιηθούν, στο μέτρο που είναι εφικτό, αναδιαρθρώσεις που θα οδηγήσουν στην αύξηση συμμετοχής των ενηλίκων στην Δια Βίου Μάθηση. Πιο αναλυτικά, στόχος της παρούσας εργασίας είναι (1) η διερεύνηση των κινήτρων που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής και (2) η διερεύνηση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής. Μέσω της αποτύπωσης των κινήτρων και των εμποδίων, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν αναδιαρθρώσεις στα προγράμματα επιμόρφωσης που θα οδηγήσουν στην αύξηση συμμετοχής των ενηλίκων στην Δια Βίου Μάθηση. Επιπρόσθετα, δευτερεύων στόχος της παρούσας εργασίας είναι (3) να διερευνηθεί το κατά πόσο τα κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής διαφοροποιούνται ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και (4) να διερευνηθεί το κατά πόσο τα εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής διαφοροποιούνται ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

4.4. Ερευνητικά ερωτήματα

Αναλυτικότερα τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας ήταν:

- Ποια είναι τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή;
- Υπάρχει διαφοροποίηση των κινήτρων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών;
- Ποια εμπόδια αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ειδικής αγωγής;
- Υπάρχει διαφοροποίηση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν, ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών;

4.5. Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα διπλωματική εργασία βασίστηκε στις αρχές της ποσοτικής μεθοδολογίας και συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε δειγματοληπτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου. Η ποσοτική δειγματοληπτική έρευνα είναι μια ολοκληρωμένη συστηματική έρευνα που χρησιμοποιείται για τη μέτρηση των συχνοτήτων και των παρατηρήσεων που γίνονται για ένα συγκεκριμένο θέμα, όπως η καταγραφή των κινήτρων που παρακινούν έναν πληθυσμό να συμμετέχουν σε μια διαδικασία (εδώ συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης/επιμόρφωσης ειδικής αγωγής). Σύμφωνα με τον Shaw (2012), η ποσοτική δειγματοληπτική έρευνα θεωρείται επίσης παραδοσιακά ότι είναι μια πιο ακριβής και αναλυτική μεθοδολογία σε σύγκριση με την ποιοτική. Σε αυτή τη βάση, επέλεξα να χρησιμοποιήσω μια ποσοτική μεθοδολογία για να διερευνηθεί ο πρωταρχικός στόχος της ερευνητικής εργασίας, δηλαδή η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα κίνητρα που τους ωθούν στη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης/επιμόρφωσης ειδικής αγωγής και τα εμπόδια που αναγνωρίζουν σε αυτή τη διαδικασία. Επιπρόσθετα, η ποσοτική δειγματοληπτική έρευνα επιτρέπει το έλεγχο των υποθέσεων και την εξέταση και τον προσδιορισμό των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών (Creswell, 2014). Στην παρούσα διπλωματική εργασία, η ποσοτική έρευνα επιτρέπει να διερευνηθούν ερωτήματα όπως (1) το αν υπάρχει διαφοροποίηση των κινήτρων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και (2) το αν υπάρχει διαφοροποίηση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν, ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Η χρήση μιας ποσοτικής μεθοδολογίας διασφαλίζει στον ερευνητή ότι οι πρωταρχικοί και δευτερεύοντες στόχοι της εργασίας θα αναλυθούν και θα εξεταστούν αυστηρά με αποτέλεσμα την αποτύπωση σαφών συμπερασμάτων και πιθανών συσχετίσεων/ διαφοροποιήσεων. Από αυτό, ο ερευνητής μπορεί στη συνέχεια να εξαγάγει ολοκληρωμένα συμπεράσματα σχετικά με τους παράγοντες και τους τύπους κινήτρων και εμποδίων που είναι πιο σημαντικοί και σχετικοί σήμερα αναφορικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα εκπαίδευσης/επιμόρφωσης ειδικής αγωγής (Creswell, 2014).

4.6. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε με σκοπό την καταγραφή τόσο την διερεύνηση των σημαντικότερων κινήτρων που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής, αλλά και την ανάδειξη των σημαντικότερων εμποδίων που επηρεάζουν τη συμμετοχή τους σε τέτοιους είδους προγράμματα. Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο διαχωρίστηκε σε τρεις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα καταγράφηκαν τα προσωπικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικιακή ομάδα, έτη προϋπηρεσίας, σχέση εργασίας (αναπληρωτής, μόνιμος), θέση ευθύνης καθώς και προηγούμενη συμμετοχή σε σεμινάρια/επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής). Στη δεύτερη ενότητα καταγράφηκαν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής. Οι ερωτήσεις της συγκεκριμένης ενότητας διατυπώθηκαν με χρήση πενταβάθμιας κλίμακας Likert από 1=Καθόλου έως 5=Πάρα πολύ. Στη τρίτη ενότητα καταγράφηκαν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με της συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής. Οι ερωτήσεις της συγκεκριμένης ενότητας διατυπώθηκαν με χρήση πενταβάθμιας κλίμακας Likert από 1=Καθόλου έως 5=Πάρα πολύ. Άξιο αναφοράς, ωστόσο, είναι ότι για την αποσαφήνιση της μέσης τιμής και του επιπέδου σημαντικότητας, η κλίμακα Likert χωρίστηκε ως εξής: από 1-1,5 (καθόλου σημαντική), από 1,51-2,5 (λίγο σημαντική), από 2,51-3,5 (μετρίου σημαντικότητας), από 3,51-4,5 (πολύ σημαντικό) και από 4,51-5 (πάρα πολύ σημαντικό).

Τα ερωτηματολόγια δημιουργήθηκαν μέσω της πλατφόρμας Google και αποστάλθηκαν ηλεκτρονικά σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πριν την καταγραφή των απαντήσεών τους, οι εκπαιδευτικοί είχαν λάβει γνώση για το περιεχόμενο, το σκοπό και τους στόχους της έρευνας, μέσω μια εισαγωγικής επιστολής που αναγραφόταν μαζί με το ερωτηματολόγιο. Δόθηκαν τα στοιχεία μου, ως βασικού συντάκτη της διπλωματικής, αλλά και περαιτέρω πληροφορίες αναφορικά με το μεταπτυχιακό πρόγραμμα, στο οποίο λαμβάνει χώρα η παρούσα διπλωματική. Για την ηθική και δεοντολογική διασφάλιση της έρευνας και των ερωτηθέντων, τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα.

4.7. Πληθυσμός αναφοράς και δείγμα έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας ορίστηκε να είναι το σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν 110 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από το σύνολο του πληθυσμού επιλέχθηκε δείγμα. Ο Creswell (2014) υποστηρίζει ότι ανεξάρτητα από τον τύπο της μεθοδολογίας και του σχεδιασμού της έρευνας, η επίτευξη ενός πραγματικού τυχαίου δείγματος θα παραμένει πάντα μια περίπλοκη εργασία. Επομένως, οι ερευνητές πρέπει να επιλέξουν μια τεχνική δειγματοληψίας που είναι πιο κατάλληλη για τη συγκεκριμένη περίπτωση. Λόγω των περιορισμών αυτής της έρευνας, κυρίως χρονικών περιορισμών, ο ερευνητής εφάρμοσε μια τεχνική δειγματοληψίας ευκολίας. Σύμφωνα με τον Creswell (2014), η δειγματοληψία ευκολίας συνεπάγεται την επιλογή δειγμάτων πληθυσμού απλώς και μόνο επειδή είναι εύκολα προσβάσιμα. Επιπλέον, θεωρείται η πιο εφικτή και πρακτική τεχνική δειγματοληψίας για μια ποσοτική έρευνα. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά της δειγματοληψίας ευκολίας πρέπει να τονιστεί ότι τα αποτελέσματα-συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα αναφέρονται στο δείγμα της έρευνας και δεν είναι δυνατό να γενικευτούν στο σύνολο του πληθυσμού.

4.8. Ανάλυση δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση έγινε στο πρόγραμμα SPSS version 25. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση μέσω δεικτών περιγραφικής στατιστικής. Αναλυτικά υπολογίστηκαν συχνότητες και ποσοστά για την καταγραφή των δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και η μέση τιμή (MT)-τυπική απόκλιση (TA) για την καταγραφή των εμποδίων και των κινήτρων συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής. Τέλος, πραγματοποιήθηκε ανάλυση μέσω ελέγχων επαγωγικής στατιστικής (1) για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των εμποδίων και των κινήτρων συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής ως προς τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και (2) για τη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ των εμποδίων και των κινήτρων συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής. Για το λόγο αυτό έγινε χρήση των ελέγχων t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα, one-way ANOVA, συντελεστή συσχέτισης του Pearson και της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0.05$.

4.9. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Η εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach (αξιολόγηση αξιοπιστίας) ενώ πραγματοποιήθηκε και παραγοντική ανάλυση (αξιολόγηση δομικής εγκυρότητας ερωτηματολογίου). Η ανάλυση αξιοπιστίας έδειξε ότι, η ενότητα ερωτήσεων που αξιολογεί τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα εμφανίζει πολύ υψηλή αξιοπιστία ($\alpha=0.898$). Παρόμοια, ανάλυση αξιοπιστίας έδειξε ότι η ενότητα ερωτήσεων που αξιολογεί τα εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα εμφανίζει πολύ υψηλή αξιοπιστία ($\alpha=0.912$).

4.10. Περιορισμοί έρευνας

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας συνδέονται κυρίως με το μεθοδολογικό πλαίσιο της. Ο βασικότερος περιορισμός αφορά το μικρό μέγεθος δείγματος εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Επιπλέον, ένας περιορισμός αφορά ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των εκπαιδευτικών. Αυτοί οι δύο περιορισμοί συνδέονται με το κατά πόσο τα αποτελέσματα της έρευνας είναι γενικεύσιμα στο σύνολο του πληθυσμού. Αναλυτικότερα, το μικρό μέγεθος δείγματος και η μη αντιπροσωπευτικότητα του οδηγούν σε μικρό επίπεδο εξωτερικής εγκυρότητας και σε προβλήματα μεροληψίας.

Κεφάλαιο 5°

Αποτελέσματα έρευνας

5.1. Προσωπικά στοιχεία δείγματος

Συνολικά στην έρευνα που διεξήχθη συμμετείχαν 110 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων 100 (90.9%) γυναίκες και 10 (9.1%) άντρες. Τα συγκεντρωτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δίνονται στον Πίνακα 1. Η ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών δείχνει ότι το 44.5% (v=49) του δείγματος ήταν ηλικίας μικρότερης των 30 ετών και το 27.3% (v=30) ήταν ηλικίας 31 έως 40 ετών. Μικρότερο ποσοστό συμμετοχής παρατηρήθηκε από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των ηλικιακών ομάδων 41 έως 50 ετών (v=20, 18.2%) και 51 έως 60 ετών (v=11, 10%).

Τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία του δείγματος έδειξαν ότι το 60.9% (v=67) του δείγματος είχαν εκπαιδευτική προϋπηρεσία μικρότερη των 10 ετών. Μικρότερο ποσοστό του δείγματος δήλωσε ότι είχε εκπαιδευτική προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη (v=31, 28.2%) και από 21 έτη και άνω (v=12, 10.9%). Επιπρόσθετα, η ανάλυση έδειξε ότι το 39.1% (v=43) των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν το βασικό τίτλο σπουδών και το 59.1% (v=65) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου.

Τα αποτελέσματα σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών της έρευνας έδειξαν ότι το 48.2% (v=53) ήταν άγαμοι και το 47.3% (v=52) ήταν έγγαμοι. Τέλος, τα ευρήματα της ανάλυσης έδειξαν ότι το 59.1% (v=65) των συμμετεχόντων εργαζόντουσαν κατά την τρέχουσα σχολική περίοδο ως αναπληρωτές ενώ το 32.7% (v=36) είχαν μόνιμη θέση εργασίας. Ένα αρκετά μικρότερο ποσοστό του δείγματος ήταν ωρομίσθιοι (v=9, 8.2%).

Πίνακας1. Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά δείγματος

		ν	%
Φύλο	Άντρας	10	9.1%
	Γυναίκα	100	90.9%
Ηλικία	Έως 30 ετών	49	44.5%
	31-40 ετών	30	27.3%
	41-50 ετών	20	18.2%
	51-60 ετών	11	10.0%
	61-70 ετών	10	9.1%
Εκπαιδευτική προϋπηρεσία	1-10 έτη	67	60.9%
	11-20 έτη	31	28.2%
	21-30 έτη	10	9.1%
	31 έτη και άνω	2	1.8%
Ανώτερος τίτλος σπουδών	Βασικός τίτλος σπουδών	43	39.1%
	Μεταπτυχιακό	65	59.1%
	Διδακτορικό	2	1.8%
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	53	48.2%
	Έγγαμος	52	47.3%
	Διαζευγμένος	4	3.6%
	Χήρος	1	0.9%
Θέση εργασίας	Μόνιμος	36	32.7%
	Αναπληρωτής	65	59.1%
	Ωρομίσθιος	9	8.2%

5.2. Σημαντικότητα προγραμμάτων επιμόρφωσης ειδικής αγωγής

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης, αναφορικά με το πόσο σημαντική θεωρούν τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η μέση τιμή σε μια κλίμακα από 1=Καθόλου έως 5=Πάρα πολύ βρέθηκε ίση με 4.25 (τ.α.=0.8). Η μέση τιμή μας δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος αναγνωρίζουν ότι είναι πολύ σημαντική η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής.

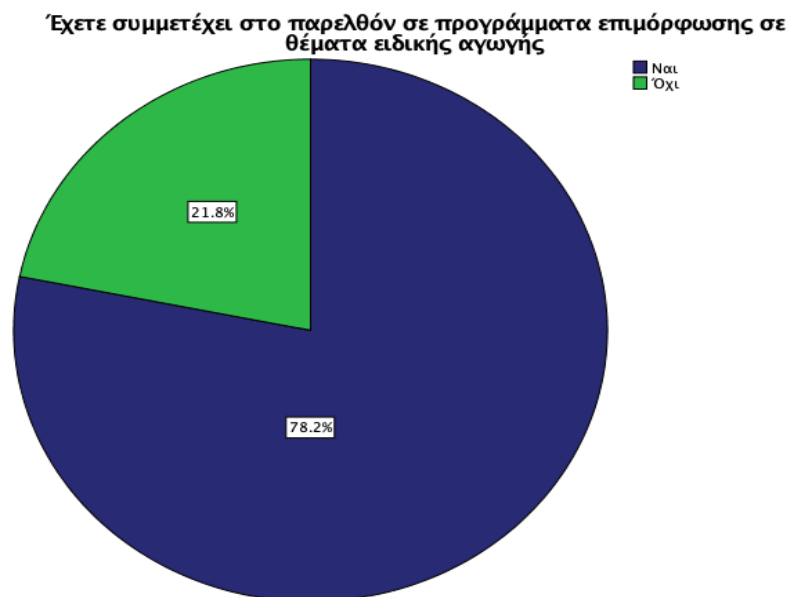
Πίνακας 2. Αποτελέσματα για το πόσο σημαντική θεωρούν την συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ)

	2		3		4		5		μ.τ.	τ.α.
	ν	%	ν	%	ν	%	ν	%		
Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συμμετοχή σας σε επιμορφωτικά προγράμματα στην ειδική αγωγή.	1	0.9%	22	20.0%	36	32.7%	51	46.4%	4.25	0.8

5.3. Κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής

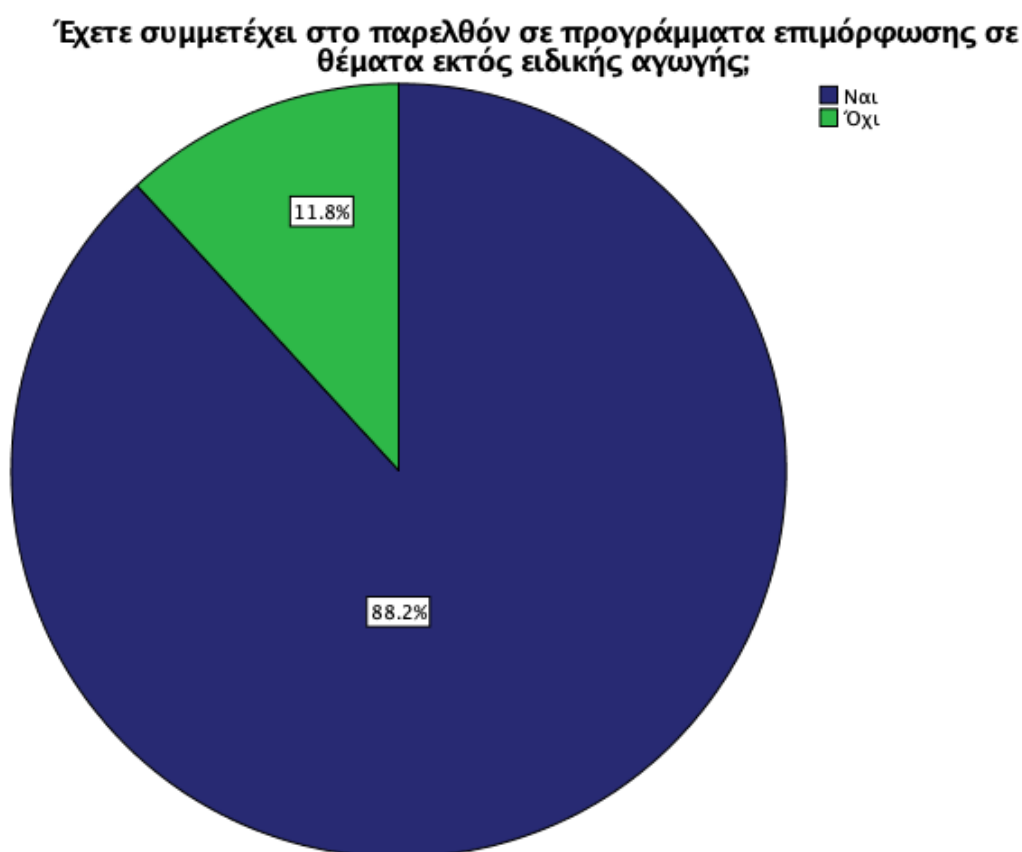
Η πρώτη ενότητα ερωτήσεων που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχε σκοπό να καταγράψει και να αναδείξει τα κίνητρα που τους ωθούν στον να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής.

Στο Διάγραμμα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν στο παρελθόν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης σε ζητήματα ειδικής αγωγής. Η ανάλυση έδειξε ότι το 78.2% (ν=86) των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως είχαν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης σε ζητήματα ειδικής αγωγής στο παρελθόν.



Διάγραμμα 1. Αποτελέσματα για το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν στο παρελθόν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης σε ζητήματα ειδικής αγωγής

Στο Διάγραμμα 2, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν στο παρελθόν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης σε ζητήματα εκτός ειδικής αγωγής. Η ανάλυση έδειξε ότι το 88.2% (n=97) των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως είχαν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης σε ζητήματα εκτός ειδικής αγωγής στο παρελθόν.



Διάγραμμα 2. Αποτελέσματα για το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν στο παρελθόν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης σε ζητήματα εκτός ειδικής αγωγής

Στη συνέχεια, και στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα για τις ερωτήσεις που σκοπό είχαν να διερευνήσουν τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής.

Τα ευρήματα της ανάλυσης ανέδειξαν ότι τα σημαντικότερα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής είναι το να μπορέσουν να γίνουν περισσότερο

αποτελεσματικοί στην εργασία τους (μ.τ.=4.6, τ.α.=0.6), να κατανοήσουν βαθύτερα τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών τους (μ.τ.=4.6, τ.α.=0.6) και να σχεδιάζουν αποτελεσματικότερα το διδακτικό τους έργο (μ.τ.=4.6, τ.α.=0.7). Επιπλέον, αρκετά σημαντικά κίνητρα ήταν η απόκτηση δεξιοτήτων στην ειδική αγωγή (μ.τ.=4.3, τ.α.=0.7), η απόκτηση γνώσεων στην ειδική αγωγή (μ.τ.=4.3, τ.α.=0.9) και για την απόκτηση γνώσεων επειδή τους αρέσει γενικά να μαθαίνουν καινούρια πράγματα (μ.τ.=4.3, τ.α.=0.8). Επιπλέον, ένα κίνητρο, που φαίνεται να είναι σημαντικό είναι, η αύξηση των τυπικών προσόντων τους (μ.τ.=3.9, τ.α.=1.2). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ως μέτριας σημαντικότητας, το αίσθημα του ολοκληρωμένου πολίτη (μ.τ.=3.5, τ.α.=1.2), την απόκτηση βεβαίωσης (μ.τ.=3.3, τ.α.=1.4), το καλό παράδειγμα στα παιδιά τους (μ.τ.=3.2, τ.α.=1.3), τη διατήρηση της θέσης εργασίας τους (μ.τ.=3.0, τ.α.=1.4), και την αύξηση των οικονομικών απολαβών τους (μ.τ.=3.0, τ.α.=1.2). Λιγότερο σημαντικά κίνητρα, είναι η θέληση των εκπαιδευτικών να μετακινηθούν από τη γενική στην ειδική αγωγή (μ.τ.=2.4, τ.α.=1.5), η επέκταση του κοινωνικού τους δικτύου (μ.τ.=2.3, τ.α.=1.3) και η φυγή από τα προσωπικά τους προβλήματα (μ.τ.=1.7, τ.α.=1.0).

Πίνακας 3. Περιγραφικά αποτελέσματα ερωτήσεων για τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής

	μ.τ.	τ.α.
Για να είμαι περισσότερο αποτελεσματικός/η στην εργασία μου	4.6	0.6
Για να κατανοήσω βαθύτερα τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών μου.	4.6	0.6
Για να σχεδιάζω αποτελεσματικότερα το διδακτικό μου έργο.	4.6	0.7
Για να αποκτήσω γνώσεις στην ειδική αγωγή.	4.3	0.9
Για να αποκτήσω δεξιότητες στην ειδική αγωγή.	4.3	0.7
Γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα	4.3	0.8
Για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα	3.9	1.2
Για να είμαι πιο ολοκληρωμένος/η πολίτης	3.5	1.2
Για να αποκτήσω τη βεβαίωση / πιστοποιητικό συμμετοχής	3.3	1.4

Γιατί έτσι δίνω ένα καλό παράδειγμα στα παιδιά μου	3.2	1.3
Για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου	3.0	1.4
Για να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές	3.0	1.4
Για να μετακινηθώ από τη γενική αγωγή στην ειδική αγωγή.	2.4	1.5
Για να επεκτείνω το κοινωνικό μου δίκτυο	2.3	1.3
Για να ξεφύγω από προβλήματα της προσωπικής ζωής	1.7	1

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με σκοπό να εξετάσουμε το κατά πόσο τα κίνητρα, που αναφέρονται στον Πίνακα 3, μπορούν να ομαδοποιηθούν σε παράγοντες (ομάδες) με κοινά χαρακτηριστικά. Τα ευρήματα της παραγοντικής ανάλυσης (πλήθος παραγόντων, φορτίσεις ερωτήσεων, ιδιοτιμές και ποσοστό μεταβλητότητας των δεδομένων που ερμηνεύει κάθε παράγοντας) δίνονται στον Πίνακα 4.

Η ανάλυση έδειξε ότι τα κίνητρα ομαδοποιούνται σε τέσσερις παράγοντες/κατηγορίες κινήτρων. Ο πρώτος παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 24.5% της μεταβλητότητας των δεδομένων, περιέχει τα **κίνητρα που αφορούν ζητήματα βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου** (Για να είμαι περισσότερο αποτελεσματικός/η στην εργασία μου, για να κατανοήσω βαθύτερα τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών μου, για να σχεδιάζω αποτελεσματικότερα το διδακτικό μου έργο, γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα).

Ο δεύτερος παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 20.4% της μεταβλητότητας των δεδομένων, περιέχει τα **κίνητρα που αφορούν τη βελτίωση της εργασιακής θέσης των εκπαιδευτικών** (για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου, για να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές, για να αποκτήσω τη βεβαίωση / πιστοποιητικό συμμετοχής, για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα).

Ο τρίτος παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 13.7% της μεταβλητότητας των δεδομένων, περιέχει τα **κίνητρα που αφορούν προσωπικούς/ κοινωνικούς λόγους** (γιατί έτσι δίνω ένα καλό παράδειγμα στα παιδιά μου, για να είμαι πιο ολοκληρωμένος/η πολίτης, για να ξεφύγω από προβλήματα της προσωπικής ζωής, για να επεκτείνω το κοινωνικό μου δίκτυο).

Ο τέταρτος παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 7.3% της μεταβλητότητας των δεδομένων, περιέχει τα **κίνητρα που αφορούν την απόκτηση γνώσεων ειδικής αγωγής** (για να μετακινηθώ από τη γενική αγωγή στην ειδική αγωγή, για να αποκτήσω γνώσεις στην ειδική αγωγή, για να αποκτήσω δεξιότητες στην ειδική αγωγή).

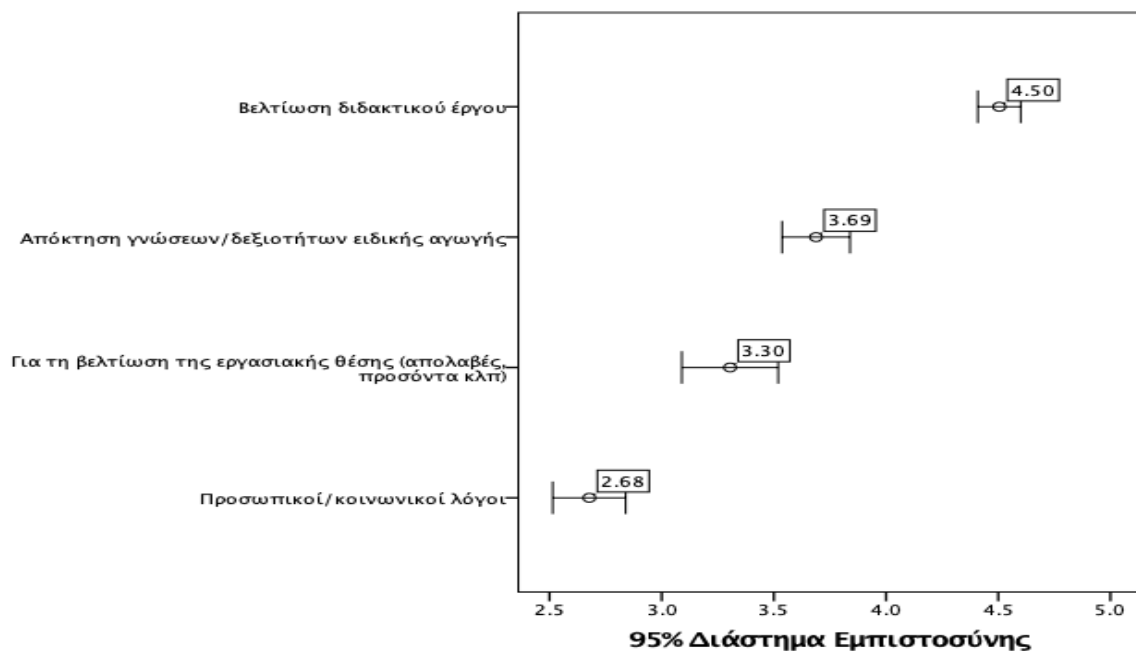
Συνολικά οι τέσσερις παράγοντες ερμηνεύουν το 65.9% της μεταβλητότητας, ενώ η παραγοντική ανάλυση που διεξήχθη είναι στατιστικά σημαντική ($KMO=0.740$, $\chi^2(105)=710.3$, $p<0.01$).

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

	Παράγοντες			
	1	2	3	4
Για να είμαι περισσότερο αποτελεσματικός/η στην εργασία μου	0.815			
Για να κατανοήσω βαθύτερα τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών μου.	0.822			
Για να σχεδιάζω αποτελεσματικότερα το διδακτικό μου έργο.	0.796			
Γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα	0.519			
Για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου		0.904		
Για να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές		0.916		
Για να αποκτήσω τη βεβαίωση / πιστοποιητικό συμμετοχής		0.765		
Για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα		0.652		
Γιατί έτσι δίνω ένα καλό παράδειγμα στα παιδιά μου			0.681	
Για να είμαι πιο ολοκληρωμένος/η πολίτης			0.658	

Για να ξεφύγω από προβλήματα της προσωπικής ζωής	0.735
Για να επεκτείνω το κοινωνικό μου δίκτυο	0.780
Για να μετακινηθώ από τη γενική αγωγή στην ειδική αγωγή.	0.707
Για να αποκτήσω γνώσεις στην ειδική αγωγή.	0.644
Για να αποκτήσω δεξιότητες στην ειδική αγωγή.	0.716
Ιδιοτιμή	3.669 3.066 2.050 1.101
Ποσοστό μεταβλητότητας	24.5% 20.4% 13.7% 7.3%

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν τα περιγραφικά στατιστικά για τις τέσσερις κατηγορίες κινήτρων. Τα ευρήματα της ανάλυσης δίνονται με τη μορφής μέσης τιμής και 95% διαστήματος εμπιστοσύνης στο Διάγραμμα 3.



Διάγραμμα 3. Μέση Τιμή και 95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τις τέσσερις διαστάσεις/κατηγορίες των κινήτρων που ωθούν τους τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής

Η ανάλυση έδειξε ότι, η σημαντικότερη κατηγορία κινήτρων η οποία ωθεί τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής είναι ότι μέσω αυτής θα μπορούσε να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα τους και το διδακτικό τους έργο (μ.τ.=4.50, τ.α.=0.5). Δεύτερη σε σειρά κατηγορία κινήτρων, η οποία θα ωθούσε τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής είναι, η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στον τομέα της ειδικής αγωγής (μ.τ.=3.69, τ.α.=0.8). Επιπρόσθετα, προέκυψε πως σε αρκετά σημαντικό βαθμό οι εκπαιδευτικοί θα παρακινούνταν να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής για να βελτιώσουν την εργασιακή τους θέση και τις απολαβές τους (μ.τ.=3.30, τ.α.=1.1). Τέλος, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται σε μικρότερο βαθμό να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής για να διευρύνουν το κοινωνικό τους δίκτυο ή για να δώσουν το καλό παράδειγμα (μ.τ.=2.68, τ.α.=0.9).

5.3.1 Κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στη συνέχεια διερευνήθηκε το κατά πόσο τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής διαφοροποιούνται ως προς τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά τους.

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα ευρήματα του στατιστικού κριτηρίου t-test για τη σύγκριση των κινήτρων που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς το φύλο τους. Η εξέταση του φύλου έγινε συγκριτικά με την ομαδοποίηση των κινήτρων που παρουσιάστηκε στη παραπάνω ενότητα. Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών ως προς τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής.

Πίνακας 5. Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου t-test για τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών

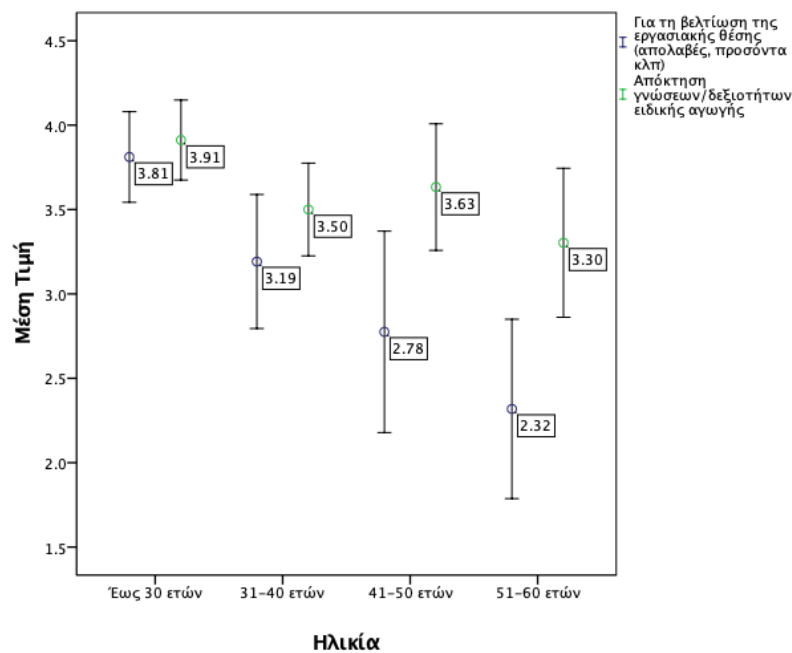
	Φύλο				t	P
	Άντρας		Γυναίκα			
	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.		
Βελτίωση διδακτικού έργου	4.3	0.7	4.5	0.5	-1.514	0.133
Προσωπικοί/κοινωνικοί λόγοι	2.6	1.1	2.7	0.8	-0.201	0.841
Για τη βελτίωση της εργασιακής θέσης (απολαβές, προσόντα κλπ)	3.0	1.2	3.3	1.1	-1.034	0.303
Απόκτηση γνώσεων/δεξιοτήτων ειδικής αγωγής	3.3	0.8	3.7	0.8	-1.759	0.081

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται τα ευρήματα του στατιστικού κριτηρίου one-wayANOVA για τη σύγκριση των κινήτρων που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς την ηλικιακή ομάδα τους. Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών κατά πόσο αποτελούν σημαντικά κίνητρα η βελτίωση της εργασιακής θέσης ($F(3, 106)=9.253, p=0.000$) και η απόκτηση γνώσεων/δεξιοτήτων ειδικής αγωγής ($F(3, 106)=2.832, p=0.042$). Πιο αναλυτικά, οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ως σημαντικό κίνητρο συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής, τη βελτίωση της εργασιακής τους θέσης, αλλά και την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων και δεξιοτήτων στην ειδική αγωγή.

Πίνακας 6. Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου one-wayANOVA για τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών

	Έως 30		31-40		41-50		51-60		F	p
	ετών		ετών		ετών		ετών			
	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.		
Βελτίωση διδακτικού έργου	4.5	0.5	4.6	0.4	4.5	0.6	4.5	0.5	0.496	0.686
Προσωπικοί/κοινωνικοί λόγοι	2.8	0.8	2.8	0.8	2.5	0.9	2.5	1.3	0.669	0.573
Για τη βελτίωση της εργασιακής θέσης (απολαβές, προσόντα κλπ)	3.8	0.9	3.2	1.1	2.8	1.3	2.3	0.8	9.253	0.000
Απόκτηση γνώσεων/δεξιοτήτων ειδικής αγωγής	3.9	0.8	3.5	0.7	3.6	0.8	3.3	0.7	2.832	0.042

Τα ευρήματα των στατιστικά σημαντικών διαφορών για τα κίνητρα ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται και διαγραμματικά με τη μορφή μέσης τιμής και 95% διαστήματος εμπιστοσύνης στο Διάγραμμα 4.



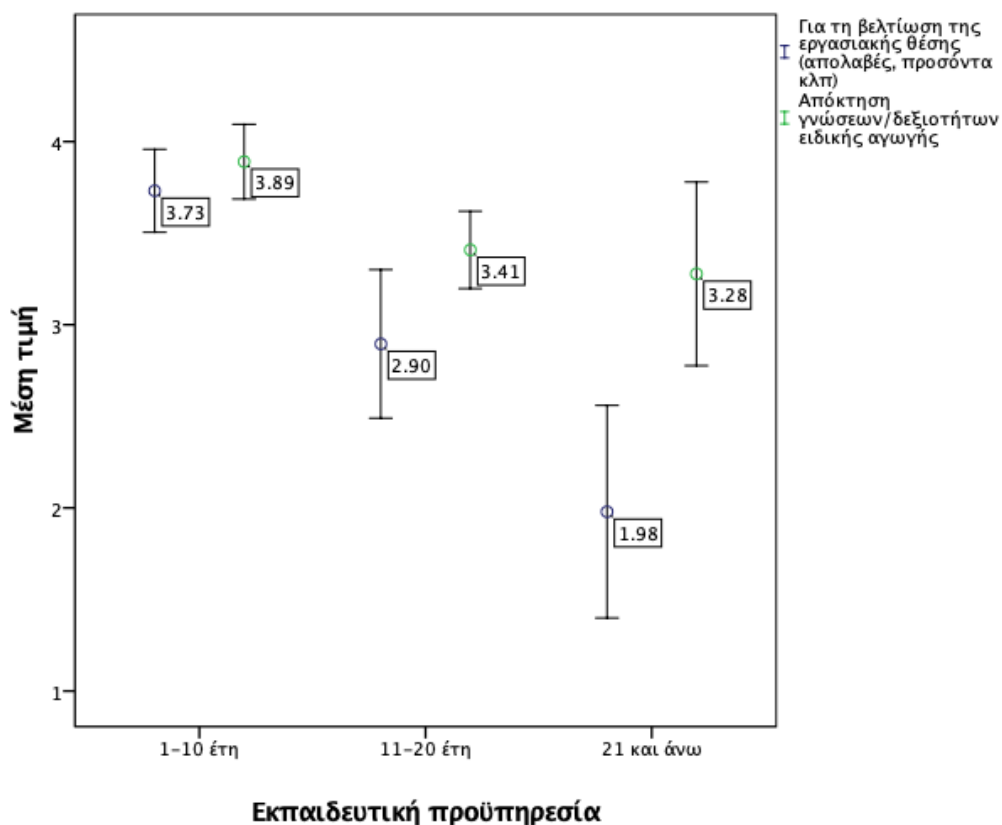
Διάγραμμα 4. Μέση Τιμή και 95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τις διαστάσεις/ κατηγορίες των κινήτρων που εντοπίστηκε σημαντική διαφορά ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα ευρήματα του στατιστικού κριτηρίου one-wayANOVA για τη σύγκριση των κινήτρων που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς την διδακτική εμπειρία τους. Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, κατά πόσο αποτελούν σημαντικά κίνητρα η βελτίωση της εργασιακής θέσης ($F(2, 107)=20.071, p=0.000$) και η απόκτηση γνώσεων/δεξιοτήτων ειδικής αγωγής ($F(2, 107)=6.116, p=0.003$). Οι εκπαιδευτικοί με 1-10 χρόνια προϋπηρεσίας στον κλάδο της εκπαίδευσης παρακινούνται περισσότερο στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, καθώς αποσκοπούν στη βελτίωση της εργασιακής τους θέσης αλλά και στη διεύρυνση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους.

Πίνακας 7. Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου one-wayANOVA για τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς τη διδακτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

	21 και						F	p
	1-10		11-20		άνω			
	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.		
Βελτίωση διδακτικού έργου	4.5	0.5	4.5	0.5	4.5	0.6	0.122	0.885
Προσωπικοί/κοινωνικοί λόγοι	2.7	0.8	2.6	0.9	2.6	1.1	0.366	0.695
Για τη βελτίωση της εργασιακής θέσης (απολαβές, προσόντα κλπ)	3.7	0.9	2.9	1.1	2.0	0.9	20.071	0.000
Απόκτηση γνώσεων/δεξιοτήτων ειδικής αγωγής	3.9	0.8	3.4	0.6	3.3	0.8	6.116	0.003

Τα ευρήματα των στατιστικά σημαντικών διαφορών για τα κίνητρα ως προς τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται και διαγραμματικά με τη μορφή μέσης τιμής και 95% διαστήματος εμπιστοσύνης στο Διάγραμμα 5.



Διάγραμμα 5. Μέση Τιμή και 95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τις διαστάσεις/ κατηγορίες των κινήτρων που εντοπίστηκε σημαντική διαφορά ως προς τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα ευρήματα του στατιστικού κριτηρίου one-wayANOVA για τη σύγκριση των κινήτρων που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση. Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα κίνητρα των εκπαιδευτικών ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση καθώς σε όλες τις περιπτώσεις η τιμή του p είναι άνω του 0.05.

Πίνακας 8. Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου one-wayANOVA για τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

	Άγαμος		Έγγαμος		Άλλο		F	p
	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.		
Βελτίωση διδακτικού έργου	4.5	0.5	4.5	0.5	4.9	0.2	1.697	0.188

Προσωπικοί/κοινωνικοί λόγοι	2.6	0.8	2.7	0.8	2.8	1.3	0.138	0.871
Για τη βελτίωση της εργασιακής θέσης (απολαβές, προσόντα κλπ)	3.5	1.0	3.2	1.2	2.7	1.6	1.492	0.230
Απόκτηση γνώσεων/δεξιοτήτων ειδικής αγωγής	3.8	0.9	3.6	0.7	3.5	0.6	1.103	0.336

Στον Πίνακα 9, παρουσιάζονται τα ευρήματα του στατιστικού κριτηρίου one-wayANOVA για τη σύγκριση των κινήτρων που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς τη θέση εργασίας τους. Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη θέση εργασίας των εκπαιδευτικών στο κατά πόσο αποτελούν σημαντικά κίνητρα η βελτίωση της εργασιακής θέσης ($F(2, 107)=18.287, p=0.000$) και η απόκτηση γνώσεων/δεξιοτήτων ειδικής αγωγής ($F(2, 107)=5.832, p=0.004$). Οι ωρομίσθιοι πρωτίστως, και δευτερευόντως οι αναπληρωτές, παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον ως προς τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή, συγκριτικά με τους μόνιμους.

Πίνακας 9. Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου one-wayANOVA για τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς τη θέση εργασίας των εκπαιδευτικών

	Αναπληρ Ωρομίσθ						F	p
	Μόνιμος		ωτής		ιος			
	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.		
Βελτίωση διδακτικού έργου	4.5	0.6	4.5	0.5	4.5	0.6	0.280	0.756
Προσωπικοί/κοινωνικοί λόγοι	2.7	0.9	2.7	0.8	2.8	0.9	0.071	0.931
Για τη βελτίωση της εργασιακής θέσης (απολαβές, προσόντα κλπ)	2.5	1.0	3.7	1.0	3.6	0.6	18.287	0.000

γνώσεων/δεξιότητων ειδικής αγωγής	3.4	0.7	3.8	0.8	4.2	0.7	5.832	0.004
-----------------------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-------	--------------

Θέση εργασίας	Για τη βελτίωση της εργασιακής θέσης (απολαβές, προσόντα κλπ)	Απόκτηση γνώσεων/δεξιοτήτων ειδικής αγωγής
Μόνιμος	2.49	3.36
Αναπληρωτής	3.72	3.80
Ωρομίσθιος	3.61	4.19

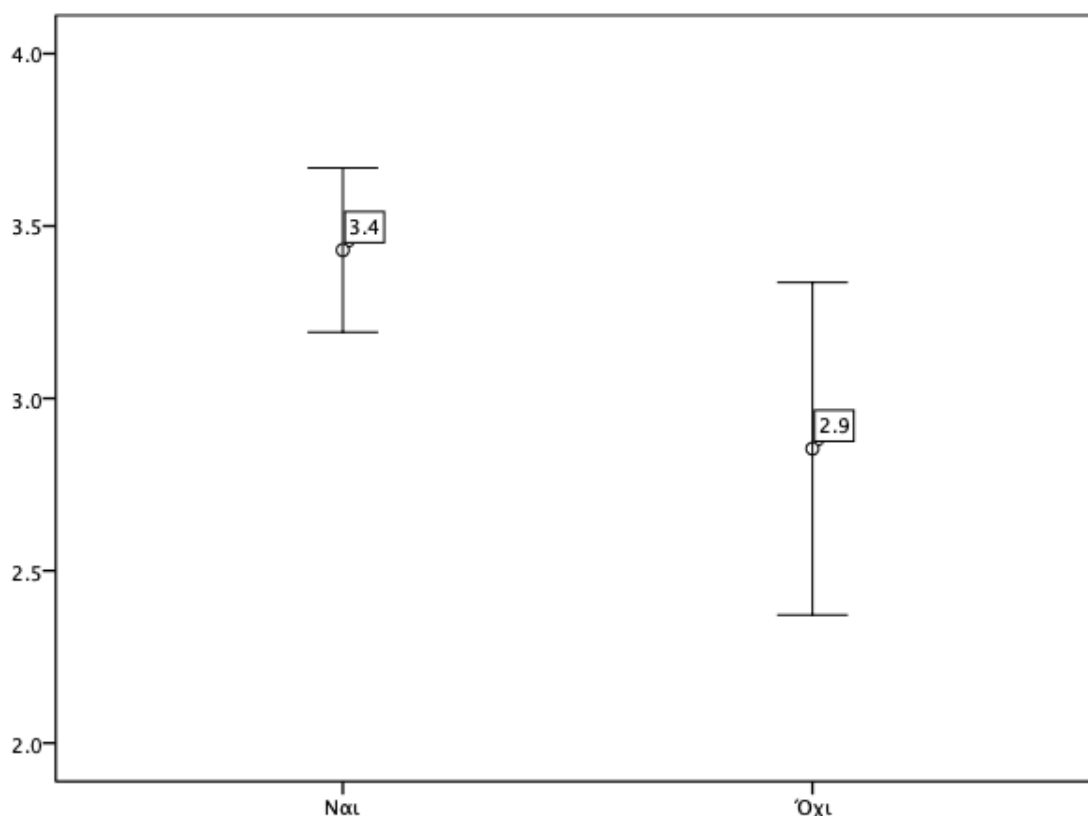
Τέλος, στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται τα ευρήματα του στατιστικού κριτηρίου t-test για τη σύγκριση των κινήτρων που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς το αν είχαν λάβει επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή. Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα κίνητρα που αφορούν τη βελτίωση της εργασιακής τους θέσης ($t(108)=2.233, p=0.028$).

Τα ευρήματα της ανάλυσης δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής από την πιθανότητα βελτίωσης της εργασιακής θέσης και των εργασιακών συνθηκών τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν λάβει επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή.

Πίνακας 10. Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου t-test για τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς το αν είχαν λάβει επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή

	Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή				t	p
	Ναι		Όχι			
	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.		
Βελτίωση διδακτικού έργου	4.5	0.5	4.4	0.6	1.310	0.193
Προσωπικοί/κοινωνικοί λόγοι	2.7	0.8	2.7	0.9	0.135	0.893
Για τη βελτίωση της εργασιακής θέσης (απολαβές, προσόντα κλπ)	3.4	1.1	2.9	1.1	2.233	0.028
Απόκτηση γνώσεων/δεξιοτήτων ειδικής αγωγής	3.8	0.8	3.4	0.6	1.697	0.093

Τα ευρήματα της στατιστικά σημαντικής διαφοράς για τα κίνητρα ως προς το αν οι εκπαιδευτικοί είχαν λάβει επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή παρουσιάζονται και διαγραμματικά με τη μορφή μέσης τιμής και 95% διαστήματος εμπιστοσύνης στο Διάγραμμα 7.



Έχετε συμμετέχει στο παρελθόν σε προγράμματα επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής

Διάγραμμα 7. Μέση Τιμή και 95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τη διάσταση/ κατηγορία των κινήτρων που εντοπίστηκε σημαντική διαφορά ως προς το είχαν λάβει επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή

5.4. Εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής

Η τρίτη ενότητα ερωτήσεων, που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είχε σκοπό να καταγράψει και να αναδείξει τα εμπόδια τα οποία μειώνουν την πιθανότητα να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής.

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα για τις ερωτήσεις που σκοπό είχαν να διερευνήσουν τα εμπόδια που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής.

Τα ευρήματα της ανάλυσης ανέδειξαν το κόστος των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ως το βασικό εμπόδιο συμμετοχής (μ.τ.=3.7, τ.α.=1.2). Ακολούθως, η έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων (μ.τ.=3.4, τ.α.=1.0), η έλλειψη χρόνου λόγω άλλων ασχολιών (μ.τ.=3.1, τ.α.=1.1), η ποιότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης δεν είναι στα επιθυμητά επίπεδα (μ.τ.=2.8, τ.α.=1.2), το χρονικό διάστημα υλοποίησης των προγραμμάτων (μ.τ.=2.7, τ.α.=1.2), η μεγάλη διάρκειά τους (μ.τ.=2.7, τ.α.=1.3) και η οργάνωση τους (μ.τ.=2.7, τ.α.=1.1) αποτελούν εμπόδια μετρίου σημαντικότητας για τους ερωτηθέντες. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ως μετρίου σημαντικότητας το εμπόδιο τη δυσκολία μετακίνησης προς τον τόπο που γίνεται το πρόγραμμα επιμόρφωσης (μ.τ.=2.6, τ.α.=1.3). Η έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας των παιδιών (μ.τ.=2.4, τ.α.=1.4), η έλλειψη πληροφόρησης/ενημέρωσης για τα προγράμματα που γίνονται (μ.τ.=2.3, τ.α.=1.1), η μη χορήγηση βεβαίωσης του επιμορφωτικού προγράμματος (μ.τ.=2, τ.α.=1.2), η θεώρηση ότι η συμμετοχή τους δεν παίζει κανένα ρόλο στη βελτίωση στο τομέα τους (μ.τ.=1.9, τ.α.=1.2), ο τρόπος επιλογής από πλευράς προγραμμάτων (μ.τ.=1.9, τ.α.=1), η αντίληψη ότι δεν είναι απαραίτητο προσόν στο εργασιακό περιβάλλον τους (μ.τ.=1.9, τ.α.=1.1), η έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας συγγενικού προσώπου (μ.τ.=1.8, τ.α.=1), η πεποίθηση ότι η απόκτηση των παρεχόμενων γνώσεων από τέτοιου είδους προγράμματα, μπορεί να συμβεί και με άλλους τρόπους (μ.τ.=1.8, τ.α.=1), η μη υποστήριξη από τη διεύθυνση της ερησίας τους (μ.τ.=1.7, τ.α.=1.1) και η αντίληψη ότι δεν έχουν τα τυπικά προσόντα για τη παρακολούθηση τέτοιων επιμορφωτικών προγραμμάτων, αναδείχθηκαν ως εμπόδια μετρίου σημαντικότητας. Καθόλου σημαντικά εμπόδια είναι η έλλειψη των ουσιαστικών προσόντων (μ.τ.=1.4, τ.α.=0.8), τα προβλήματα υγείας (μ.τ.=1.4, τ.α.=0.8), η αντίληψη ότι έχουν μάθει αρκετά έως τώρα (μ.τ.=1.4, τ.α.=0.9), η αρνητική τοποθέτηση της οικογένειας τους (μ.τ.=1.3, τ.α.=0.7) και το ότι θεωρούν ότι είναι πολύ μεγάλοι για να μάθουν (μ.τ.=1.3, τ.α.=0.8).

Πίνακας 11. Περιγραφικά αποτελέσματα ερωτήσεων για τα εμπόδια που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής

	μ.τ.	τ.α.
Κόστος συμμετοχής	3.7	1.2
Έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων	3.4	1
Έλλειψη χρόνου λόγω άλλων ασχολιών	3.1	1.1

Η ποιότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης δεν είναι στα επιθυμητά επίπεδα	2.8	1.2
Τα προγράμματα επιμόρφωσης πραγματοποιούνται σε χρονικά διαστήματα που δεν μπορώ να τα παρακολουθήσω	2.7	1.2
Μεγάλη διάρκεια προγραμμάτων επιμόρφωσης	2.7	1.3
Η οργάνωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης δεν είναι στα επιθυμητά επίπεδα	2.7	1.1
Δυσκολία μετακίνησης προς τον τόπο που γίνεται το πρόγραμμα επιμόρφωσης	2.6	1.3
Έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας παιδιών	2.4	1.4
Έλλειψη πληροφόρησης/ ενημέρωσης για τα προγράμματα που γίνονται	2.3	1.1
Δεν δίνεται βεβαίωση πιστοποιητικό παρακολούθησης	2	1.2
Η παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης δεν παίζει κανένα ρόλο στη βελτίωση της θέσης εργασίας μου	1.9	1.2
Ο τρόπος επιλογής, δεν νομίζω ότι έχω πιθανότητες να επιλεγώ	1.9	1
Δεν θεωρείται ιδιαίτερο προσόν στο εργασιακό μου περιβάλλον	1.9	1.1
Έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας άλλου συγγενικού προσώπου	1.8	1
Μπορώ να μάθω με άλλους τρόπους αυτά που θα μάθαινα σε ένα τέτοιο πρόγραμμα	1.8	1
Έλλειψη υποστήριξης από το διευθυντή της σχολικής μονάδας	1.7	1.1
Δεν έχω τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση	1.5	0.9
Δεν έχω τα ουσιαστικά προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση	1.4	0.8
Με εμποδίζουν προβλήματα υγείας	1.4	0.8

Αρκετά έχω μάθει έως τώρα	1.4	0.9
Αρνητική τοποθέτηση της οικογένειάς μου	1.3	0.7
Είμαι πολύ μεγάλος/η για να μάθω πλέον	1.3	0.8

Στη συνέχεια, με στόχο την ανάλυση των ήδη υπάρχοντων κατηγοριών εμποδίων της Cross (1981) αναλύοντας περαιτέρω τα εμπόδια, πραγματοποιήθηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με σκοπό να εξετάσουμε το κατά πόσο τα εμπόδια που αναφέρονται στον Πίνακα 11 μπορούν να ομαδοποιηθούν σε παράγοντες (ομάδες) με κοινά χαρακτηριστικά. Τα ευρήματα της παραγοντικής ανάλυσης (πλήθος παραγόντων, φορτίσεις ερωτήσεων, ιδιοτιμές και ποσοστό μεταβλητότητας των δεδομένων που ερμηνεύει κάθε παράγοντας) δίνονται στον Πίνακα 12. Η ομαδοποίηση αυτή βασίστηκε στην αποδόμηση των κατηγοριών της Cross, και αποσκοπεί στην εξονυχιστική διερεύνηση των εμποδίων και στην ανάδειξη των κυριότερων ανασταλτικών παραγόντων για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής.

Έτσι, η ανάλυση έδειξε ότι τα εμπόδια δύνανται να ομαδοποιηθούν και σε επτά περαιτέρω παράγοντες/ κατηγορίες. Ο πρώτος παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 24.5% της μεταβλητότητας των δεδομένων, περιέχει τα **εμπόδια που αφορούν τον τρόπο επιλογής και την έλλειψη ενημέρωσης υποστήριξης** (Ο τρόπος επιλογής, δεν νομίζω ότι έχω πιθανότητες να επιλεγώ, Δεν έχω τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση, Έλλειψη υποστήριξης από το διευθυντή της σχολικής μονάδας, Δεν έχω τα ουσιαστικά προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση, Έλλειψη πληροφόρησης/ ενημέρωσης για τα προγράμματα που γίνονται).

Ο δεύτερος παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 10.2% της μεταβλητότητας των δεδομένων, περιέχει τα **εμπόδια που αφορούν την έλλειψη προσωπικών κινήτρων** (Αρκετά έχω μάθει έως τώρα, Είμαι πολύ μεγάλος/η για να μάθω πλέον, Μπορώ να μάθω με άλλους τρόπους αυτά που θα μάθαινα σε ένα τέτοιο πρόγραμμα).

Ο τρίτος παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 8.4% της μεταβλητότητας των δεδομένων, περιέχει τα **κίνητρα που αφορούν την ποιότητα και οργάνωση των προγραμμάτων** (Η ποιότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης δεν είναι στα επιθυμητά επίπεδα, Η οργάνωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης δεν είναι στα επιθυμητά επίπεδα).

Ο τέταρτος παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 7.6% της μεταβλητότητας των δεδομένων, περιέχει τα **εμπόδια που αφορούν τις συνθήκες των προγραμμάτων επιμόρφωσης** (Κόστος συμμετοχής, Τα προγράμματα επιμόρφωσης πραγματοποιούνται σε χρονικά διαστήματα που δεν μπορώ να τα παρακολουθήσω, Δυσκολία μετακίνησης

προς τον τόπο που γίνεται το πρόγραμμα επιμόρφωσης, Μεγάλη διάρκεια προγραμμάτων επιμόρφωσης).

Ο πέμπτος παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 7.2% της μεταβλητότητας των δεδομένων, περιέχει τα **εμπόδια που αφορούν την έλλειψη χρόνου λόγω διάφορων υποχρεώσεων** (Έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων, Έλλειψη χρόνου λόγω άλλων ασχολιών).

Ο έκτος παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 5.3% της μεταβλητότητας των δεδομένων, περιέχει τα **εμπόδια που αφορούν τις προσωπικές/ οικογενειακές υποχρεώσεις** (Έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας παιδιών, Έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας άλλου συγγενικού προσώπου, Αρνητική τοποθέτηση της οικογένειας μου, Με εμποδίζουν προβλήματα υγείας).

Ο έβδομος παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 4.6% της μεταβλητότητας των δεδομένων, περιέχει τα **εμπόδια που αφορούν τη μη σύνδεση της επιμόρφωσης με τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας** (Η παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης δεν παίζει κανέναν ρόλο στη βελτίωση της θέσης εργασίας μου, Δεν θεωρείται ιδιαίτερο προσόν στο εργασιακό μου περιβάλλον, Δεν δίνεται βεβαίωση πιστοποιητικό παρακολούθησης)

Συνολικά, οι επτά παράγοντες ερμηνεύουν το 68.7% της μεταβλητότητας ενώ η παραγοντική ανάλυση που διεξήχθη είναι στατιστικά σημαντική ($KMO=0.819$, $\chi^2(105)=1018.1$, $p<0.01$).

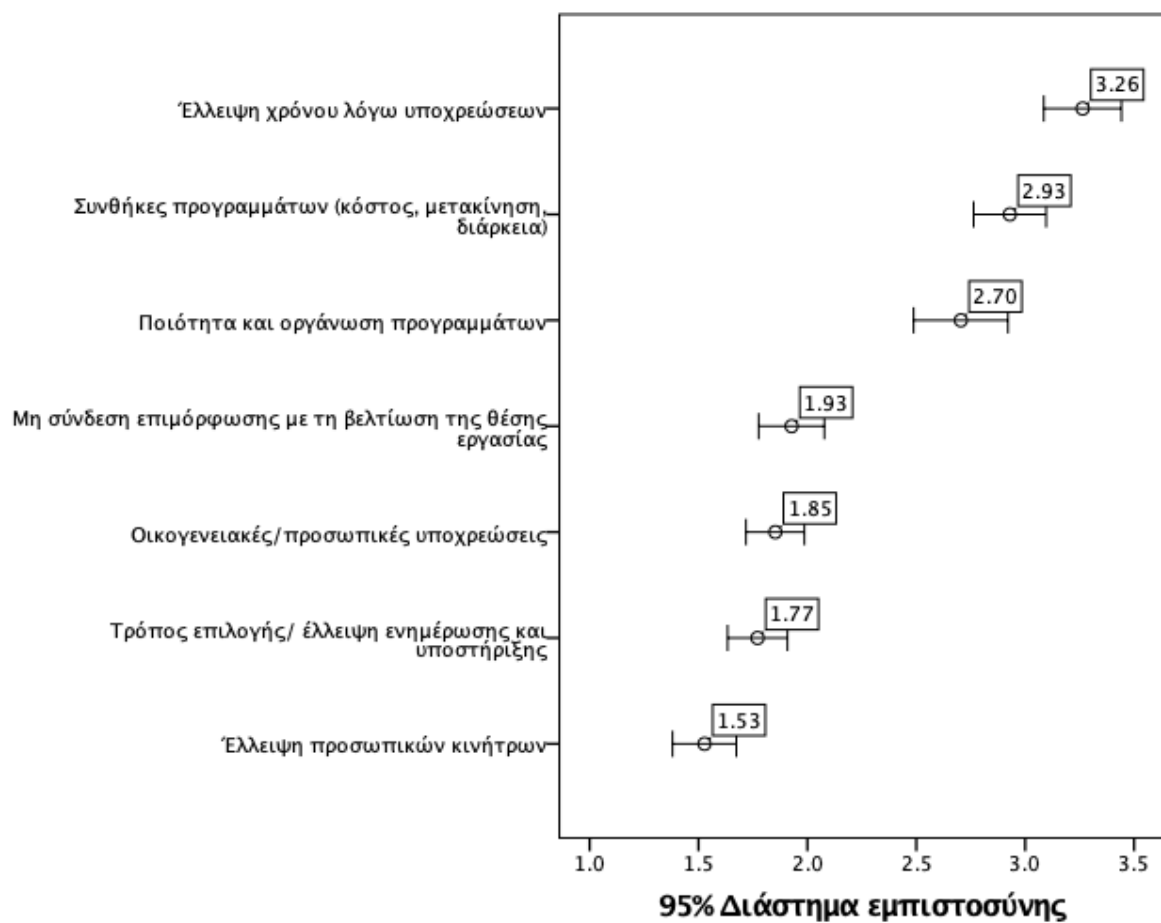
Πίνακας 12. Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης για τα εμπόδια που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής

	1	2	3	4	5	6	7
Ο τρόπος επιλογής, δεν νομίζω ότι έχω πιθανότητες να επιλεγώ	0.679						
Δεν έχω τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση	0.771						
Έλλειψη υποστήριξης από το διευθυντή της σχολικής μονάδας	0.496						

Δεν έχω τα ουσιαστικά προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση Έλλειψη πληροφόρησης/ ενημέρωσης για τα προγράμματα που γίνονται	0.788
Αρκετά έχω μάθει έως τώρα	0.882
Είμαι πολύ μεγάλος/η για να μάθω πλέον	0.916
Μπορώ να μάθω με άλλους τρόπους αυτά που θα μάθαινα σε ένα τέτοιο πρόγραμμα	0.637
Η ποιότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης δεν είναι στα επιθυμητά επίπεδα	0.945
Η οργάνωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης δεν είναι στα επιθυμητά επίπεδα	0.931
Κόστος συμμετοχής	0.781
Τα προγράμματα επιμόρφωσης πραγματοποιούνται σε χρονικά διαστήματα που δεν μπορώ να τα παρακολουθήσω	0.625
Δυσκολία μετακίνησης προς τον τόπο που γίνεται το πρόγραμμα επιμόρφωσης	0.687
Μεγάλη διάρκεια προγραμμάτων επιμόρφωσης	0.478
Έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων	0.843
Έλλειψη χρόνου λόγω άλλων ασχολιών	0.878
Έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας παιδιών	0.743
Έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας άλλου συγγενικού προσώπου	0.737

Αρνητική τοποθέτηση της οικογένειας μου							0.566
Με εμποδίζουν προβλήματα υγείας							0.481
Η παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης δεν παίζει κανέναν ρόλο στη βελτίωση της θέσης εργασίας μου							0.849
Δεν θεωρείται ιδιαίτερο προσόν στο εργασιακό μου περιβάλλον							0.612
Δεν δίνεται βεβαίωση πιστοποιητικό παρακολούθησης							0.535
Ιδιοτιμή	5.842	2.352	1.935	1.746	1.657	1.228	1.048
Ποσοστό μεταβλητότητας	25.4%	10.2%	8.4%	7.6%	7.2%	5.3%	4.6%

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν τα περιγραφικά στατιστικά για τις επτά κατηγορίες εμποδίων. Τα ευρήματα της ανάλυσης δίνονται με τη μορφής μέσης τιμής και 95% διαστήματος εμπιστοσύνης στο Διάγραμμα 8.



Διάγραμμα 8. Μέση Τιμή και 95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τις επτά διαστάσεις/ κατηγορίες των εμποδίων που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής

Η ανάλυση έδειξε ότι η σημαντικότερη κατηγορία εμποδίων είναι τα καταστασιακά εμπόδια, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποθαρρύνονται στο να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής λόγω έλλειψης χρόνου λόγω υποχρεώσεων (μ.τ.=3.26, τ.α.=0.9). Δεύτερη σε σειρά κατηγορία εμποδίων είναι τα θεσμικά εμπόδια, κατά τα οποία οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποθαρρύνονται στο να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής εξαιτίας των συνθηκών των προγραμμάτων επιμόρφωσης όπως το κόστος, η μετακίνηση προς τον τόπο διεξαγωγής και η διάρκεια τους (μ.τ.=2.93, τ.α.=0.9). Επιπρόσθετα, προέκυψε πως σε κάποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αποθαρρύνονται στο να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής λόγω της ποιότητας και της οργάνωσης των προγραμμάτων (μ.τ.=2.70, τ.α.=1.0). Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι

οι εκπαιδευτικοί σε μικρότερο βαθμό αναγνωρίζουν ως σημαντικά εμπόδια τη μη σύνδεση επιμόρφωσης με τη βελτίωση της θέσης εργασίας (μ.τ.=1.93, τ.α.=0.9).

5.4.1 Εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς τα προσωπικά χαρακτηριστικά

Στη συνέχεια διερευνήθηκε το κατά πόσο τα εμπόδια που αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής διαφοροποιούνται ως προς τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά τους.

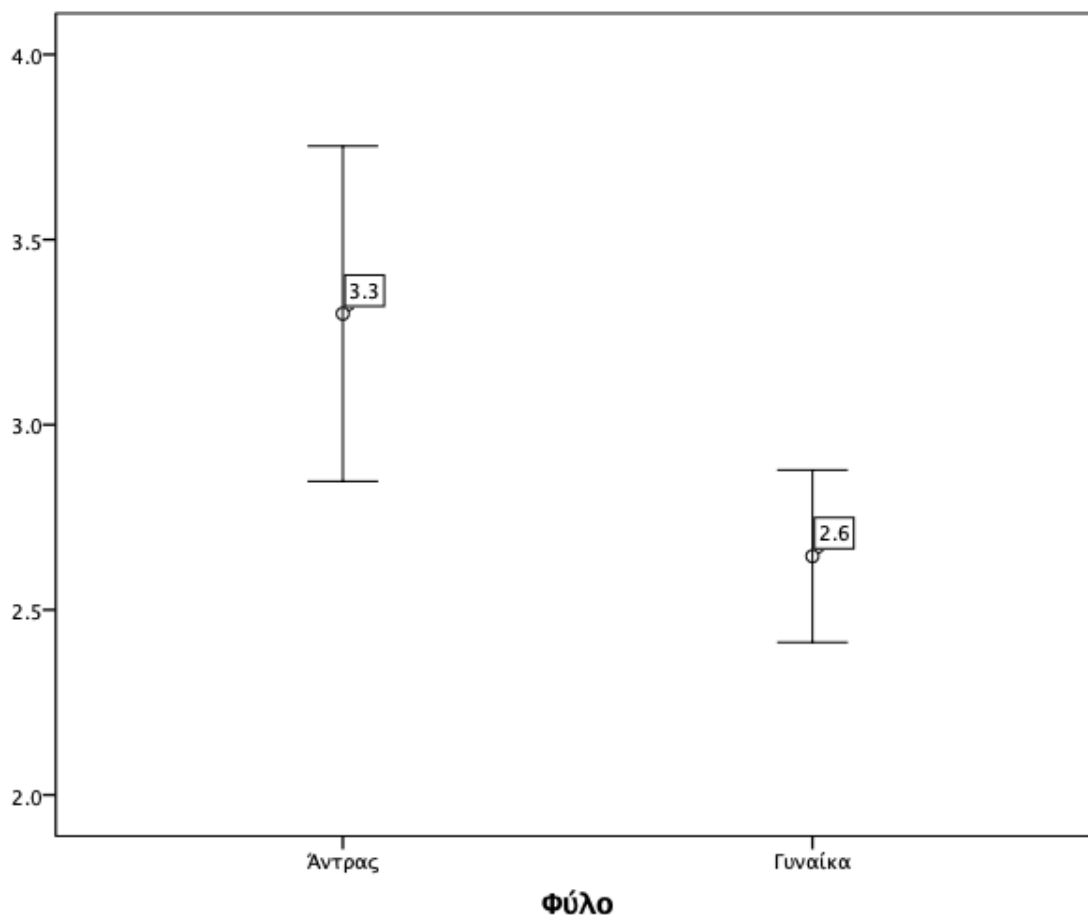
Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται τα ευρήματα του στατιστικού κριτηρίου t-test για τη σύγκριση των εμποδίων που αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς το φύλο τους. Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών στο κατά πόσο αποτελεί σημαντικό εμπόδιο η ποιότητα και οργάνωση προγραμμάτων ($t(108)=2.825$, $p=0.012$). Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι άντρες (μ.τ.=3.3, τ.α.=0.6) φαίνεται να αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα εμπόδια που αφορούν την ποιότητα και οργάνωση προγραμμάτων σε σύγκριση με τις γυναίκες (μ.τ.=2.6 τ.α.=1.2).

Πίνακας 13. Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου t-test για τα εμπόδια που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών

	Φύλο				t	p
	Άντρας		Γυναίκα			
	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.		
Τρόπος επιλογής/ έλλειψη ενημέρωσης και υποστήριξης	2.0	0.8	1.7	0.7	1.141	0.257
Έλλειψη προσωπικών κινήτρων	1.8	1.0	1.5	0.7	1.172	0.244
Ποιότητα και οργάνωση προγραμμάτων	3.3	0.6	2.6	1.2	2.825	0.012

Συνθήκες προγραμμάτων (κόστος, μετακίνηση, διάρκεια)	2.9	0.8	2.9	0.9	-0.111	0.912
Έλλειψη χρόνου λόγω υποχρεώσεων	3.6	0.8	3.2	1.0	1.008	0.316
Οικογενειακές/προσωπικ ές υποχρεώσεις	2.2	0.5	1.8	0.7	2.041	0.062
Μη σύνδεση επιμόρφωσης με τη βελτίωση της θέσης εργασίας	2.4	0.9	1.9	0.8	1.849	0.067

Τα ευρήματα της στατιστικά σημαντικής διαφοράς για τα εμπόδια ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται και διαγραμματικά με τη μορφή μέσης τιμής και 95% διαστήματος εμπιστοσύνης στο Διάγραμμα 9.



Διάγραμμα 9. Μέση Τιμή και 95% Διάστημα εμπιστοσύνης για την περίπτωση που εντοπίστηκε σημαντική διαφορά ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών στα εμπόδια συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής

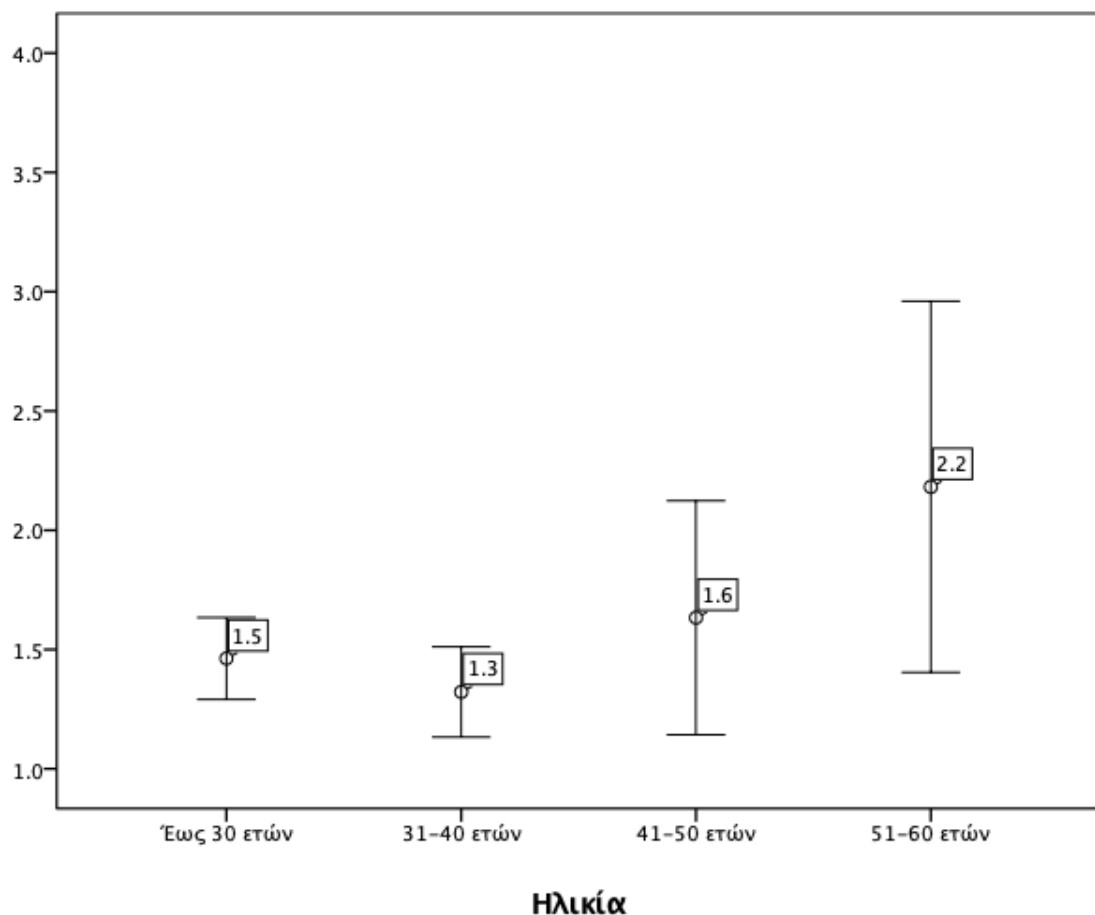
Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται τα ευρήματα του στατιστικού κριτηρίου one-wayANOVA για τη σύγκριση των εμποδίων που αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς την ηλικιακή ομάδα τους. Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών κατά πόσο αποτελούν σημαντικά εμπόδια η έλλειψη προσωπικών κινήτρων ($F(3, 106)=3.849$, $p=0.012$).

Τα ευρήματα της ανάλυσης δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51 έως 60 ετών αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό εμπόδια που αφορούν έλλειψη προσωπικών κινήτρων.

Πίνακας 14. Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου one-wayANOVA για τα εμπόδια που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών

	Έως 30		31-40		41-50		51-60		F	p
	ετών		ετών		ετών		ετών			
	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.		
Τρόπος επιλογής/ έλλειψη ενημέρωσης και υποστήριξης	1.9	0.8	1.6	0.7	1.6	0.6	1.9	0.8	1.525	0.212
Έλλειψη προσωπικών κινήτρων	1.5	0.6	1.3	0.5	1.6	1.0	2.2	1.2	3.849	0.012
Ποιότητα και οργάνωση προγραμμάτων	2.7	1.2	2.8	1.3	2.6	1.0	2.8	0.8	0.215	0.886
Συνθήκες προγραμμάτων (κόστος, μετακίνηση, διάρκεια)	2.9	0.8	2.8	0.9	3.0	1.1	3.2	0.7	0.559	0.643
Έλλειψη χρόνου λόγω υποχρεώσεων	3.5	0.8	2.9	1.1	3.0	1.1	3.4	0.7	2.261	0.086
Οικογενειακές/προσωπικ ές υποχρεώσεις	1.7	0.7	2.0	0.8	1.8	0.6	2.2	0.6	1.653	0.182
Μη σύνδεση επιμόρφωσης με τη βελτίωση της θέσης εργασίας	2.0	0.8	1.9	0.9	1.8	0.6	2.1	0.8	0.540	0.680

Τα ευρήματα της στατιστικά σημαντικής διαφοράς για τα εμπόδια ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται και διαγραμματικά με τη μορφή μέσης τιμής και 95% διαστήματος εμπιστοσύνης στο Διάγραμμα 10.



Διάγραμμα 10. Μέση Τιμή και 95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τις περιπτώσεις που εντοπίστηκε σημαντική διαφορά ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών στα εμπόδια συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται τα ευρήματα του στατιστικού κριτηρίου one-wayANOVA για τη σύγκριση των εμποδίων που αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς την διδακτική εμπειρία τους. Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά, ως προς την διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 15. Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου one-wayANOVA για τα εμπόδια που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς τη διδακτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

	21 έτη						F	p
	1-10 έτη		11-20 έτη		και άνω			
	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.		
Τρόπος επιλογής/ έλλειψη ενημέρωσης και υποστήριξης	1.8	0.8	1.7	0.7	1.6	0.4	1.004	0.370
Έλλειψη προσωπικών κινήτρων	1.4	0.6	1.6	0.9	2.0	1.1	2.921	0.058
Ποιότητα και οργάνωση προγραμμάτων	2.6	1.2	3.0	1.2	2.6	0.9	1.289	0.280
Συνθήκες προγραμμάτων (κόστος, μετακίνηση, διάρκεια)	2.8	0.9	3.0	0.9	3.1	0.7	0.797	0.454
Έλλειψη χρόνου λόγω υποχρεώσεων	3.4	0.8	3.0	1.2	3.3	0.5	1.207	0.303
Οικογενειακές/προσωπικ ές υποχρεώσεις	1.8	0.8	1.9	0.6	1.9	0.6	0.209	0.812
Μη σύνδεση επιμόρφωσης με τη βελτίωση της θέσης εργασίας	2.0	0.8	1.8	0.8	1.9	0.8	0.286	0.752

Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται τα ευρήματα του στατιστικού κριτηρίου one-wayANOVA για τη σύγκριση των εμποδίων που αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς την οικογενειακή κατάσταση τους. Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

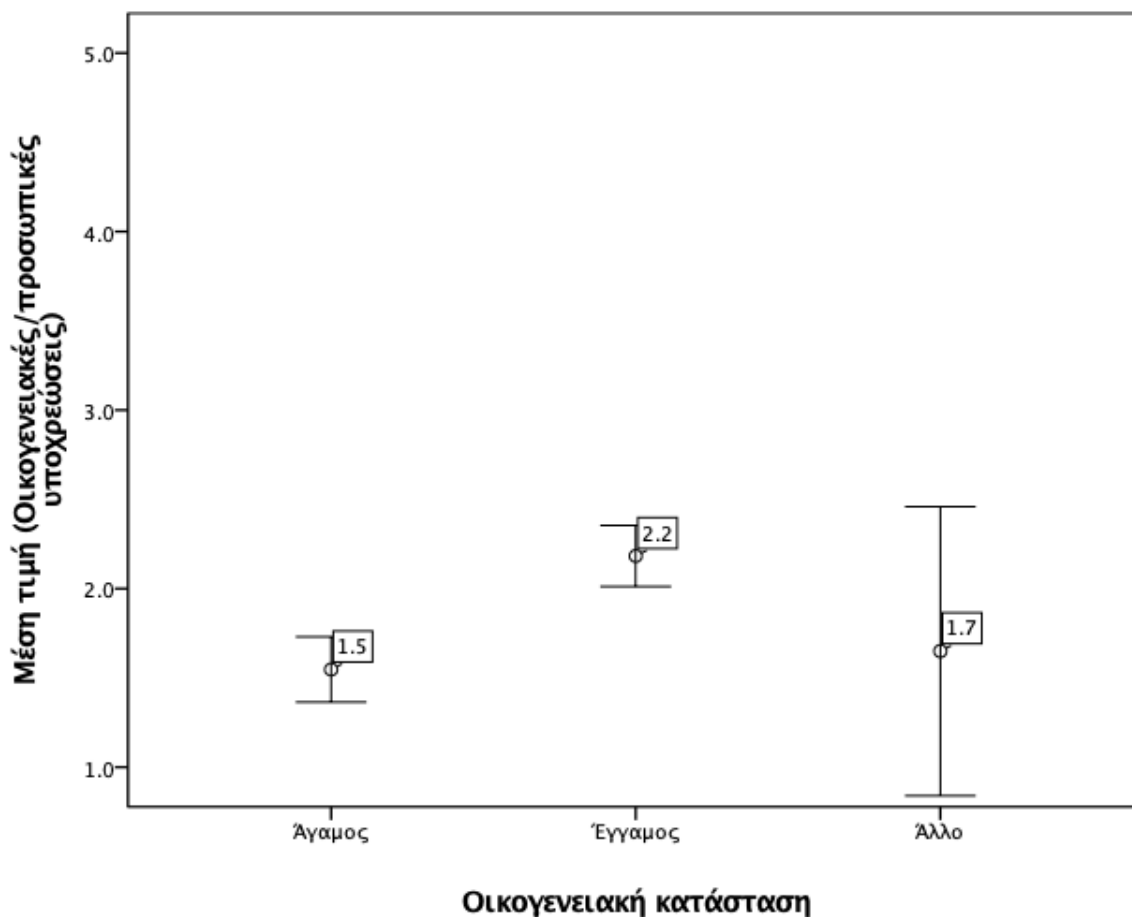
κατά πόσο αποτελούν σημαντικό εμπόδιο οι οικογενειακές/προσωπικές υποχρεώσεις ($F(2, 107)=13.19, p=0.000$).

Τα ευρήματα της ανάλυσης δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι έγγαμοι αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό εμπόδια που σχετίζονται με οικογενειακές/προσωπικές υποχρεώσεις.

Πίνακας 16. Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου one-wayANOVA για τα εμπόδια που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

	Άγαμος		Έγγαμος		Άλλο		F	p
	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.		
Τρόπος επιλογής/ έλλειψη ενημέρωσης και υποστήριξης	1.9	0.8	1.7	0.7	1.5	0.5	1.337	0.267
Έλλειψη προσωπικών κινήτρων	1.4	0.6	1.7	0.9	1.2	0.3	1.963	0.145
Ποιότητα και οργάνωση προγραμμάτων	2.8	1.3	2.6	1.1	2.9	0.2	0.712	0.493
Συνθήκες προγραμμάτων (κόστος, μετακίνηση, διάρκεια)	2.8	0.8	3.0	0.9	3.2	1.1	0.963	0.385
Έλλειψη χρόνου λόγω υποχρεώσεων	3.4	1.0	3.1	0.9	3.4	0.5	1.972	0.144
Οικογενειακές/προσωπικ ές υποχρεώσεις	1.5	0.7	2.2	0.6	1.7	0.7	13.19	0.000
Μη σύνδεση επιμόρφωσης με τη βελτίωση της θέσης εργασίας	1.9	0.9	2.0	0.8	1.5	0.6	0.643	0.528

Τα ευρήματα των στατιστικά σημαντικών διαφορών για τα εμπόδια ως προς την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται και διαγραμματικά με τη μορφή μέσης τιμής και 95% διαστήματος εμπιστοσύνης στο Διάγραμμα 11.



Διάγραμμα 11. Μήση Τιμή και 95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τις περιπτώσεις που εντοπίστηκε σημαντική διαφορά ως προς την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών στα εμπόδια συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής

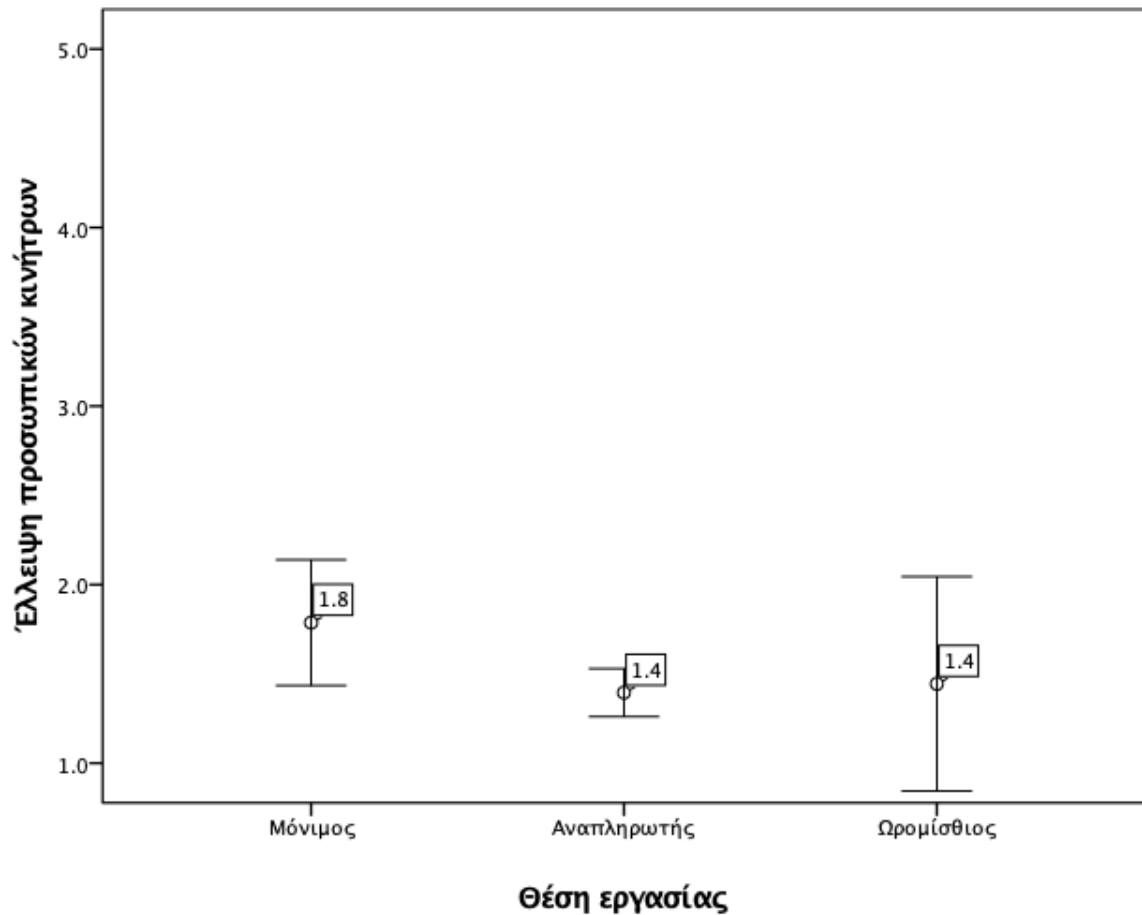
Στον Πίνακα 17 παρουσιάζονται τα ευρήματα του στατιστικού κριτηρίου one-wayANOVA για τη σύγκριση των εμποδίων που αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς τη θέση εργασίας τους. Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη θέση εργασίας των εκπαιδευτικών στο κατά πόσο αποτελεί σημαντικό εμπόδιο η έλλειψη προσωπικών κινήτρων ($F(2, 107)=3.157, p=0.047$).

Τα ευρήματα της ανάλυσης δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται ως μόνιμοι αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι αποτελεί σημαντικό εμπόδιο η έλλειψη προσωπικών κινήτρων σε σύγκριση με τους ωρομίσθιους και τους αναπληρωτές.

Πίνακας 17. Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου one-wayANOVA για τα εμπόδια που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς τη θέση εργασίας των εκπαιδευτικών

	Αναπληρ Ωρομίσθ						F	p
	Μόνιμος		ωτής		ιος			
	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.		
Τρόπος επιλογής/ έλλειψη ενημέρωσης και υποστήριξης	1.7	0.7	1.8	0.7	1.8	0.9	0.053	0.948
Έλλειψη προσωπικών κινήτρων	1.8	1.0	1.4	0.5	1.4	0.8	3.155	0.047
Ποιότητα και οργάνωση προγραμμάτων	2.9	1.1	2.7	1.2	2.1	1.1	1.698	0.188
Συνθήκες προγραμμάτων (κόστος, μετακίνηση, διάρκεια)	3.1	0.9	2.9	0.9	2.7	0.7	1.049	0.354
Έλλειψη χρόνου λόγω υποχρεώσεων	3.2	0.9	3.3	0.9	3.2	1.0	0.178	0.837
Οικογενειακές/προσωπικ ές υποχρεώσεις	2.0	0.6	1.8	0.7	1.7	0.9	0.786	0.458
Μη σύνδεση επιμόρφωσης με τη βελτίωση της θέσης εργασίας	1.9	0.8	1.9	0.8	2.1	1.1	0.170	0.844

Τα ευρήματα των στατιστικά σημαντικών διαφορών για τα εμπόδια ως προς τη θέση εργασίας των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται και διαγραμματικά με τη μορφή μέσης τιμής και 95% διαστήματος εμπιστοσύνης στο Διάγραμμα 12.



Διάγραμμα 12. Μέση Τιμή και 95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τις περιπτώσεις που εντοπίστηκε σημαντική διαφορά ως προς τη θέση εργασίας των εκπαιδευτικών στα εμπόδια συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής

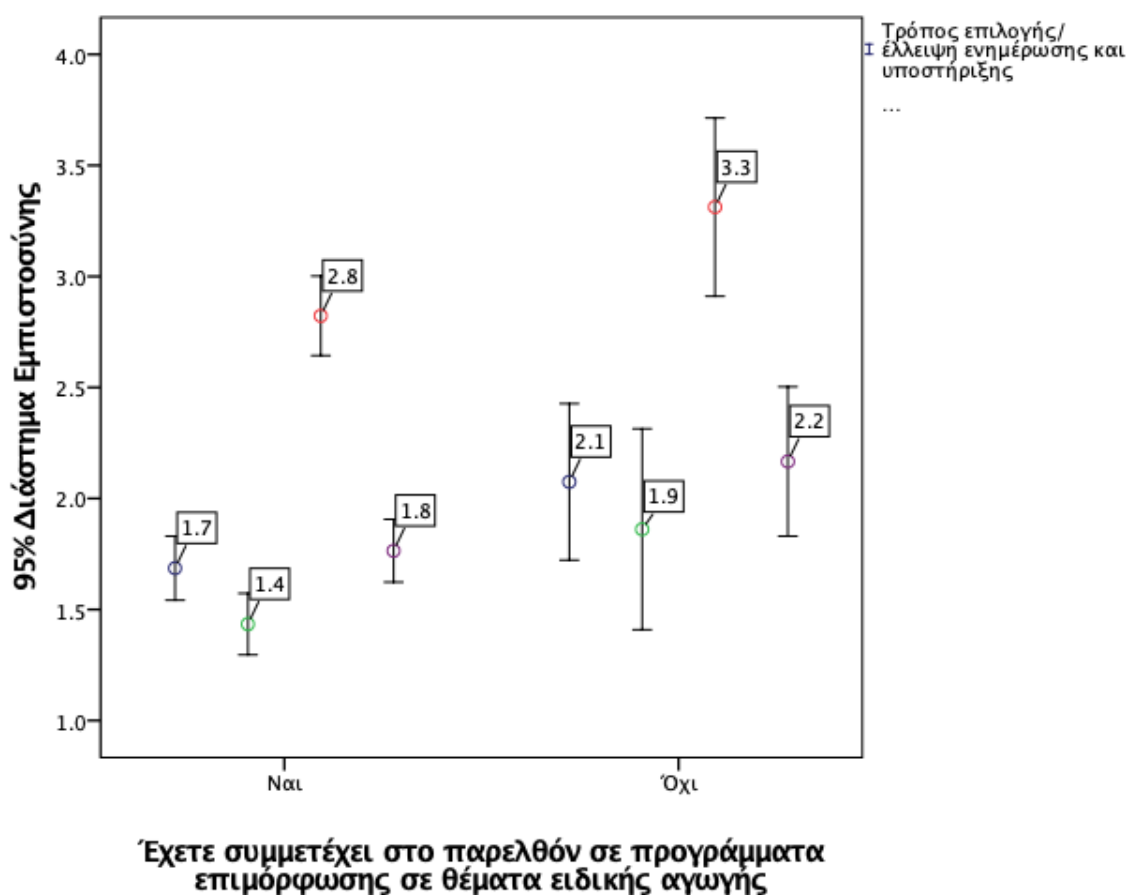
Τέλος, στον Πίνακα 18 παρουσιάζονται τα ευρήματα του στατιστικού κριτηρίου t-test για τη σύγκριση των εμποδίων που αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς το αν είχαν λάβει επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή. Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα εμπόδια που αφορούν τον τρόπο επιλογής/ έλλειψη ενημέρωσης και υποστήριξης ($t(108)=-2.372$, $p=0.019$), την έλλειψη προσωπικών

κινήτρων ($t(108)=-2.446$, $p=0.016$), τις συνθήκες προγραμμάτων ($t(108)=-2.463$, $p=0.015$) και τις οικογενειακές/προσωπικές υποχρεώσεις ($t(108)=-2.519$, $p=0.013$).

Πίνακας 18. Αποτελέσματα στατιστικού κριτηρίου one-wayANOVA για τα εμπόδια που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ως προς το αν είχαν λάβει επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή

	Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή				t	p
	Ναι		Όχι			
	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.		
Τρόπος επιλογής/ έλλειψη ενημέρωσης και υποστήριξης	1.7	0.7	2.1	0.8	-2.372	0.019
Έλλειψη προσωπικών κινήτρων	1.4	0.6	1.9	1.1	-2.446	0.016
Ποιότητα και οργάνωση προγραμμάτων	2.6	1.1	3.1	1.1	-1.744	0.084
Συνθήκες προγραμμάτων (κόστος, μετακίνηση, διάρκεια)	2.8	0.8	3.3	1.0	-2.463	0.015
Έλλειψη χρόνου λόγω υποχρεώσεων	3.2	0.9	3.3	1.1	-0.408	0.684
Οικογενειακές/προσωπικ ές υποχρεώσεις	1.8	0.7	2.2	0.8	-2.519	0.013
Μη σύνδεση επιμόρφωσης με τη βελτίωση της θέσης εργασίας	1.9	0.8	2.2	0.9	-1.779	0.078

Τα ευρήματα των στατιστικά σημαντικών διαφορών για τα εμπόδια ως προς το αν οι εκπαιδευτικοί είχαν λάβει επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή παρουσιάζονται και διαγραμματικά με τη μορφή μέσης τιμής και 95% διαστήματος εμπιστοσύνης στο Διάγραμμα 13.



Διάγραμμα 13. Μέση Τιμή και 95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τις περιπτώσεις που εντοπίστηκε σημαντική διαφορά ως προς το αν είχαν λάβει επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή στα εμπόδια συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής

5.5. Παράγοντες που προβλέπουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή

Στην τελευταία ενότητα των αποτελεσμάτων δίνονται τα ευρήματα της λογιστικής παλινδρόμησης που σκοπό είχε να εξετάσει το ποιοι παράγοντες προβλέπουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος σε προγράμματα

επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή. Τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα δίνονται στον Πίνακα 19 και προκύπτει ότι από το σύνολο των παραγόντων που μελετήθηκαν σημαντικοί στην πρόβλεψη του κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή είναι τα κίνητρα που αφορούν τη βελτίωση της εργασιακής θέσης ($b=0.552$, $\text{Exp}(B)=1.737$, $p=0.016$), τα εμπόδια που αφορούν τις συνθήκες των προγραμμάτων ($b=-0.723$, $\text{Exp}(B)=0.485$, $p=0.025$) και τα εμπόδια που σχετίζονται με οικογενειακές/προσωπικές υποχρεώσεις ($b=-0.655$, $\text{Exp}(B)=0.519$, $p=0.061$). Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι τα αυξημένα κίνητρα για βελτίωση της εργασιακής θέσης σχετίζονται με αύξηση της πιθανότητας ένας εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή. Αντίθετα, αυξημένα εμπόδια που αφορούν τις συνθήκες των προγραμμάτων και οικογενειακές/προσωπικές υποχρεώσεις σχετίζονται με τη μείωση της πιθανότητας ένας εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή.

Πίνακας 19. Αποτελέσματα λογιστικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή το αν οι εκπαιδευτικοί είχαν συμμετάσχει στο παρελθόν σε προγράμματα επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	Κάτω	Άνω
Για τη βελτίωση της εργασιακής θέσης (απολαβές, προσόντα κλπ)	.552	.229	5.790	1	.016	1.737	.552	.229
Συνθήκες προγραμμάτων (κόστος, μετακίνηση, διάρκεια)	-.723	.322	5.050	1	.025	.485	-.723	.322
Οικογενειακές/προσωπικές υποχρεώσεις	-.655	.349	3.521	1	.061	.519	-.655	.349
Σταθερά	3.052	1.266	5.808	1	.016	21.158	3.052	1.266

Συζήτηση και συμπεράσματα

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ως σημαντικά κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής τα κίνητρα που αφορούν τη βελτίωση της αποτελεσματικότητά τους και του διδακτικού τους έργου, τα κίνητρα που σχετίζονται με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στον τομέα της ειδικής αγωγής και τα κίνητρα που σχετίζονται με την βελτίωση της εργασιακής τους θέσης και τις απολαβές τους. Αντίθετα, τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν ως σημαντικό εμπόδιο που αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής το κόστος των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ενώ την έλλειψη χρόνου λόγω υποχρεώσεων, τις συνθήκες των προγραμμάτων επιμόρφωσης, η μετακίνηση προς τον τόπο διεξαγωγής και η διάρκεια τους και το επίπεδο ποιότητας και της οργάνωσης των προγραμμάτων, ως εμπόδια μετριού σημαντικότητας. Οι σημαντικότεροι παράγοντες που σχετίστηκαν με υψηλότερη πιθανότητα συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής ήταν οι συνθήκες των προγραμμάτων και η σύνδεση της επιμόρφωσης με τη βελτίωση της εργασιακής θέσης (απολαβές, προσόντα κλπ).

Αναφορικά με τις διαφοροποιήσεις των κινήτρων συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας (έως 30 ετών) παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής από την πιθανότητα βελτίωσης της εργασιακής θέσης και των εργασιακών συνθηκών τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων. Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας (έως 30) ετών παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής από την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ειδικής αγωγής σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων.

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία (έως 10 έτη) παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής από την πιθανότητα βελτίωσης της εργασιακής θέσης και των εργασιακών συνθηκών τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερη έτη διδακτικής προϋπηρεσίας. Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία (έως 10

έτη) παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής από την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ειδικής αγωγής σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας.

Τα ευρήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που εργάζονταν ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εξέφρασαν υψηλότερο βαθμό παρακίνησης να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής λόγω της πιθανότητας βελτίωσης της εργασιακής θέσης και των εργασιακών συνθηκών τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε μόνιμη θέση εργασίας. Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που εργάζονταν ως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής από την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ειδικής αγωγής σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε μόνιμη θέση εργασίας.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που είχαν λάβει επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή είχαν υψηλότερο βαθμό παρακίνησης να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής λόγω της πιθανότητας βελτίωσης της εργασιακής θέσης και των εργασιακών συνθηκών τους, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν λάβει επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή.

Αναφορικά με τις διαφοροποιήσεις των εμποδίων συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος προέκυψε πως (1) οι άντρες του δείγματος αναγνώρισαν σε μεγαλύτερο βαθμό εμπόδια που αφορούν την ποιότητα και οργάνωση προγραμμάτων σε σύγκριση με τις γυναίκες του δείγματος, (2) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μεγαλύτερης ηλικίας (51 έως 60 ετών) αναγνώρισαν σε μεγαλύτερο βαθμό εμπόδια που συνδέονται με την έλλειψη προσωπικών κινήτρων, (3) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που ήταν έγγαμοι αναγνώρισαν σε μεγαλύτερο βαθμό εμπόδια που σχετίζονται με οικογενειακές/προσωπικές υποχρεώσεις, (4) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που εργάζονταν ως μόνιμοι αναγνώρισαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι αποτελεί σημαντικό εμπόδιο η έλλειψη προσωπικών κινήτρων σε σύγκριση με τους ωρομίσθιους και τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς του δείγματος και (5) οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν λάβει επιμόρφωση σχετική με την ειδική αγωγή επικαλέστηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό ως σημαντικά εμπόδια, τον τρόπο επιλογής/ έλλειψη ενημέρωσης και υποστήριξης, την έλλειψη προσωπικών κινήτρων, τις συνθήκες προγραμμάτων και τις οικογενειακές/προσωπικές υποχρεώσεις.

Συζήτηση

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παρέχει σημαντικά εφόδια στους συμμετέχοντες, απαραίτητα στην εκπαιδευτική τους πορεία (Βιτσιλάκη- Σορωνιάτη, 2002). Κατά τον Μπουζάκη (2000), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παίζει καθοριστικό ρόλο στην αποδοτικότητα τους. Στην παρούσα έρευνα επικεντρωθήκαμε στην αναζήτηση των κινήτρων και των εμποδίων συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα της διερεύνησης του παρόντος θέματος έγκειται στο γεγονός ότι μέσω της εμβάθυνσης και της πληρέστερης κατανόησης των κινήτρων και των εμποδίων, μέσω των οποίων προσδοκώ να συμβάλλει, όσο αυτό είναι εφικτό, στον εμπλουτισμό της συζήτησης αναφορικά με την οργάνωση και τη διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων ειδικής αγωγής (Καραλής, 2013). Διδακτορικές μελέτες (Μπρατίκα, 2016 & Θεοδωρακοπούλου, 2017). Πιο συγκεκριμένα, υφίστανται έρευνες που αναζητούν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων χωρίς ωστόσο να επικεντρώνονται στα επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής.

Από την παρούσα έρευνα αρχικά αποτυπώθηκαν τα κίνητρα που κατά κύριο λόγο ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν ευρήματα συναφών ερευνών, που έχουν δείξει ότι τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς σε προγράμματα επιμόρφωσης συνδέονται κατά κύριο αφενός με τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας τους και του διδακτικού τους έργου (εσωγενή κίνητρα) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010· Ανδρεαδάκη & Καδιανάκη, 2011· Βαλμά & Βεργίδη, 2011· Duta, 2012· Σιπητάνου, Σαλπυγγίδη & Πλατσίδου, 2012· Gorozidis & Papaioannou, 2014· Louws et al., 2017· Τσιχτή & Σταυρόπουλο, 2019), αφετέρου με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (εσωγενή κίνητρα) (Βαλμά & Βεργίδη, 2011· Σιπητάνου, Σαλπυγγίδη & Πλατσίδου, 2012· Gorozidis & Papaioannou, 2014· Devjak & Berčnik, 2015· Badri et al., 2016· Τσιχτή & Σταυρόπουλο, 2019· Krille, 2020) καθώς, επίσης, σχετίζονται και με την βελτίωση της εργασιακής τους θέσης και τις απολαβές τους (εξωγενή κίνητρα) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010· Ανδρεαδάκη & Καδιανάκη 2011· Σιπητάνου, Σαλπυγγίδη & Πλατσίδου, 2012).

Παρόμοια, από την παρούσα έρευνα και μέσω της διεύρυνσης των κατηγοριοποιών των εμποδίων της Cross (1981) αποτυπώθηκαν τα εμπόδια που, κατά κύριο λόγο, απωθούν τους εκπαιδευτικούς από το να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν ευρήματα συναφών ερευνών που έχουν

δείξει ότι τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης συνδέονται κατά κύριο με την έλλειψη χρόνου λόγω υποχρεώσεων, τα οποία εντάσσονται στα καταστασιακά εμπόδια (Ανδρεαδάκη & Καδιανάκη, 2011 ·Badrietal., 2016· Καραλή, 2018· Καραλή, 2018· Panagiotopoulos et al.,2018· Τσιχτή & Σταυρόπουλο, 2019· Krile, 2020), τις συνθήκες των προγραμμάτων επιμόρφωσης όπως το κόστος, η μετακίνηση προς τον τόπο διεξαγωγής και η διάρκεια τους (Ανδρεαδάκη & Καδιανάκη, 2011· Badrietal., 2016· Panagiotopoulos et al., 2018· Τσιχτή & Σταυρόπουλο, 2019) και το επίπεδο ποιότητας και της οργάνωσης των προγραμμάτων, τα οποία υπάγονται στα θεσμικά εμπόδια (Ανδρεαδάκη & Καδιανάκη, 2011· Panagiotopoulos et al., 2018· Τσιχτή & Σταυρόπουλο, 2019· Krile, 2020).

Προτάσεις για εφαρμογή και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα αποτελέσματα, με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος, δείχνουν ότι η πολιτεία για να αυξήσει την πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής θα πρέπει να συνδέσει την επιμόρφωση με κίνητρα που αφορούν την αύξηση των απολαβών ή την αναγνώριση των προσόντων στη βελτίωση της εργασιακής θέσης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, θα πρέπει να βελτιωθούν οι συνθήκες των προγραμμάτων επιμόρφωσης ποιότητα προγραμμάτων και οργάνωση τους.

Η παρούσα έρευνα παρότι συνεισφέρει σημαντικά στην κατανόηση της σημαντικότητας των κινήτρων και των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής του δείγματος στη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής έχει αρκετούς περιορισμούς. Μια σύσταση για μελλοντική έρευνα είναι η πραγματοποίηση μιας μικτής έρευνας (ποσοτική και ποιοτική) σε μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος με χρήση ενός δειγματοληπτικού πλάνου πιθανοτήτων με σκοπό να ενισχυθεί η εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας και να είναι εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε πληθυσμιακό επίπεδο.

Βιβλιογραφία

- Abegglen, H. J., & Hessels, MG (2018). Measures of Individual, Collaborative and Environmental Characteristics Predict Swiss School Principals', Teachers' and Student Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *Psychoeducational Assessment, Intervention and Rehabilitation* 1 (1), 1–24.
- Alderfer, P. (1972). *Human Needs in Organizational Settings*. New York: Free Press of Glencoe.
- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' Democratic and Efficacy Beliefs and Styles of Coping with Behavioural Problems of Pupils with Special Needs. *European Journal of Special Needs Education* (22), 115–129.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Καδιανάκη, Μ. (2011). *Εμπειρική προσέγγιση στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού*. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.) *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις (σελ. 734-745). Αθήνα: Πεδίο.
- Anitha, J. (2014). Determinants of employee engagement and their impact on employee performance. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 63 (3), 308-323.
- Audette, B., & Algozzine, B. (1997). Re-inventing government? Let's re-invent special education. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 378-383.
doi:10.1177/002221949703000404
- Βαλμάς, Θ. & Βεργίδης, Δ. (2011). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων*. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις (σελ. 746-761). Αθήνα: Πεδίο.

- Badri, M., Alnuaimi, A., Mohaidat, J., Yang, G., & Al Rashedi, A. (2016). Perception of teachers' professional development needs, impacts, and barriers: The Abu Dhabi case. *SAGE Open*, 6(3), 1-15
- Baki, A. (2000). Preparing student teachers to use computers in mathematics classrooms through a long term pre-service course in Turkey. *Journal of Information Technology for Teacher Education* 9, no. 3: 343–62.
- Bates, P., & Aston, J. (2004). *Overcoming barriers to adult basic skills in Sussex*. Brighton: Institute for Employment Studies.
- Belanger, N. & Gougeon, N. A. (2009). Inclusion on the agenda in four different school contexts in Canada (Ontario, Manitoba, New Brunswick and Québec). *Research in Comparative and International Education*. 4 (3), 289-304.
- Βιτσιλάκη- Σορωνιάτη, Χρ. (2002). Η διά βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: μία μελέτη περίπτωσης του προγράμματος αναβάθμισης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 37-60.
- 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), 16-30.
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The Impact of Teacher Training in Special Education on the Attitudes of Australian Preservice General Educators Towards People with Disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30 (3): 65–79.
- Chaudhary, P. (2012). Effects of employees' motivation on organizational performance: A case study. *International Journal of Research in Economics and Social Sciences*, 2 (9), 81-87.

- Chiner, E., & Cardona MC. (2013). Inclusive Education in Spain: How Do Skills, Resources, and Supports Affect Regular Education Teachers' Perceptions of Inclusion?. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (5), 526–541.
- Colquitt, J., Lepine, J. & Wesson, M. (2017). *Organizational Behavior: improving Performance and Commitment in the Workplace*. 6th edition. New York: McGraw-Hill Education.
- Cook, B. G. & Schirmer, B. R. (2003) 'What is special about special education? Overview and analysis', *Journal of Special Education*, 37 (3), 200–204.
- Cooper, R. & Jayatilaka, B.(2006). Group Creativity: The Effects of Extrinsic, Intrinsic, and Obligation Motivations. *Creativity Research Journal*, 18 (2), 153-172.
- Crispel, O., & Kasperski, R. (2019). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 1-12.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners. Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ćwirynkało, K., Kisovar-Ivanda, T., Gregory, JL., Żyta, A., Arciszewska, A., and Zrilić, S. (2017). Attitudes of Croatian and Polish Elementary School Teachers Towards Inclusive Education of Children with Disabilities. *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*, 53, 252–264.
- Damij, N., Levnajić, Z., Rejec Skrt, V., & Suklan, J. (2015). What Motivates Us for Work? Intricate Web of Factors beyond Money and Prestige. *PloS one*, 10(7), e0132641. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0132641>
- Darkenwald, G.G. & Merriam, S.B. (1982). *Adult education: Foundations of practice*. New York: Harper Row.

- Deci, E. & Ryan, R. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. New York: University of Rochester.
- Devjak, T., & Berčnik, S. (2015). *In-service teacher education and training: motives, objectives and evaluation. Implementation of innovations in education- challenges and dilemmas*. Ljubljana: Faculty of Education
- Dias-Lacy, S. L., & Guirguis, R. V. (2017). Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 265-272.
- Drabble, S. (2013). Support for Children with Special Educational Needs (SEN). Ανακτήθηκε από: http://www.rand.org/pubs/research_reports/RR180.html?src=mobile
- Duta, N. V. (2012). Professional development of academics teachers – reflections on participation in training programs. *International Conference of Scientific Paper Afases*, Brasov.
- Einat, T., & Sharon, M. (2015). Inclusion and It's Failure: Attitudes of Special Education Teachers Towards the Inclusion Process of Students with Disabilities in the Regular Education System. *Dapim*, 60, 198–170
- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefield Cook, J., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία. Αποτελεσματική μάθηση* (μτφ.: Μ. Σόλμαν, & Έ. Συγκολλίτου). Αθήνα: Gutenberg
- European Commission (2009). Main policy initiatives and outputs in education and training since the year 2000: Strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'). Ανακτήθηκε από: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_en.htm
- European Commission (2010). The European Disability Strategy 2010–2020. Brussels: European Commission. Ανακτήθηκε από: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1137&langId=en>

Falasca, M. (2011). Barriers to adult learning: Bridging the gap. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(3), 583-590.

Francisco, MP., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and Special Education. *Education Sciences*, 10(238), 1-17

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

Ζαρίφης, Γ. (2010). *Συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Ελλάδα. Έρευνα των παραγόντων συμμετοχής στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) της επικράτειας*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Hackman, R., & Oldham, R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60 (2), 159-170.

Hammer, D., Piascik, P., Medina, M., Pittenger, A., Rose, R., Creekmore, F., Soltis, R., Bouldin, A., Schwarz, L., & Scott, S. (2010). Recognition of teaching excellence. *American journal of pharmaceutical education*, 74(9), 164.
Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.5688/aj7409164>

Hatch, S. L., Feinstein, L., Link, B. G., Wadsworth, M. E., & Richards, M. (2007). The continuing benefits of education: adult education and midlife cognitive ability in the British 1946 birth cohort. *The journals of gerontology. Series B*,

Psychological sciences and social sciences, 62(6), S404–S414. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1093/geronb/62.6.s404>

Herzberg, F. (1987). One more time: How do we motivate employees. *Harvard Business Review*, 1-15.

Θεοδωροπούλου, Α. (2017). *Τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών: Η περίπτωση του ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του ΕΑΠ* (Διδακτορική διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση* (μτφ.: Ε. Κωσταρά). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1999).

Iliopoulou, K. & Anastasiadou, A. (2015). Studies as a factor in shaping the training needs of secondary education teachers: Research findings. *Scientific Educational Magazine Educational Cycle*, 3 (3), 69-82.

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

Καραλής, Θ. (2018). *Η συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση - Εμπόδια & κίνητρα συμμετοχής (2011-2016)*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Kamalian, A. R., Yaghoubi, N. M., & Moloudi, J., (2010). Survey of Relationship between Organizational Justice and Empowerment (A Case Study). *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 24, 165-171.

Karlberg, M., & Bezzina, C. (2020). The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden. *Professional Development in Education*, 1–18.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712451>

- Kenrick, D. T., Griskevicius, V., Neuberg, S. L., & Schaller, M. (2010). Renovating the Pyramid of Needs: Contemporary Extensions Built Upon Ancient Foundations. *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science*, 5(3), 292–314. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1177/1745691610369469>
- Kenrick, D. T., Griskevicius, V., Neuberg, S. L., & Schaller, M. (2010). Renovating the Pyramid of Needs: Contemporary Extensions Built Upon Ancient Foundations. *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science*, 5(3), 292–314. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1177/1745691610369469>
- Κόκκος, Α. (2005). Χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης. Στο *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (Τόμ. Α΄). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουρκούτας, Η. (2003). Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην σχολική τάξη: η δυναμική των κρίσεων και των συγκρούσεων: όρια και προοπτικές. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 65, 26-33.
- Krille C. (2020) *Reasons for Participation in Professional Development. In: Teachers' Participation in Professional Development*. Springer Briefs in Education. Springer, Cham.
- Lee, FLM., Yeung, AS., Tracey, D., K. Barker, K. (2015). Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35 (2), 79–88.
- Λιαράκου, Γ. (2002). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ένα εργαλείο για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 124, 104-110.

- Lipsky, D.K., & Gartner, A. (1999). Inclusive education: A requirement of a democratic society. In *Inclusive Education*; Daniels, H., Garner, P., Jones, C., Eds.; Taylor & Francis: Oxfordshire, UK, pp. 11–62.
- Liu, W. S., Li, X. W., & Zou, Y. M. (2019). The Formation of Teachers' Intrinsic Motivation in Professional Development. *Integrative psychological & behavioral science*, 53(3), 418–430. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9465-3>
- Logiotis, G., Malamas, K. & Papatriadafillou, A. (2015). Outline of teachers' training needs on prevention and tackling school bullying, Curse. *Teacher Education Scientific Review*, 7, 194-210.
- Louws, M. L., Meirink, J. A., van Veen, K., & van Driel, J. H. (2017). Teachers' self-directed learning and teaching experience: What, how, and why teachers want to learn. *Teaching and teacher education*, 66, 171-183.
- Lund, L. (2020). When school-based, in-service teacher training sharpens pedagogical awareness. *Improving Schools*, 23(1), 5-20.
- Macrae, I. & Furnham, A. (2017). *Motivation and Performance: A guide to motivating a diverse workforce*. New York: Kogan Page.
- Masari, G. (2013). Kindergarten teacher's perceptions on in-service training and impact on classroom practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 481-485.
- Maslow, A. (1943). *A Theory of Human Motivation*. Brooklyn: Brooklyn College.
- Merriam, S.B. & Caffarella, R.S. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (2nd ed.), San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mintz, K., & Wasserman, D. (2020). Caring for People with Disabilities: An Ethics of Respect. *The Hastings Center report*, 50(1), 44–45. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1002/hast.1084>

- Mitchell, D. (2001). Paradigm shifts in and around special education in New Zealand. *Cambridge Journal of Education*, 31(3), 319-335.
- Μπουζάκης, Σ. (2000). *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπράτικα, Β. (2016). *Κίνητρα συμμετοχής και εμπόδια μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Απόψεις των φοιτητών του Ε.Α.Π για τα κίνητρα της συμμετοχής τους και τα εμπόδια που συναντούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία* (Διδακτορική διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.
- Murawski, W., & Swanson, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data?. *Remedial and Special Education*, 22, 258–267.
- National Center on Educational Restructuring and Inclusion. (1995). *National Study of Inclusive Education*; The City University of New York: New York, NY, USA
- Nohria, N., Groysberg, B. & Lee, L. (2008). *Employee Motivation A Powerful New Model*. New York: Harvard Business School Publishing.
- Ξηρομερίτη- Τσακλαγκάνου, Α. (1997). *Ειδική Εκπαίδευση. Θεωρητικές αρχές-Ερευνητικά δεδομένα και διδακτική παρέμβαση*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- O' Hanlon, C. (1993). *Special education integration in Europe*. London: David Fulton.
- Organization for Economic Co-Operation and Development. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, France: Author.

- Oudeyer, P. Y., & Kaplan, F. (2007). What is Intrinsic Motivation? A Typology of Computational Approaches. *Frontiers in neurorobotics*, 1, 6. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.3389/neuro.12.006.2007>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Panagiotopoulos, G., Giantsiou, C., & Karanikola, Z. (2018). Incentives and obstacles: participation in training programs for human resources in education. *Global Journal of Human Resource Management*, 6(4), 33-43.
- Παπαδάκης, Σ., Βελισσάριος, Α., Φραγκούλης, Ι. (2003). *Η επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της πληροφορίας με αξιοποίηση των μεθόδων της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), 2ο πανελλήνιο συνέδριο για την Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (σ. 558- 571). Αθήνα: Προπομπός.
- Peters, S. J. (2007). Education for all? A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18 (2), 98- 108.
- Pinto, C., Baines, E., & Bakopoulou, I. (2019). The peer relations of pupils with special educational needs in mainstream primary schools: The importance of meaningful contact and interaction with peers. *The British journal of educational psychology*, 89(4), 818–837. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1111/bjep.12262>
- Protopapas, A., & Parrila, R. (2018). Is Dyslexia a Brain Disorder?. *Brain sciences*, 8(4), 61. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.3390/brainsci8040061>

- Rahman, F., Jumani, N. B., Akhter, Y., Chisthi, S. H., Ajmal, M. (2011). Relationship between Training of Teachers and Effectiveness Teaching, *International Journal of Business and Social Science* Vol. 2(4), pp-150-160.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2018). *Essentials of Organizational Behavior*. 14th edition. New York: Pearson Education.
- Rodriguez, C. C., & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and integration on special education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1323 – 1327.
- Rogers, A. (1996). *Teaching Adults*. Philadelphia: Open University Press.
- Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2015). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρώτης σχολικής ηλικίας και η συμβολή της στη διαμόρφωση της ατομικής τους θεωρίας αγωγής*. Ανακοίνωση στο 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ο.Μ.Ε.Π. - Δ.Π.Θ., Αλεξανδρούπολη 16-18 Οκτωβρίου 2015 (Πρακτικά Συνεδρίου).
- Saif, K.F., Nawaz, A., Jan, A. & Khan, M.I. (2012). Synthesizing the theories of job-satisfaction across the cultural/attitudinal dimensions. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3 (9): 1382-1396.
- Saiti, A., & Saitis, C. (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece¹. *European Journal of Teacher Education*, 29(4), 455–470. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1080/02619760600944779>
- Schmidt, J. T. & Werner, C. H. (2007). Designing online instruction for success: future oriented motivation and self-regulation. *The Electronic Journal of e-Learning*, 5(1), 69-78.
- Selemani-Meke, E. (2013). Teacher Motivation and Implementation of Continuing Professional Development Programmes in Malawi. *Anthropologist*, 15 (1), 107- 115.

- Shechtman, Z., & Gilat, I. (2005). The Effectiveness of Counseling Groups in Reducing Stress of Parents of Children with Learning Disabilities. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 9, 275–286.
- Σιπητάνου, Α. Α., Σαλπγγίδης, Α. Ε. & Πλατσίδου, Μ. (2012). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Ανακοίνωση στο συνέδριο Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές, Αθήνα.
- Simpson, E. H., & Balsam, P. D. (2016). The Behavioral Neuroscience of Motivation: An Overview of Concepts, Measures, and Translational Applications. *Current topics in behavioral neurosciences*, 27, 1–12. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1007/7854_2015_402
- Sledge, A., & Pazey, L.B. (2013). Measuring teacher effectiveness through meaningful evaluation: can reform models apply to general education and special education teachers? *Journal of Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36, 231-246.
- Sokal, L., and Sharma, U. (2017). Do I Really Need a Course to Learn to Teach Students with Disabilities? I've Been Doing It for Years. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40 (4), 739–760.
- Στασινός, Δ. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906–1989)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Story, P., Stasson, F., Mahoney, M., & Hart, W. (2008). A two-factor model of achievement motivation. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36 (5), 707–708.
- Thompson, T. (2012). Preparing secondary pre-service mathematics teachers for inclusion. *National Teacher Education Journal*, 5(1), 53-62.
- Tzivinikou, S. (2015). The impact of an in-service training program on the self-efficacy of special and general education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 64, 95-107.

- Tzivinikou, S. (2015). The impact of an in-service training program on the self-efficacy of special and general education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 64(1), 95–107. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.33225/pec/15.64.95>
- Tzovla, E. & Koukis, N. (2015). Investigation of training needs of Greek teachers serving in Greek-language schools abroad. *Open Education*, 11 (1), 880-105.
- Τσιχτής, Ε. & Σταυρόπουλος Β. (2019). Διερεύνηση του πλαισίου, των κινήτρων και των εμποδίων αναφορικά με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα. *Νέος Παιδαγωγός*. Τεύχος 15.
- Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ.Ν. (2011). *Ο ρόλος της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*. Στο Βασίλειος Δ. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, (σσ. 628-638). Αθήνα: Πεδίο.
- UNESCO. (2000). *The Dakar Framework for Action*. In. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Incheon declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. In. Paris: UNESCO.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). An Analysis of Research on Inclusive Education: A Systematic Search and Meta Review. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15.
- Vassala, P. & Meantsios, G. (2007). Introductory education of primary school teachers: Conventional or distance programs?. *Adult Education*, 11, 12-20.
- Vlachou- Balafouti, A. & Zoniou-Sideris, A. (2000) *Greek Policy Practices in the Area of Special/ Inclusive Education*. In Armstrong, F., Armstrong, D. & Barton, L. (Eds.) *Inclusive Education: Policy, Contents and Comparative Perspectives*. London: David Fulton.

- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: Implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21
- Wallace, L. & Trinkka, J. (2009). Leadership and employee engagement. *Journal of Public Management*, 91 (5), 10-13.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese In-Service Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education and Self-Efficacy for Inclusive Practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222–229.
- Yell, M. L., & Espin, C. A. (1990). The Handicapped Children's Protection Act of 1986: time to pay the piper?. *Exceptional children*, 56(5), 396–407.
- Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1177/001440299005600503>

Παράρτημα

Συνοδευτική επιστολή

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Ονομάζομαι..... Είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο και διεξάγω έρευνα με τίτλο **«Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα ειδικής αγωγής»**. Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί συνιστά ερευνητικό εργαλείο της έρευνας και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η συμμετοχή σας στην εν λόγω έρευνα κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς θα συμβάλλει στον προσδιορισμό των κινήτρων και των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων ειδικής αγωγής, ώστε μέσω της αποτύπωσης των δυσκολιών να πραγματοποιηθούν αναδιαρθρώσεις στα προγράμματα επιμόρφωσης και επιμόρφωσης που θα οδηγήσουν στην αύξηση συμμετοχής των ενηλίκων στην Δια Βίου Μάθηση..

Το εν λόγω ερωτηματολόγιο διασφαλίζει τα ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα και την ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Εξασφαλίζεται η εχεμύθεια και όλα τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τη συλλογή πληροφοριών. Επίσης, κάθε ερωτώμενος έχει το δικαίωμα να σταματήσει τη συμμετοχή του σε οποιοδήποτε σημείο.

Σας παρακαλώ να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο με πάσα ειλικρίνεια, για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι 15 λεπτά.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συνεργασία και τη διάθεση του χρόνου σας.

Η φοιτήτρια

Τηλέφωνο επικοινωνίας:

Email επικοινωνίας

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Μέρος Α΄ Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Άνδρας	
Γυναίκα	

2. Ηλικία

Έως 30	
31-40	
41-50	
51-60	
60+	

3. Εκπαιδευτική προϋπηρεσία

1-10 χρόνια	
11-20 χρόνια	
21-30 χρόνια	
31+	

4. Ανώτερος τίτλος σπουδών

Βασικός τίτλος σπουδών	
Μεταπτυχιακό	
Διδακτορικό	

5. Οικογενειακή κατάσταση

Άγαμος	
Έγγαμος	
Διαζευγμένος	
Χήρος	

6. Σχέση εργασίας

Μόνιμος	
Αναπληρωτής	
Ωρομίσθιος	

Μέρος Β΄ Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης ειδικής αγωγής: Κίνητρα και εμπόδια

Έχετε συμμετέχει στο παρελθόν σε προγράμματα επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής;

Να

Όχι

Έχετε συμμετέχει στο παρελθόν σε προγράμματα επιμόρφωσης σε θέματα εκτός ειδικής αγωγής;

Να

Όχι

Κίνητρα συμμετοχής. Σημειώστε το βαθμό στον οποίο κάθε ένα από τα αναφερόμενα θα αποτελούσε κίνητρο συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου					
Για να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές					
Για να είμαι περισσότερο αποδοτικός/η στην εργασία μου					
Για να βρω μια καλύτερη εργασία					
Γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα					
Γιατί έτσι δίνω ένα καλό παράδειγμα στα παιδιά μου					
Για να αποκτήσω τη βεβαίωση / πιστοποιητικό συμμετοχής					

Για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα					
Για να είμαι πιο ολοκληρωμένος πολίτης					
Για να ξεφύγω από προβλήματα της προσωπικής οικογενειακής ζωής					
Για να συναντήσω καινούργιους ανθρώπους και να βελτιώσω το κοινωνικό μου δίκτυο					

Εμπόδια συμμετοχής. Σημειώστε το βαθμό στον οποίο κάθε ένα από τα αναφερόμενα θα αποτελούσε εμπόδιο συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Κόστος συμμετοχής					
Έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας παιδιών					
Έλλειψη χρόνου λόγω φροντίδας άλλου συγγ. προσώπου					
Έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων					
Έλλειψη χρόνου λόγω άλλων ασχολιών					
Αρνητική τοποθέτηση της οικογένειας ή των φίλων μου					
Η παρακολούθηση σεμιναρίων δεν παίζει κανέναν ρόλο στη βελτίωση της θέσης εργασίας μου					
Τα σεμινάρια πραγματοποιούνται σε ημέρες και ώρες που δεν μπορώ να τα παρακολουθήσω					
Ο τρόπος επιλογής, δεν νομίζω ότι έχω πιθανότητες να επιλεγώ					
Δυσκολία μετακίνησης προς τον τόπο που γίνεται το σεμινάριο					
Δεν έχω τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση					

Έλλειψη υποστήριξης από τι διευθυντής της σχολικής μονάδας					
Δεν έχω τα ουσιαστικά προσόντα που απαιτούνται για την παρακολούθηση					
Έλλειψη πληροφόρησης και ενημέρωσης για τα σεμινάρια που γίνονται					
Δεν δίνεται βεβαίωση πιστοποιητικό παρακολούθησης					
Μεγάλη διάρκεια σεμιναρίων					
Η ποιότητα και η οργάνωση των σεμιναρίων δεν είναι στα επιθυμητά επίπεδα					
Δεν θεωρείται ιδιαίτερο προσόν στο εργασιακό μου περιβάλλον					
Με εμποδίζουν προβλήματα υγείας					
Αρκετά έχω μάθει έως τώρα					
Είμαι πολύ μεγάλος / η για να μάθω πλέον					
Μπορώ να μάθω με άλλους τρόπους αυτά που θα μάθαινα σε ένα τέτοιο πρόγραμμα					

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΣΑΣ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ!