



Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Επιστήμες της Αγωγής

Διπλωματική Εργασία

«Οι εκπαιδευτικοί ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι:

Προφίλ παρακίνησης και φιλοδοξίες»

Κυριακή Σιδηροπούλου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια : Χρυσάνθη Χαρατσάρη

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2022

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.

«Οι εκπαιδευτικοί ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι:

Προφίλ παρακίνησης και φιλοδοξίες»

Κυριακή Σιδηροπούλου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Χρυσάνθη Χαρατσάρη

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ελισάβετ Λαζαράκου

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2022

### Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την πρώτη επιβλέπουσα της διπλωματικής αυτής εργασίας κυρία Χρυσάνθη Χαρατσάρη, η οποία μου παρείχε διαρκή υποστήριξη και ενθάρρυνση σε όλη την πορεία εκπόνησης της έρευνας. Η ενσυναίσθηση, η ηθική στήριξη, η συμπαράσταση της σε συνδυασμό με τις εύστοχες παρατηρήσεις της συνετέλεσαν τα μέγιστα για την ολοκλήρωση της εργασίας. Οι συζητήσεις μαζί της ήταν φάρος και εφαλτήριο για νέες αναζητήσεις.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τη δεύτερη επιβλέπουσα της εργασίας αυτής κυρία Ελισάβετ Λαζαράκου για τις χρήσιμες υποδείξεις και παρατηρήσεις της.

*Στον μονάκριβο μου γιο,*

*Χρήστο*

*Για την υπομονή, την κατανόηση*

*Την υποστήριξη και την αγάπη του.*

## Περίληψη

Η παγκοσμιοποίηση και η τεχνολογική ανάπτυξη έχουν επηρεάσει τον εκπαιδευτικό χώρο μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους προς τις ανάγκες της αγοράς και της οικονομίας. Σε αυτό το πλαίσιο, η διερεύνηση και η κατανόηση των κινήτρων και των φιλοδοξιών των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα με σκοπό την ατομική και επαγγελματική τους ανάπτυξη αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση αυτών. Στόχοι της παρούσας εργασίας ήταν η μελέτη της σχέσης των διαφορετικών μορφών παρακίνησης των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις με τις φιλοδοξίες τους. Επιπλέον αναζητήθηκαν συσχετίσεις των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ενηλίκων με τον βαθμό συμμετοχής τους. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο βασισμένο στις μορφές παρακίνησης της θεωρίας αυτοπροσδιορισμού των Deci & Ryan σε δείγμα 153 φοιτητών των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών του ΕΑΠ . Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας υπάρχει υψηλή συσχέτιση της εσωτερικής παρακίνησης με την απόκτηση γνώσεων και την αυτοβελτίωση. Επίσης η εξωτερική παρακίνηση βρέθηκε να συσχετίζεται με την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών, ενώ η απουσία της έλλειψης παρακίνησης συνδέεται με την ύπαρξη φιλοδοξιών εκ μέρους τους. Συνολικά η εσωτερική παρακίνηση βρέθηκε να επικρατεί της εξωτερικής. Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλο. Αντίθετα η ηλικία επηρέασε τη μορφή παρακίνησης καθώς οι ώριμοι ενήλικες παρωθούνται περισσότερο από προσωπικά κίνητρα σε σχέση με τους νεότερους. Επιπρόσθετα η σχέση εργασίας επηρεάζει το βαθμό συμμετοχής με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς να έχουν χαμηλότερη βαθμολογία έναντι των συναδέλφων τους του ιδιωτικού τομέα ή των άνεργων εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα η εργασιακή εμπειρία συνδέεται αρνητικά με τις επαγγελματικές φιλοδοξίες, με τους περισσότερο έμπειρους ενήλικες να μην προβάλλουν επαγγελματικές φιλοδοξίες συγκριτικά με τους νεότερους. Τέλος η αναγκαιότητα παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων συσχετίζεται με υψηλή εσωτερική παρακίνηση και μεγαλύτερες προσδοκίες. Τα παραπάνω ευρήματα συμβάλλουν στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στην εκπαίδευση ενηλίκων. Με τη σειρά τους οι ερευνητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα αποτελέσματα

για περαιτέρω έρευνες γύρω από τη σχέση των προφίλ παρακίνησης με τα αποτελέσματα της μάθησης.

Λέξεις – κλειδιά : εκπαιδευτικοί, εκπαίδευση ενηλίκων, κίνητρα, θεωρία Αυτοπροσδιορισμού, φιλοδοξίες

«Teachers as adult learners: Motivational profile and ambitions»

Kyriaki Sidiropoulou

## **Abstract**

Examining and understanding teachers' motivation towards and aspirations for their participation in adult education can assist in planning and implementing effective educational programs. The objectives of this study were to examine teachers' motivation to participate in educational activities and the associations between participation and their personal and professional ambitions. A Data were collected from a sample of 153 postgraduate students of the Hellenic Open University. The different motivational styles were based on the Self-Determination Theory. The results showed a strong correlation between internal motivation, knowledge acquisition and self-improvement. External motivation was also found to be associated with teachers' ambition for professional development, while internal motivation was found to be higher than external. No significant differences were observed in motivation depending on gender. On the contrary, age affects motivational styles. In addition, public-sector teachers had lower levels of participation in adult education programs than their private-sector counterparts or unemployed teachers and work experience was negatively associated with professional aspirations. Finally, the sense of the need to attend educational programs is associated with high internal motivation and higher ambitions. These findings can contribute to our understanding of how teachers are involved in adult learning. Researchers can use the results as a starting point for further research into the relationship between motivational profiles and learning outcomes.

**Keywords:** teachers, adult education, motivation, Self-Determination Theory, ambitions

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	v
Abstract .....	vii
Περιεχόμενα .....	viii
Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων .....	xi
Κατάλογος Πινάκων .....	xiii
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια .....	xvii
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	1
1.1 Επιλογή του θέματος .....	1
1.2 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις .....	2
1.3 Σημασία της έρευνας .....	4
1.4 Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα ή υποθέσεις .....	5
1.5 Διάρθρωση της έρευνας .....	6
2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	8
2.1 Εκπαίδευση ενηλίκων .....	8
2.2 Ενήλικας –Ωριμος Ενήλικας- Ενηλικιότητα .....	10
2.3 Συμμετοχή Ενηλίκων στην Εκπαίδευση .....	11
2.4 Χαρακτηριστικά και τύποι ενήλικα εκπαιδευόμενου .....	13
2.5 Θεωρίες για την εκπαίδευση ενηλίκων .....	15
2.6 Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα .....	17
2.7 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Ελλάδα .....	20
3. ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ .....	23
3.1 Παρακίνηση και κίνητρα .....	23
3.2 Φιλοδοξίες και Προσδοκίες .....	24



3.3 Το ιστορικό περιεχόμενο της παρακίνησης.....	27
3.4 Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού ( Self-determination theory – SDT).....	30
3.4.1 Εσωτερική – εξωτερική παρακίνηση .....	31
3.4.1.1 Εσωτερική παρακίνηση.....	31
3.4.1.2 Εξωτερική παρακίνηση .....	33
3.5 Προφίλ παρακίνησης στην εκπαίδευση ενηλίκων .....	36
3.6 Σπουδαιότητα SDT για εκπαιδευτικούς .....	42
3.7 Έρευνες για το προφίλ παρακίνησης των ενηλίκων και των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	43
3.7.1 Έρευνες για το προφίλ παρακίνησης των ενηλίκων στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	43
3.7.2 Έρευνες για το προφίλ παρακίνησης των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	49
4.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	54
4.1 Ερευνητικός Σχεδιασμός.....	54
4.2 Η Ερευνητική διαδικασία.....	55
4.3 Το Ερευνητικό εργαλείο.....	56
4.4 Τεχνικές Ανάλυσης.....	59
5.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	64
5.1 Περιγραφική Στατιστική.....	64
5.1.1 Δημογραφικά στοιχεία.....	64
5.1.2 Τα κίνητρα σε μορφές παρακίνησης.....	74
5.1.3 Λόγοι συμμετοχής.....	77
5.1.4 Φιλοδοξίες.....	79
5.1.5 Προσδοκίες.....	81
5.2 Επαγωγική Στατιστική.....	83
5.2.1 Επίδραση δημογραφικών στοιχείων.....	83
5.2.2 Επίδρασή συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.....	107

6.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	125
6.1 Συμπεράσματα.....	125
6.2 Συζήτηση.....	129
6.3 Περιορισμοί έρευνας.....	133
6.4 Προτάσεις πολιτικής.....	133
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	135
Παράρτημα Α: Ερωματολόγιο .....	147
Παράρτημα Β: Έλεγχοι κανονικότητας.....	155

## Κατάλογος Εικόνων / Γραφημάτων

Εικόνα 1 Το συνεχές της παρακίνησης .....	33
Γράφημα 1. Μέσες τιμές και 95% δ.ε. των παραγόντων της έρευνας.....	61
Γράφημα 2. Κατανομή δείγματος με βάση το Φύλο.....	67
Γράφημα 3. Κατανομή δείγματος με βάση την Ηλικία.....	68
Γράφημα 4. Κατανομή δείγματος με βάση την Οικογενειακή κατάσταση.....	68
Γράφημα 5. Κατανομή δείγματος με βάση τον Αριθμό παιδιών.....	69
Γράφημα 6. Κατανομή δείγματος με βάση τη Σχέση εργασίας.....	69
Γράφημα 7. Κατανομή δείγματος με βάση τα Έτη προϋπηρεσίας.....	70
Γράφημα 8. Κατανομή δείγματος με βάση το Επίπεδο σπουδών.....	71
Γράφημα 9. Κατανομή δείγματος με βάση τη Συμμετοχή στο παρελθόν σε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων.....	72
Γράφημα 10. Κατανομή δείγματος με βάση τον Αριθμό προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων που έχουν παρακολουθήσει.....	72
Γράφημα 11. Κατανομή δείγματος με βάση την αντίληψη για την αναγκαιότητα συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.....	73
Γράφημα 12. Κατανομή δείγματος με βάση τη συχνότητα συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.....	74
Γράφημα 13. Σχέση μεταξύ ηλικίας εκπαιδευτικού και εσωτερικής παρακίνησης.....	88
Γράφημα 14. Σχέση μεταξύ επαγγελματικών λόγων συμμετοχής σε προγράμματα και αριθμού παιδιών.....	91
Γράφημα 15. Σχέση μεταξύ προσωπικών – κοινωνικών λόγων και αριθμού παιδιών.....	91

Γράφημα 16. Σχέση μεταξύ προσωπικών – κοινωνικών φιλοδοξιών και αριθμού παιδιών.....	92
Γράφημα 17. Σχέση μεταξύ επαγγελματικών φιλοδοξιών και σχέσης εργασίας.....	95
Γράφημα 18. Σχέση προσωπικών – κοινωνικών φιλοδοξιών με τη σχέση εργασίας.....	98
Γράφημα 19. Σχέση μεταξύ έλλειψης παρακίνησης και του αριθμού προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων.....	115
Γράφημα 20. Σχέση μεταξύ εσωτερικής παρακίνησης και του αριθμού προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων.....	116

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας.....	58
Πίνακας 2. Μέσες τιμές και 95% δ.ε. των παραγόντων της έρευνας.....	60
Πίνακας 3. Συσχετίσεις Spearman μεταξύ των παραγόντων.....	62
Πίνακας 4. Δημογραφικά στοιχεία.....	64
Πίνακας 5. Συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.....	66
Πίνακας 6. Μέσοι όροι Δηλώσεων που αφορούν την Έλλειψη παρακίνησης.....	75
Πίνακας 7. Μέσοι όροι Δηλώσεων που αφορούν την Εσωτερική παρακίνηση.....	75
Πίνακας 8. Μέσοι όροι Δηλώσεων που αφορούν την Εξωτερική παρακίνηση.....	76
Πίνακας 9. Μέσοι όροι Δηλώσεων που αφορούν επαγγελματικούς λόγους .....	78
Πίνακας 10: Μέσοι όροι Δηλώσεων που αφορούν λόγους γνώσης-εξέλιξης .....	78
Πίνακας 11: Μέσοι όροι Δηλώσεων που αφορούν προσωπικούς-κοινωνικούς λόγους ..	79
Πίνακας 12: Μέσοι όροι Δηλώσεων που αφορούν επαγγελματικές φιλοδοξίες.....	80
Πίνακας 13: Μέσοι όροι Δηλώσεων που αφορούν προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες..	81
Πίνακας 14: Μέσοι όροι Δηλώσεων που αφορούν εκπαιδευτικές φιλοδοξίες.....	81
Πίνακας 15: Μέσοι όροι Δηλώσεων που αφορούν προσδοκίες .....	82
Πίνακας 1. Σχέση μεταξύ των μεταβλητών με το φύλο των εκπαιδευτικών.....	83
Πίνακας 2. Σχέση μεταξύ των μεταβλητών και της ηλικίας των εκπαιδευτικών.....	84
Πίνακας 3. Σχέση μεταξύ ηλικίας εκπαιδευτικών και επαγγελματικών λόγων για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα.....	85
Πίνακας 4. Σχέση μεταξύ ηλικίας εκπαιδευτικών και επαγγελματικών λόγων για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Post hoc analysis LSD).....	85
Πίνακας 20. Σχέση μεταξύ ηλικίας εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα.....	86

Πίνακας 21. Σχέση μεταξύ ηλικίας εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Post hoc analysis LSD).....	87
Πίνακας 5. Σχέση μεταξύ των μεταβλητών και της οικογενειακής κατάστασης.....	88
Πίνακας 23. Σχέση μεταξύ εσωτερικής παρακίνησης και οικογενειακής κατάστασης.....	89
Πίνακας 6. Σχέση μεταξύ των μεταβλητών και του αριθμού παιδιών.....	90
Πίνακας 7. Σχέση μεταξύ των μεταβλητών και της σχέσης εργασίας.....	93
Πίνακας 8. Σχέση μεταξύ επαγγελματικών φιλοδοξιών και σχέσης εργασίας.....	93
Πίνακας 9. Σχέση μεταξύ επαγγελματικών φιλοδοξιών και σχέσης εργασίας (Post hoc analysis LSD).....	94
Πίνακας 10. Σχέση μεταξύ προσωπικών – κοινωνικών φιλοδοξιών και σχέση εργασίας..	96
Πίνακας 29. Σχέση μεταξύ προσωπικών – κοινωνικών φιλοδοξιών και σχέση εργασίας (Post hoc analysis LSD).....	96
Πίνακας 30. Σχέση μεταξύ των μεταβλητών και των ετών προϋπηρεσίας.....	98
Πίνακας 31. Σχέση μεταξύ εσωτερικής παρακίνησης και ετών προϋπηρεσίας.....	99
Πίνακας 11. Σχέση μεταξύ εξωτερικής παρακίνησης και ετών προϋπηρεσίας.....	100
Πίνακας 33. Σχέση μεταξύ εξωτερικής παρακίνησης και ετών προϋπηρεσίας (Post hoc analysis LSD).....	100
Πίνακας 34. Σχέση μεταξύ Επαγγελματικών λόγων και ετών προϋπηρεσίας.....	103
Πίνακας 12. Σχέση μεταξύ επαγγελματικών φιλοδοξιών και ετών προϋπηρεσίας.....	103
Πίνακας 13. Σχέση μεταξύ επαγγελματικών φιλοδοξιών και ετών προϋπηρεσίας (Post hoc analysis LSD).....	104
Πίνακας 14. Σχέση μεταξύ των μεταβλητών και του επιπέδου σπουδών.....	106
Πίνακας 15. Σχέση των μεταβλητών με την παρακολούθηση κάποιου προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν.....	107
Πίνακας 39. Σχέση μεταξύ έλλειψης παρακίνησης και παρακολούθησης κάποιου προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν.....	108

Πίνακας 40. Σχέση μεταξύ εσωτερικής παρακίνησης και παρακολούθησης κάποιου προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν.....	108
Πίνακας 41. Σχέση μεταξύ εξωτερικής παρακίνησης και παρακολούθησης κάποιου προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν.....	109
Πίνακας 42. Σχέση μεταξύ λόγων γνώσης - εξέλιξης και παρακολούθησης κάποιου προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν.....	109
Πίνακας 43. Σχέση μεταξύ επαγγελματικών φιλοδοξιών και παρακολούθησης κάποιου προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν.....	110
Πίνακας 44. Σχέση μεταξύ προσωπικών – κοινωνικών φιλοδοξιών και παρακολούθησης κάποιου προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν.....	110
Πίνακας 45. Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών φιλοδοξιών και παρακολούθησης κάποιου προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν.....	111
Πίνακας 16. Σχέση μεταξύ των μεταβλητών και του αριθμού προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων.....	111
Πίνακας 47. Σχέση μεταξύ εξωτερικής παρακίνησης και του αριθμού προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων.....	112
Πίνακας 17. Σχέση μεταξύ επαγγελματικών λόγων και του αριθμού προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων.....	113
Πίνακας 18. Σχέση μεταξύ επαγγελματικών λόγων και του αριθμού προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων (Post hoc analysis LSD).....	113
Πίνακας 50. Σχέση μεταξύ λόγων γνώσης και εξέλιξης και του αριθμού προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων.....	115
Πίνακας 51. Σχέση μεταξύ επαγγελματικών φιλοδοξιών και του αριθμού προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων.....	116
Πίνακας 19. Σχέση μεταξύ μεταβλητών και αναγκαιότητας συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.....	117
Πίνακας 53. Σχέση μεταξύ έλλειψης παρακίνησης και αναγκαιότητας συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.....	118

Πίνακας 54. Σχέση μεταξύ εσωτερικής παρακίνησης και αναγκαιότητας συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.....	118
Πίνακας 55. Σχέση μεταξύ λόγων γνώσης - εξέλιξης και αναγκαιότητας συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.....	118
Πίνακας 56. Σχέση μεταξύ προσδοκιών και αναγκαιότητας συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.....	119
Πίνακας 20. Σχέση των μεταβλητών με την αναγκαιότητα παρακολούθησης προγραμμάτων πριν την ανάληψη της υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα.....	119
Πίνακας 21. Σχέση των μεταβλητών με την αναγκαιότητα παρακολούθησης προγραμμάτων με την ανάληψη της υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα.....	120
Πίνακας 22. Σχέση των μεταβλητών με την αναγκαιότητα παρακολούθησης προγραμμάτων μετά την ανάληψη της υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα.....	121
Πίνακας 60. Σχέση των μεταβλητών με την αναγκαιότητα παρακολούθησης προγραμμάτων κάθε 3 έτη.....	121
Πίνακας 61. Σχέση των μεταβλητών με την αναγκαιότητα παρακολούθησης προγραμμάτων κάθε 5 έτη.....	122
Πίνακας 62. Σχέση των μεταβλητών με το όταν ο ερωτηθέντας αισθανθεί την ανάγκη σχετικά με την παρακολούθηση προγραμμάτων.....	123
Πίνακας 63. Σχέση των μεταβλητών με το όταν ο ερωτηθέντας αισθανθεί την ανάγκη σχετικά με την παρακολούθηση προγραμμάτων.....	124



## Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΙΝΕΓΣΣΕ	Ινστιτούτο Εργασίας Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδος
ΟΕΠΕΚ	Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
ΟΟΣΑ	Οργανισμός οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΠΕΚ	Περιφερειακό Επιμορφωτικό κέντρο
ΣΔΕ	Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας
CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training, Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης
NHES	National Household Education Surveys Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαιδευτικών Ερευνών
NIACE	National Institute of Adult Continuing Education Εθνικό Ινστιτούτο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης Ενηλίκων
SDT	Self Determination theory Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization Εκπαιδευτικό Επιστημονικό και Πολιτιστικό Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών

## 1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### 1.1 Επιλογή του θέματος

Το θέμα της παρούσας ερευνητικής εργασίας πραγματεύεται το προφίλ παρακίνησης των εκπαιδευτικών οι οποίοι συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Αφορμή για την επιλογή του στάθηκε η εμπειρία της ίδιας της ερευνήτριας, η οποία συμμετέχει σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Ε.Α.Π. και ο προβληματισμός που ξεπήδησε μέσα από αυτή τη διαδικασία για τους λόγους που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να αναζητούν αντίστοιχα προγράμματα για να βελτιώσουν τις ικανότητες τους.

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το θεμελιώδη συστατικό οποιουδήποτε εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι απαραίτητο να δοθεί ή πρέπει να προσοχή σε θέματα επιμόρφωσής τους. Οι εκπαιδευτικοί απαιτείται στη σύγχρονη εποχή που ζούμε, να έχουν πολύ καλή γνώση του αντικειμένου τους, να γνωρίζουν βασικές αρχές ψυχολογίας, να έχουν αναπτύξει επικοινωνιακές ικανότητες, να εκτελούν άψογα στρατηγικές διαχείρισης της τάξης. Θα πρέπει να γνωρίζουν όλες τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στον χώρο της εκπαίδευσης και να παίρνουν όλα τα απαραίτητα μέτρα για τη συνεχή επαγγελματική τους εξέλιξη ( Beavers, 2009).

Ιδανικά η επαγγελματική ανάπτυξη προσφέρει ένα σύνολο υποστηρικτικών και εκπαιδευτικών μέσων για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να κατακτήσει τις προκλήσεις της εποχής. Για τη βελτίωση οποιουδήποτε εκπαιδευτικού φορέα, είναι αναγκαία η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που τον απαρτίζουν. Οι περισσότεροι αναγνωρίζουν την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση σε νέες τεχνολογίες, αναβαθμισμένα εκπαιδευτικά πρότυπα και στρατηγικές τάξης (Beavers, 2009).

Ο νεοφιλελευθερισμός και η παγκοσμιοποίηση που έχουν επικρατήσει την παρούσα χρονική περίοδο, έχει επηρεάσει και τον χώρο της εκπαίδευσης και τον έχει στρέψει προς την προσαρμογή του στις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς.

Με βάση αυτά τα στοιχεία έχει αναδιαμορφωθεί το όλο πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που οδηγούνται στη δια βίου μάθηση σε κάθε τομέα της ζωής τους. Σε αυτό το μήκος κύματος κινείται και η Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία θεωρεί απαραίτητη τη

δια βίου κατάρτιση των εκπαιδευτικών για να ανταποκριθούν με επιτυχία στον ανταγωνισμό που υπάρχει σε παγκόσμιο επίπεδο. Για τον λόγο αυτό οι χώρες της Ε.Ε. πρέπει να εξασφαλίσουν τις κατάλληλες συνθήκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και να παρέχουν το πλαίσιο δράσης για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, μέσα από ευέλικτες επιμορφώσεις που θα συνδυάζουν την εμπειρία του παρελθόντος με τα νέα επιστημονικά δεδομένα και την χρήση τεχνολογικών μέσων (Σακκούλης κ. συν., 2017) .

Με τον τρόπο αυτό θα μετακινηθεί το κέντρο βάρους από την ήδη αποκτηθείσα γνώση και θα δοθεί έμφαση στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που αποτελεί και το ζητούμενο.

## 1.2 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Το Εθνικό πρόγραμμα εκπαιδευτικών ερευνών του Υπουργείου Παιδείας των Η.Π.Α. (NHES) για την περίοδο 2000-01 αναφέρει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων και έχει ποικίλους βιβλιογραφικούς ορισμούς. Ορισμένοι αναλυτές θεωρούν την εκπαίδευση ενηλίκων ως μη υποχρεωτική ή εθελοντική δραστηριότητα μάθησης που αποτελεί μια συνεχή μαθησιακή διαδικασία καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (Belanger and Tuijnman 1997, οπ. αν. στο NHES, 2004) . Άλλοι (Cervero, 1989) περιλαμβάνουν στον ορισμό τους, υποχρεωτικές δραστηριότητες επειδή ένας αρκετά μεγάλος αριθμός ενηλίκων απαιτείται να συμμετάσχει σε εκπαίδευση ή κατάρτιση που σχετίζεται με την εργασία τους προκειμένου να εξελιχθούν επαγγελματικά .

Επιμόρφωση είναι η μαθησιακή διαδικασία θεσμοθετημένη και μη, για την βελτίωση της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης χωρίς αναγνωρισμένο τίτλο σπουδών και ιδιαίτερο χαρακτηριστικό την ευελιξία ως προς τον χρόνο, τον χώρο διεξαγωγής και το περιεχόμενο (Σακκούλης, κ. συν., 2017) .

Η κατάρτιση συχνά ταυτίζεται εσφαλμένα με την επιμόρφωση. Ο Κόκκος (2008) αναφέρει ότι η κατάρτιση έχει συγκεκριμένους στόχους και επικεντρώνεται στην εκμάθηση τεχνικών κυρίως εργασιών χωρίς μεγαλύτερη εμβάθυνση. Η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών ( Σακκούλης κ. συν., 2017) είναι ένας ακόμη όρος που ταυτίζεται με την επιμόρφωση, αλλά διαφέρουν κυρίως ως προς τη διάρκεια, τις επιδιώξεις, τη συμμετοχή και την αναγνώριση του πιστοποιητικού και όχι ως προς το περιεχόμενο και

τις πρακτικές των προγραμμάτων. Σύμφωνα με τον Pakdel (2013) η παρακίνηση είναι ένα εσωτερικό φαινόμενο που επηρεάζεται από τέσσερις παράγοντες: την κατάσταση (περιβάλλον και εξωτερικά ερεθίσματα), την ιδιοσυγκρασία, τους στόχους και τα εργαλεία, δηλαδή τα μέσα, τα προγράμματα που υπάρχουν στην εκάστοτε στιγμή. Κίνητρο είναι η πρόθεση κάποιου να πετύχει έναν στόχο που οδηγεί σε μια συμπεριφορά σχετιζόμενη με αυτόν.

Οι Lewin et al., (1944, οπ. αναφ. στη Κωσταρίδου, 1999) ορίζει τη φιλοδοξία ως “επιδίωξη μελλοντικής εκτέλεσης ενός οικείου έργου όταν το άτομο γνωρίζει το επίπεδο της επίδοσής του σε αυτό από το παρελθόν”. Στον προσδιορισμό της φιλοδοξίας εντοπίζονται τέσσερις χρονικές στιγμές. Αρχικά πραγματοποιείται η εκτέλεση του συγκεκριμένου έργου για την επίτευξη του στόχου. Ο αριθμός των προσπαθειών και το αποτέλεσμα θα κρίνει και το επίπεδο φιλοδοξιών του ατόμου. Έπειτα το άτομο προχωρά στην εκτέλεση του έργου στο νέο επίπεδο που έχει θέσει. Το αποτέλεσμα μπορεί να είναι σύμφωνο με το επίπεδο της φιλοδοξίας που έχει θέσει και άρα υπάρχει αίσθημα επιτυχίας ή μπορεί να είναι χειρότερο και να οδηγήσει σε αίσθημα αποτυχίας. Αυτά τα αισθήματα συνυπολογίζονται από το ίδιο το άτομο όταν αξιολογεί την επίδοσή του και καθορίζουν τη στάση του απέναντι σε επόμενη πιθανή συμμετοχή του σε ανάλογη δράση.

Ως προσδοκία ορίζεται η ελπίδα, η αναμονή και η απαντοχή του ανθρώπου για την επίτευξη ενός γεγονότος (Τεγόπουλος & Φυτράκης, 2005). Οι προσδοκίες είναι οι αντιλήψεις που έχει ένα άτομο για την πορεία των στόχων που έχει θέσει και οι οποίες επηρεάζουν τη συμπεριφορά του και του προκαλούν αντίστοιχα ευχάριστα ή δυσάρεστα συναισθήματα ( Σοφίτη, 2016).

Ο Saha (1997, οπ. αναφ. στο Μουσταῖρας, 2004) στην προσπάθεια του να διαχωρίσει τους δύο όρους αναφέρει ότι η φιλοδοξία δηλώνει αυτό που το άτομο πιστεύει ότι είναι κοινωνικά επιθυμητό, τη στιγμή που η προσδοκία τονίζει την άποψη του ατόμου για το τι θεωρεί επιτευχθέν στόχο πάντα μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο που κινείται. Οι Brookover et al., (1967, οπ. αναφ. στο Μουσταῖρας, 2004) προτείνει ότι οι φιλοδοξίες δείχνουν τι ελπίζει κάποιος να πετύχει ενώ οι προσδοκίες τι πιστεύει ή τι περιμένει να πετύχει.

### 1.3 Σημασία της έρευνας

Η τεχνολογική ανάπτυξη σε συνδυασμό με την παγκοσμιοποίηση έχουν καταστήσει αναγκαία τη συνεχή εμπλοκή των ανθρώπων σε εκπαιδευτικά προγράμματα , με απώτερο σκοπό την ευημερία και την ενεργή συμμετοχή τους στην κοινωνία.

Η παρακίνηση είναι το ουσιώδες συστατικό για την κατανόηση του βαθμού δέσμευσης, ικανοποίησης και επιτυχίας των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες (Gagne et al., 2014 · Rothes et al., 2016) η παρακίνηση των ενηλίκων είναι ένα πεδίο που δεν έχει διερευνηθεί πλήρως σε αντίθεση με τους παραδοσιακούς φοιτητές και εξετάζεται υπό το πρίσμα σύγχρονων θεωριών , όπως είναι η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού που προτείνει μια πολυδιάστατη θεώρηση της παρακίνησης και εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο οι διάφορες μορφές της επηρεάζουν τις φιλοδοξίες των ανθρώπων.

Έρευνες στην Ευρώπη (Rothes et al., 2016 · Marcaletti et al., 2018) στις Η.Π.Α. (Yamashita et al., 2019), στην Αυστραλία (Chesters et al., 2020) έχουν καταδείξει την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μελετώντας το προφίλ παρακίνησης των ενηλίκων και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών γίνεται ευρύτερα κατανοητή η συνεισφορά αυτών των προγραμμάτων στη βελτίωση της γνώσης και της επίτευξης στόχων. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναθεωρήσουν και να επαναπροσδιορίσουν τον παιδαγωγικό τους προσανατολισμό και να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για τη ζωή τους.

Επιπροσθέτως η μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία του Θεοδωρίδη (2011), εστιάζει την προσοχή των ενηλίκων φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου στην εξωτερική παρακίνηση μόνο παραβλέποντας τις υπόλοιπες κατηγορίες . Θα ήταν λοιπόν ενδιαφέρον να μελετηθεί συνολικά η παρακίνηση ως παράγοντας ικανοποίησης των φιλοδοξιών των εκπαιδευτικών. Εξάλλου έρευνες (Lee & Pang, 2013 · Vanslambrouck et al., 2015) έχουν επισημάνει το γεγονός ότι η παγκοσμιοποίηση αναδεικνύει την ανάγκη για εκπαιδευτικούς με περισσότερα προσόντα προκειμένου να ικανοποιηθεί η ανάγκη τους για προσωπική και επαγγελματική επιβίωση και ανέλιξη.

Τα αποτελέσματα μελέτης του Θεοδωρίδη (2011) θέτουν ως αναγκαιότητα τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των εν ενεργεία συμμετεχόντων σε προγράμματα

εκπαίδευσης ενηλίκων σε σχέση με αυτά των εκπαιδευτικών που ήδη έχουν ολοκληρώσει την παρακολούθησή τους. Από τη σύγκριση αναδείχθηκε ο βαθμός ικανοποίησης των αρχικών φιλοδοξιών των ατόμων που ενεπλάκησαν στα προγράμματα αυτά. Επιπλέον είναι ενδιαφέρον να αναδειχθεί το είδος της παρακίνησης αναλογικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Δεδομένου ότι η εμπλοκή των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι προαιρετική (Gorozidis & Papaioannou, 2013) είναι ιδιαίτερα χρήσιμη η διερεύνηση της σκόπιμης παρακίνησης τους σε συνδυασμό με το πώς επηρεάστηκε το εκπαιδευτικό πλαίσιο από την οικονομική κρίση των τελευταίων ετών, κάτι που οδήγησε σε μείωση μισθών και έλλειψη χρηματικών κινήτρων για τη συμμετοχή σε ανάλογα προγράμματα.

Ένα ακόμη σημείο εξέτασης όπως αναφέρουν οι Louws et al., (2017), είναι η επιλογή συγκεκριμένων προγραμμάτων που επικεντρώνονται σε θέματα τεχνολογίας καθώς και σε τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας αλλά και τα αίτια προτίμησης συγκεκριμένων προγραμμάτων από νέους και μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς προκειμένου να καλύψουν τις διδακτικές τους ανάγκες.

Η κατανόηση των παραγόντων παρακίνησης είναι ουσιώδης για το Υπουργείο Παιδείας και για άλλα Ανώτερα Ιδρύματα για τη διευκόλυνση της ικανοποίησης εκπαιδευτικών αναγκών και το σχεδιασμό και οργάνωση αντίστοιχων προγραμμάτων .

#### **1.4 Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα**

Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν κυρίως εθελοντικά, κάποιοι ωθούνται να εγγραφούν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα περισσότερα προγράμματα προσφέρονται με τον παραδοσιακό τρόπο, τον δια ζώσης. Ωστόσο η διαδικτυακή και μικτή μάθηση έχει αναδυθεί τα τελευταία χρόνια και συνεχίζει να αναπτύσσεται (Vanslambrouk et al., 2015).

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τη σχέση των διαφορετικών προφίλ παρακίνησης των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων με τις φιλοδοξίες που οι τελευταίοι εμφανίζουν για τη ζωή τους. Επιπρόσθετα θα αναζητηθούν συσχετισμοί των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων με το βαθμό συμμετοχής τους και θα εξετασθεί εάν έχουν ικανοποιηθεί οι φιλοδοξίες τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην παρούσα εργασία είναι τα ακόλουθα :

1. Σχετίζεται η εσωτερική παρακίνηση των εκπαιδευτικών με την απόκτηση περισσότερων γνώσεων και την αυτό-βελτίωση τους;
2. Σχετίζεται η εξωτερική παρακίνηση των εκπαιδευτικών με την επιθυμία επαγγελματικής ανέλιξης ;
3. Σχετίζεται η έλλειψη παρακίνησης με την έλλειψη φιλοδοξιών;

## **1.5 Διάρθρωση της έρευνας**

Η παρούσα εργασία αποτελείται από έξι κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο, την Εισαγωγή διατυπώνονται οι λόγοι επιλογής του θέματος, η σημασία της έρευνας, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο διατυπώνονται οι έννοιες της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, διευκρινίζονται οι όροι ενηλικιότητα και ώριμος ενήλικας, μελετάται η συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα με βάση τα δημογραφικά και προσωπικά τους χαρακτηριστικά, διατυπώνονται τα χαρακτηριστικά και οι τύποι των εκπαιδευόμενων ενηλίκων, και γίνεται αναφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζονται οι έννοιες παρακίνηση και κίνητρο, φιλοδοξία και προσδοκία, παρατίθενται ιστορικά στοιχεία, διατυπώνεται η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, τα προφίλ παρακίνησης της εκπαίδευσης ενηλίκων, η σπουδαιότητα της θεωρίας αυτοπροσδιορισμού για την εκπαίδευση και τέλος παρουσιάζονται έρευνες για την εκπαίδευση ενηλίκων και τους εκπαιδευτικούς.

Το τέταρτο κεφάλαιο ασχολείται με την μεθοδολογία της έρευνας, περιγράφει τον ερευνητικό σχεδιασμό, τη διαδικασία και το ερευνητικό εργαλείο.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αποτυπώνονται τα αποτελέσματα της έρευνας και ακολουθεί η συζήτηση.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα σημαντικότερα συμπεράσματα της έρευνας και η συζήτηση των αποτελεσμάτων με άλλες έρευνες, ενώ διατυπώνονται κάποιες προτάσεις πολιτικής και μελλοντικής έρευνας.



## **2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

### **2.1 Εκπαίδευση Ενηλίκων**

Η δια βίου μάθηση θεωρείται ένας από τους κύριους παράγοντες της οικονομικής και κοινωνικής γνώσης και αναγνωρίζεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ως θεμελιώδες συστατικό για τη μετάβαση σε μια κοινωνία γνώσης καθώς και μια ικανοποιητική απάντηση στην παγκοσμιοποίηση, την ανταγωνιστικότητα και την εργασία.

Σύμφωνα με τον Coombs (1968, οπ. αναφ. στο Καραλής, 2013) η εκπαίδευση διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες:

A) Τυπική εκπαίδευση, με ένα ιεραρχικά δομημένο και χρονικά διαβαθμισμένο πρόγραμμα που περιλαμβάνει όλες τις σχολικές βαθμίδες και όλα τα περιεχόμενα σπουδών των βαθμίδων αυτών (γενική και επαγγελματική εκπαίδευση).

B) Μη τυπική εκπαίδευση, που περιλαμβάνει οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός της τυπικής, που έχει συγκεκριμένους στόχους και προσδιορισμένο ακροατήριο.

Γ) Άτυπη εκπαίδευση, που αφορά όλες τις δραστηριότητες με τις οποίες αποκτώνται γνώσεις και δεξιότητες μέσα από την επίδραση του περιβάλλοντος και την καθημερινή εμπειρία.

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα τμήμα δράσης της Δια βίου μάθησης στην οποία κατατάσσονται δύο κατηγορίες: α) η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση που αφορά τη μάθηση που συνδέεται άμεσα με την αγορά εργασίας και β) η γενική εκπαίδευση που αφορά το υπόλοιπο πεδίο δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2008 ).

Οι Merriam and Brockett (2007, οπ. αναφ. στη Goulao, 2014) διακρίνουν δύο έννοιες, την εκπαίδευση ενηλίκων και την μάθηση ενηλίκων. Μάθηση ενηλίκων είναι μια εσωτερική γνωστική διαδικασία που μπορεί να συμβεί τόσο τυχαία όσο και οργανωμένα, ενώ η εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρεται μόνο στις σχεδιασμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Ο Rogers (1999) αναφέρει ότι οι ιδεολογίες που διέπουν τις μορφές εκπαίδευσης των ενηλίκων διαφοροποιούνται ως προς τον σκοπό του προγράμματος και ως προς το βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στον σχεδιασμό του. Έτσι υπάρχουν προγράμματα με συγκεκριμένους στόχους και άλλα με ανοιχτό περιεχόμενο όπως συμβαίνει στην προσωπική ανάπτυξη. Κάποια πάλι προγράμματα σχεδιάζονται με βάση την άποψη των συμμετεχόντων, ενώ άλλα όχι. Τα περισσότερα προγράμματα κινούνται μεταξύ των άκρων των δύο αυτών αξόνων και ακολουθούν τις προδιαγραφές του εκπαιδευτικού φορέα που τα υλοποιεί.

Ο ΟΟΣΑ (1977) θεωρεί την εκπαίδευση ενηλίκων σκόπιμα σχεδιασμένη από έναν εκπαιδευτικό φορέα με σκοπό την ικανοποίηση μιας ανάγκης ή ενός ενδιαφέροντος, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου που έχει περάσει το στάδιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Η UNESCO (1975) διευρύνει τον ορισμό προσθέτοντας και την ύπαρξη οργανωμένων προγραμμάτων που έχουν σχεδιασθεί για την κάλυψη αναγκών των ατόμων που δεν φοιτούν στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά είναι άνω των 15 χρόνων. Έτσι εντάσσει στην εκπαίδευση ενηλίκων οποιαδήποτε μαθησιακή διαδικασία, τυπική, μη τυπική ή άτυπη, με την οποία καλλιεργούνται οι δεξιότητες και αποκτώνται γνώσεις και βελτιώνονται τα προσόντα, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των συμμετεχόντων.

Η UNESCO (1976), όπως δηλώνει ο Κόκκος (2008) κατατάσσει τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων ανάλογα με το είδος της εκπαίδευσης σε:

- Συμπληρωματική εκπαίδευση, που αποτελεί συμπλήρωση της βασικής παιδείας και αλφαριθμητισμός.
- Επαγγελματική κατάρτιση, με στόχο την εκμάθηση ενός νέου επαγγέλματος ή την εξειδίκευση γνώσης για επαγγελματική ανέλιξη.
- Κοινωνική εκπαίδευση, που αφορά ζητήματα οικογενειακά, υγιεινής, καταναλωτικής συμπεριφοράς, οικολογικής συνείδησης κ.ά.
- Εκπαίδευση για την πολιτική και κοινωνική ζωή κυρίως σε επίπεδο τοπικής κοινωνίας.

➤ Εκπαίδευση για προσωπική ανάπτυξη, που σχετίζεται με προσωπικά ενδιαφέροντα.

Το Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Αγγλίας και Ουαλίας (NIACE, 1970, οπ. αναφ. στο Rogers, 1999) διατύπωσε τον ευρύτερο ορισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων ως οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης μπορεί να έχει ένα άτομο που έχει τελειώσει την τυπική εκπαίδευση, έχει χαράξει τη ζωή του και επιλέγει να επιστρέψει για να καλύψει τυχόν ανάγκες που είτε εμφανίστηκαν στην πορεία είτε έμειναν από τα σχολικά χρόνια, ή να αναπτύξει νέες δεξιότητες, να διευρύνει τους ορίζοντές του. Μπορεί όμως να θέλει απλώς να φροντίσει για την προσωπική του ανάπτυξη, σε πνευματικό και πρακτικό επίπεδο, να συμμετέχει σε οργανωμένα προγράμματα ή να παρακολουθεί μαθήματα εξ αποστάσεως ή δια αλληλογραφίας. Μπορεί τέλος, να ενημερώνεται γι' αυτά που τον ενδιαφέρουν μέσα από βιβλία ή από συζητήσεις με άτομα με παρόμοιες ανησυχίες.

## 2.2 Ενήλικας – Ωριμος Ενήλικας- Ενηλικιότητα

Μεγάλη συζήτηση έχει γίνει για το ποιος θεωρείται ενήλικας και ποια η σχέση του με την ενηλικιότητα. Πολλοί μελετητές έχουν διατυπώσει απόψεις για το ποια ηλικία είναι η αρχή της ενηλικίωσης. Βασιζόμενοι σε νόμους της πολιτείας, το δικαίωμα ψήφου, τη στρατιωτική θητεία, την έμμισθη εργασία και άλλα εφελκέρια, το μόνο που κάνουν είναι να αποδεικνύουν ότι δεν υπάρχει μια απόλυτη στιγμή για την ενηλικίωση. Η UNESCO προσδιόρισε (1976) ότι ενήλικας είναι αυτός που αναγνωρίζεται ως ενήλικας από την κοινωνία στην οποία ζει.

Η ενηλικιότητα που επιδιώκει το άτομο χαρακτηρίζεται από τρεις ιδέες, την πλήρη ανάπτυξη, δηλαδή την προσωπική ωρίμανση του καθενός, την αίσθηση της προοπτικής που θα το βοηθήσει να αξιολογεί και να κρίνει ορθότερα και την αυτονομία, την ευθύνη να λαμβάνει αποφάσεις και να αυτό-προσδιορίζεται. Αυτά τα χαρακτηριστικά της ενηλικιότητας αποτελούν στόχο για κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης που απευθύνεται σε ενήλικες (Rogers, 1999).

Ένα ακόμη σημείο τριβής είναι η διάκριση μεταξύ των ίδιων των ενηλίκων Ο διαχωρισμός της εκπαίδευσης ώριμης ηλικίας από αυτή των ενηλίκων, εντοπίζεται στο όριο ηλικίας, στις εμπειρίες και στο δυναμικό των ατόμων. Έτσι λοιπόν στην εκπαίδευση

ενηλίκων συμμετέχουν όσοι θέλουν να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που γίνονται ευκολότερα κτήμα σε μικρότερες ηλικίες. Στην εκπαίδευση ώριμης ηλικίας συμμετέχουν μόνο ενήλικες που μπορούν να εμπεδώσουν καλύτερα την προσφερόμενη γνώση λόγω εμπειριών ή λόγω ιδιότητας (Rogers, 1999).

### 2.3 Συμμετοχή Ενηλίκων στην Εκπαίδευση

Μέχρι το τέλος της πρώτης δεκαετίας του 21<sup>ου</sup> αιώνα το 12,5% του πληθυσμού της Ευρώπης μεταξύ 25-64 ετών θα έχουν συμμετάσχει σε κάποια μορφή δια βίου μάθησης. Η ιδέα αυτή διαμορφώθηκε από τους ηγέτες που παρακολούθησαν τη Σύνοδο Κορυφής της Λισαβόνας το 2000. Τα στατιστικά στοιχεία από την συμμετοχή δεν είναι ιδιαίτερος ενθαρρυντικά. Τα ποσοστά συμμετοχής ποικίλουν μέσα στην Ε.Ε., με μεγάλες ανισότητες μεταξύ των κοινωνικό-οικονομικών τάξεων του πληθυσμού. Η πραγματική συμμετοχή είναι το αποτέλεσμα μιας σύνθετης και ευαίσθητης διαδικασίας αποφάσεων (Boeren et al., 2010).

Η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες παρουσιάζει μια σταθερή αύξηση στις ΗΠΑ. Από την πρώτη εθνική έρευνα που διεξήχθη το 1965 και βρήκε ότι 22% των ενηλίκων Αμερικανών συμμετείχαν σε προγράμματα είτε τυπικής είτε άτυπης εκπαίδευσης μέχρι την έρευνα που έγινε το 2001 και παρουσίασε αύξηση της συμμετοχής στο 46% (NHES, 2004).

Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση επιτρέπει στους ενήλικες που εργάζονται, έχουν οικογένεια και άλλες υποχρεώσεις, να αναβαθμίσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που σχετίζονται με την εργασία τους, εξοικονομώντας τα μεταφορικά έξοδα και τους επιτρέπον να ελέγξουν το πρόγραμμά τους. Οι περισσότεροι ενήλικες που παρακολουθούν εξ' αποστάσεως προγράμματα είναι μεταξύ 25-50 ετών. Αυτοί οι εκπαιδευόμενοι αποθαρρύνονται από τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκτός και αν το πρόγραμμα είναι σχεδιασμένο να διεγείρει την ενεργή συμμετοχή τους και αλληλεπίδραση και να ικανοποιεί τις προσδοκίες τους (Park & Choi, 2009).

Για να συμμετέχει κάποιος σε μια εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητο να υπάρξει ένας επιτυχημένος συνδυασμός μεταξύ των διαφορετικών στοιχείων που αποτελούν την εκπαιδευτική αγορά. Η τελευταία αποτελείται από τρία επίπεδα, τα άτομα που λόγω των αναγκών και των απαιτήσεων επιδιώκουν αποκλειστικά την εκπαίδευση, τα

εκπαιδευτικά ιδρύματα που προσφέρουν τα προγράμματα και τις αρμόδιες αρχές που ρυθμίζουν τόσο τη ζήτηση όσο και την προσφορά, παρέχοντας οικονομικά κίνητρα, μειώνοντας το έμμεσο κόστος (Boeren et al., 2010) .

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Weisbrod, 1962) αρχίζει από την κεντρική ιδέα ότι οι άνθρωποι επενδύουν στην εκπαίδευση, με στόχο να αυξήσουν την παραγωγικότητα και τις δεξιότητές τους. Τα μοντέλα συμμετοχής δείχνουν ότι τα άτομα με μεγάλη ανάγκη για εκπαίδευση είναι αυτά που συμμετέχουν λιγότερο (VanNieuwenhove & De Wever, 2021). Το φαινόμενο των μεγαλύτερων σε ηλικία ατόμων που συμμετέχουν λιγότερο στις εκπαιδευτικές πράξεις έχει επιβεβαιωθεί πολλές φορές. Η ηλικιακή αυτή ομάδα έχει λιγότερες μακροπρόθεσμες προοπτικές στην αγορά εργασίας, έτσι η επένδυση στη εκπαίδευση φαντάζει λιγότερο ελκυστική. Το κόστος είναι το ίδιο με άλλες ομάδες, αλλά τα οφέλη είναι συγκριτικά λιγότερα. Μια άλλη εξήγηση είναι ότι οι ικανότητες της ομάδας αυτής είναι συχνά παρωχημένες, κάτι που τους δυσκολεύει να συμμετέχουν σε οποιαδήποτε μαθησιακή διεργασία.

Επίσης τα άτομα με υψηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ενήλικες που συμμετείχαν ενεργά στο παρελθόν έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και λιγότερες αρνητικές εμπειρίες. Επιπλέον η μελέτη των Rüter & Martin (2022) επισημαίνει την αύξηση της συμμετοχής όταν αυξάνεται η μέση διάρκεια των μαθημάτων καθώς και το χρονικό εύρος του προγράμματος.

Τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του ενήλικου επηρεάζουν επίσης την συμμετοχή. Η θετική στάση απέναντι στη μάθηση, η αναγνώριση της σημασίας της μάθησης για την ίδια τη ζωή του ατόμου, η εμπιστοσύνη στις ικανότητές του και το αίσθημα ικανοποίησης, είναι απαραίτητα στοιχεία για μια πετυχημένη συμμετοχή (Saindon & Long, 2006 · Boeren et al., 2010).

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι υπάρχει διάκριση μεταξύ εργασιακής και μη παρακίνησης, αλλά αυτή είναι ασήμαντη (Courtney, 1992, οπ. αναφ. στο Boeren et al., 2010) και πολλές φορές τα κίνητρα αλληλεπιδρούν. Επιπλέον, η παρακίνηση ξεπηδά από το ενδιαφέρον του ατόμου να μάθει και την προσωπική αξία που προσδίδει στη μάθηση ή από μια εξωτερική πίεση που το αναγκάζει να συμμετέχει, έτσι ώστε να αποκτήσει μια αμοιβή ή να αποφύγει τις κυρώσεις. Οι καθοριστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την

απόφαση για συμμετοχή κατά τους Blunt and Yang (1995) είναι η εσωτερική αξία της εκπαίδευσης για το ίδιο το άτομο, η σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων για την κοινωνία εν γένει και η εμπειρία της μάθησης για ευχαρίστηση. Τέλος, η εμπιστοσύνη και η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι εξίσου σημαντικές. Τα άτομα που έχουν εμπλακεί σε αρνητικές μαθησιακές διεργασίες στο παρελθόν, έχουν περιορισμένη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους είναι αδύναμη και αυτό επηρεάζει την απόφασή τους να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δράσεις (Boeren et al., 2010).

Οι ερευνητές (Blanden et al., 2010 · Coelli et al., 2012· Chesters et al., 2015· Jenkins, 2017, οπ. αναφ. στο Chesters et al., 2020) γενικά πιστεύουν ότι η ανακατασκευή των αγορών εργασίας και ο αυξανόμενος ανταγωνισμός για μια καλοπληρωμένη δουλειά, αποτελούν κίνητρα για δέσμευση σε δια βίου μάθηση. Οι εργαζόμενοι και οι πιθανοί εργαζόμενοι απαιτείται να αναβαθμίσουν τις δεξιότητές τους για να παραμείνουν ανταγωνιστικοί στον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Γι' αυτό η ανάγκη της αυτό-κεφαλαιοποίησης και της αναβάθμισης δεν περιορίζεται σε μια μόνο ηλικία. Βρέθηκε ότι στο Ηνωμένο Βασίλειο αυτοί που επέστρεψαν στην εκπαίδευση ως ενήλικες ήταν πιο πιθανό να συμπληρώσουν μια επαγγελματική κατάρτιση παρά μια ακαδημαϊκή. Το κίνητρό τους ήταν να εξασφαλίσουν μια εργασία από το να αποκτήσουν ένα πτυχίο γενικής εκπαίδευσης.

Άλλοι ερευνητές (Boeren & Holford , 2016, οπ. αναφ. στο Chesters et al., 2020 ) έδειξαν ότι οι άνεργοι ήταν πιο πιθανό από τους εργαζόμενους να ζητήσουν επαγγελματική εκπαίδευση. Οι γυναίκες περισσότερο από τους άνδρες δηλώνουν ότι η εμπλοκή τους ξανά με την τυπική εκπαίδευση ωθείται από την επιθυμία να βρουν μια εργασία, ενώ για τους άνδρες υπερισχύει η επιδίωξη μιας προαγωγής στην τωρινή τους εργασία.

Ένας άλλος λόγος είναι η πληθώρα των διαπιστευτηρίων. Οι δουλειές που πριν ήταν διαθέσιμες για απόφοιτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τώρα καταλαμβάνονται από άτομα με πανεπιστημιακό πτυχίο και η είσοδος σε επαγγέλματα είναι συνεχώς περιορισμένη σε εκείνους που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο ( Chesters et al., 2020).

## 2.4 Χαρακτηριστικά και τύποι ενήλικων εκπαιδευόμενου

Ο Rogers (1999) αναφέρει επτά γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν αυτόν τον τύπο εκπαιδευόμενου.

- Οι συμμετέχοντες είναι εξ ορισμού ενήλικες.
- Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης.
- Φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών.
- Έρχονται στη εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις.
- Έχουν προσδοκίες αναφορικά με τη μαθησιακή διεργασία.
- Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα
- Έχουν δικά τους διαμορφωμένα μοντέλα μάθησης

Το Υπουργείο Παιδείας του Ηνωμένου Βασιλείου (2018) προχώρησε σε έρευνα για να κατανοήσει τις εμπειρίες και τις αποφάσεις των ενηλίκων αναφορικά με την μάθηση. Η έρευνα έδειξε ότι για κάθε μαθητή υπάρχει μια περίπλοκη και μοναδική σχέση μεταξύ των δικών του αντιλήψεων για τα προσωπικά οφέλη και το προσωπικό κόστος.

Το επιχείρημα που υιοθετείται είναι ότι το έναυσμα για τη συμμετοχή ενός ενήλικα στη μάθηση έρχεται σε ένα οριακό σημείο όπου τα προσωπικά οφέλη υπερτερούν καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και καθορίζει την στάση του εκπαιδευόμενου ανά πάσα στιγμή.

Επιπλέον η μελέτη αποκαλύπτει ότι οι ενήλικες περνούν από τέσσερα στάδια λήψης αποφάσεων και σε κάθε στάδιο η φύση και η επιρροή των παραγόντων που διαμορφώνουν την απόφαση ενός ενήλικα για την ισορροπία μεταξύ κόστους και οφελών αλλάζει.

Το πρώτο στάδιο είναι από του προ-στοχασμού, όπου οι ενήλικες δεν ασχολούνται ενεργά με τις δυνατότητες της μάθησης. Το δεύτερο στάδιο, του συλλογισμού εμφανίζεται όταν ο ενήλικας έχει προχωρήσει στην ενεργή εξέταση της δυνατότητας μάθησης και του τρόπου που μπορεί αυτή να οδηγήσει σε προσωπική βελτίωση. Στο τρίτο στάδιο ο ενήλικας δραστηριοποιείται όταν η αντίληψή του για την αξία της μάθησης υπερνικά τις προκλήσεις και το κόστος της μάθησης και αναλαμβάνει δράση δηλώνοντας συμμετοχή στο πρόγραμμα που τον ενδιαφέρει. Το τελευταίο στάδιο περιλαμβάνει τη συντήρηση, την ολοκλήρωση και την πρόωρη εγκατάλειψη.

Μέσα από την μελέτη προέκυψαν έξι τύποι εκπαιδευόμενων ανάλογα με τον σκοπό της μάθησης.



- Ο δια βίου μαθητής, θεωρεί τη μάθηση ως ένα σταθερό μέρος της ζωής, ανεξαρτήτου ηλικίας.
- Ο προκλητικός μαθητής δέχεται την μάθηση ως μια ανάγκη να αποδείξει στον εαυτό του και στους άλλους ότι μπορεί να μάθει.
- Ο μαθητής που εστιάζει στο αποτέλεσμα βλέπει τη μάθηση ως έναν τρόπο για να πετύχει ένα σαφές σύνολο προσδοκιών.
- Ο δοκιμαστικός μαθητής θεωρεί το μαθησιακό αποτέλεσμα ασαφές ή απίθανο και συχνά εκδηλώνει ανησυχητικές ή διαφορούμενες απόψεις για τον σκοπό της μάθησης.
- Ο εξαντλημένος εκπαιδευόμενος βλέπει τη μάθηση ως βάρος.
- Ο κολλημένος στο στάτους κβο εκπαιδευόμενος έχει «βαλτώσει» σε ένα στάδιο στη ζωή του, απαιτεί μια διακοπή για να τον οδηγήσει στη δράση.

Από τα παραπάνω εξάγεται το συμπέρασμα ότι όπως η προσωπική αντίληψη του καθενός για τα οφέλη και το κόστος της μάθησης είναι εξατομικευμένη, έτσι και οι παρεμβάσεις στις οποίες είναι πιθανόν να ανταποκριθούν ποικίλουν. Επιπλέον η στάση ενός ατόμου προς τη μάθηση μπορεί να αλλάξει, πράγμα που σημαίνει ότι είναι πιθανόν να ανταποκριθούν διαφορετικά στις παρεμβάσεις σε βάθος χρόνου και σε διαφορετικά στάδια της διαδικασίας λήψης αποφάσεων.

## 2.5 Θεωρίες για την εκπαίδευση ενηλίκων

Στο πέραςμα του χρόνου έχουν διατυπωθεί και αμφισβητηθεί διάφορες θεωρίες για την εκπαίδευση των ενηλίκων. Ο Κόκκος (2008) αναφέρει τις κυριότερες από αυτές.

- Malkolm Knowles – Θεωρία της Ανδραγωγικής (Knowles, 1970)

Πρόκειται για μια ανθρωπιστική θεωρία που θεμελιώθηκε από τον Lindeman αλλά ήταν ο Knowles που την επεξεργάστηκε ευρύτατα. Η θεωρία στηρίζεται σε έξι παραδοχές όσον αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων.

- Οι ενήλικες πρέπει να γνωρίζουν τον λόγο της μάθησης πριν αποφασίσουν να συμμετάσχουν σ' αυτή.
- Οι ενήλικες έχουν την ανάγκη και την ικανότητα να αυτοπροσδιορίζονται να έχουν τον έλεγχο της ζωής τους και να αντιμετωπίζονται ανάλογα.



- Οι ενήλικες κουβαλούν τις εμπειρίες τους βάσει των οποίων μαθαίνουν, δίνοντας έμφαση στη βιωματική μάθηση.
- Οι ενήλικες επιζητούν λύσεις στα προβλήματα που τους απασχολούν και θέλουν οι γνώσεις που λαμβάνουν να σχετίζονται με πραγματικές καταστάσεις.
- Η μάθηση προσανατολίζεται προς το πρόβλημα και όχι την απόκτηση γενικών γνώσεων.
- Τα πιο σημαντικά κίνητρα είναι τα εσωτερικά, η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση, για ικανοποίηση από την εργασία.

Η ανδραγωγική δέχτηκε κριτική, καθώς δεν θεωρήθηκε ολοκληρωμένη θεωρία, αλλά σύνολο κατευθυντήριων γραμμών.

- Paulo Freire – Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνική Αλλαγή (Freire, 1998)

Σύμφωνα με τον Freire η εκπαίδευση ενηλίκων έχει στόχο να συμμορφώσει τους εκπαιδευόμενους στην κυρίαρχη κατάσταση ή να τους αποδεσμεύσει από αυτήν, ώστε να μην θεωρούν τίποτα δεδομένο, αλλά μέσω του κριτικού στοχασμού να ενεργήσουν πάνω στις καταστάσεις και να επιφέρουν την αλλαγή. Έτσι ο άνθρωπος φτάνει στη συνειδητοποίηση, τη βαθιά γνώση για την κοινωνική και πολιτιστική πραγματικότητα, αλλά και την ικανότητά του να επενεργεί σ' αυτήν. Ο Freire πιστεύει ότι η γνήσια εκπαίδευση θα βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να καταλάβουν ότι ο τρόπος ζωής τους δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα και θα αντιδράσουν με σκοπό να απελευθερωθούν και να δράσουν ανάλογα. Ο εκπαιδευτής θα δώσει τα ερεθίσματα για να μπορέσει ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος να φτάσει μόνος του στην αλήθεια. Η πρακτική του Freire βρίσκει ανταπόκριση στις χώρες του Τρίτου Κόσμου, δεν λειτουργεί όμως για το πλαίσιο των δυτικών κοινωνιών.

- Συνθετική προσέγγιση του Peter Jarvis (Jarvis, 2004)

Ο Jarvis πιστεύει ότι η ανάγκη για μάθηση είναι απαραίτητο στοιχείο του ανθρώπου, ο οποίος βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον γύρω του και δρα ενεργά για να διαμορφώσει τις συνθήκες της κοινωνίας που ζει. Για να μπορέσει να το κάνει αυτό πρέπει να μπορεί να κατανοεί τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα και αυτό το πετυχαίνει μέσω της μάθησης. Έτσι είναι σε θέση να αναπτύσσεται προσωπικά αλλά και να διερευνά τις κοινωνικές διαστάσεις της.

Στην εκπαίδευση, ο εκπαιδευτής μεταφέρει ένα κομμάτι της επικρατούσας ιδεολογικής και κοινωνικής κατάστασης στον εκπαιδευόμενο, ο οποίος με την σειρά του το ερμηνεύει, το επεξεργάζεται σύμφωνα με τις εμπειρίες και τις αξίες του, αλλά και τις επιρροές που έχει αποκομίσει μέσω της κοινωνικοποίησης.

Η καλύτερη μέθοδος σχεδιασμού εκπαιδευτικών δράσεων για ενήλικες παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα στάδια ενισχύοντας έτσι την αυτοεκτίμησή τους και διευκολύνοντας τον αυτοπροσδιορισμό τους.

- Jack Mezirow – Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Mezirow, 1997)

Ο Mezirow πιστεύει ότι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται κάποιος την πραγματικότητα εξαρτάται από τις αντιλήψεις που διαθέτει, οι οποίες του επιβάλλονται από το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον και τις οποίες έχει ενστερνιστεί. Συχνά μπορεί να είναι λανθασμένες, αλλά το άτομο δεν είναι σε θέση να διακρίνει το λάθος και καταλήγει να αποδέχεται τα πράγματα που προσαρμόζονται εύκολα σ' αυτές και να απορρίπτει όλα τα άλλα. Από αυτό γίνεται αντιληπτό ότι πρέπει ο ενήλικας να μπορεί να εξετάζει κριτικά τις αντιλήψεις που έχει για τον εαυτό του και τον περίγυρό του. Σε αυτό μπορεί να βοηθήσει η επανεξέταση των λανθασμένων αντιλήψεων, η αμφισβήτηση αυτών που δεν απέδωσαν και η διαμόρφωση μιας περισσότερο κατάλληλης θεώρησης του εαυτού του και του κόσμου. Όλα αυτά μπορούν να συμβούν μέσω του στοχασμού, όχι μόνο του τρόπου που λειτουργούμε αλλά και των λόγων και των συνεπειών της συμπεριφοράς του ατόμου. Αυτός ο κριτικός στοχασμός είναι η βάση της μάθησης του ενήλικα.

## 2.6 Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα

Τα πρώτα στοιχεία για την εμφάνιση της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα εντοπίζονται στο τέλος του 19<sup>ου</sup> και στην αρχή του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ως μεμονωμένες προσπάθειες πολιτιστικών και μορφωτικών συλλόγων χωρίς να είναι θεσμικά κατοχυρωμένες. Η πρώτη επίσημη προσπάθεια παρατηρείται με την ίδρυση νυχτερινών σχολείων για ενήλικες το 1929. Για τα επόμενα 30 χρόνια η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά κυρίως την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού (Κόκκος, 2008).

Το 1964 ο Παπανούτσος θεσμοθετεί την ίδρυση των Κέντρων Διδασκαλίας Ενηλίκων στα πλαίσια της Λαϊκής Επιμόρφωσης και διευρύνει το φάσμα των παρεχόμενων προγραμμάτων, καθώς επίσης εμφανίστηκαν και τα πρώτα κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων που αφορούν την επαγγελματική τους κατάρτιση, όπως τα Κέντρα Γεωργικής Εκπαίδευσης (ΚΕΓΕ) και το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας (ΕΛΚΕΠΑ) (Βεργίδης, 2008).

Μεγάλη αύξηση στα προγράμματα ενηλίκων παρατηρήθηκε μετά την είσοδο της Ελλάδος στην Ευρωπαϊκή Ένωση, όπου υπήρξε έντονη χρηματοδότηση του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα. Στα πλαίσια αυτά αναμορφώθηκε το σύστημα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και ιδρύθηκε το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ), τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ). Παράλληλα αποκτά υπόσταση και η παρουσία της εκπαίδευσης ενηλίκων στον ακαδημαϊκό χώρο με την λειτουργία μεταπτυχιακών προγραμμάτων, την ίδρυση του ΕΑΠ, της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων και τη λειτουργία επιστημονικών ινστιτούτων από κοινωνικούς φορείς ( Βεργίδης, 2008).

Η ανοδική πορεία ανακόπηκε με την εμφάνιση της δημοσιονομικής κρίσης και των περιοριστικών πολιτικών της προηγούμενης δεκαετίας με αποτέλεσμα την μείωση των προσφερομένων προγραμμάτων, την συγχώνευση των εκπαιδευτικών φορέων ή και την αναστολή δράσεων που παρείχαν εκπαίδευση ενηλίκων. Όλα τα παραπάνω σε συνδυασμό με την οικονομική δυσπραγία του πληθυσμού οδηγούν σε ένα μάλλον δυσοίωνο μέλλον την εκπαίδευση ενηλίκων.

Ο Καραντίνος όπως αναφέρεται στη μελέτη του ΙΝΕΓΣΕΕ (Καραλής, 2013), αναφέρει ότι την περίοδο 2000-2006 η συμμετοχή των ενηλίκων στην Ελλάδα σε προγράμματα δια βίου μάθησης κυμαίνεται μεταξύ 1-2,3%, σε αντιδιαστολή με την αντίστοιχη Ευρωπαϊκή που κινείται μεταξύ 7,1-9,7%, κάτι που κατατάσσει τη χώρα μας στις τελευταίες θέσεις μεταξύ των χωρών της Ε.Ε. Επιπρόσθετα σε έρευνα της Eurostat το 2003, οι συμμετέχοντες σε εκπαιδευτική δραστηριότητα τον τελευταίο χρόνο ανέρχονταν σε 17,4%, ενώ σε ορισμένες χώρες η συμμετοχή φτάνει το 80%. Πρέπει να τονισθεί επίσης ότι από το ποσοστό αυτό το 12,2% αφορούσε δράσεις άτυπης εκπαίδευσης, το 1,1% τυπικής και το 4,1% μη τυπικής εκπαίδευσης, ενώ οι συμμετέχοντες ήταν κατά 77,5% εργαζόμενοι. Αυτό εξηγείται από την στροφή της αγοράς εργασίας προς πιο

σύνθετες, υψηλών προσόντων και εξειδικευμένες δεξιότητες που πρέπει διαρκώς να ανανεώνονται. Επίσης η οικονομική κρίση αυξάνει την ανάγκη για αναβάθμιση και επαναπροσδιορισμό των δεξιοτήτων προκειμένου να βελτιωθεί η απασχόληση (Castaño Muñoz et al., 2014).

Δύο χρόνια μετά η Eurostat (Καραλής, 2013) αναφέρει αύξηση του ποσοστού συμμετοχής ενηλίκων σε κατάρτιση σε 21% έναντι 60% της Ε.Ε. των 27 χωρών. Σε έρευνα του CEDEFOP σχετικά με την Δια Βίου Μάθηση στην Ευρώπη το 2003 που διενεργήθηκε από την Eurostat και αφορούσε τη συμμετοχή του προηγούμενου έτους, τονίζεται ότι το ποσοστό συμμετοχής των ενηλίκων σε μαθησιακές δράσεις φτάνει στο 13,7% με τον αντίστοιχο μέσο όρο για την Ε.Ε. το 27,9%, κατατάσσοντας την Ελλάδα ουραγό της, φανερώνοντας ότι η δια βίου μάθηση αποτελεί έναν θεσμό άγνωστο για τους περισσότερους ενήλικες εργαζόμενους.

Το 2007 η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία προχώρησε σε έρευνα μεταξύ ατόμων 25-64 ετών για την αποτύπωση του ποσοστού συμμετοχής σε εκπαιδευτική δραστηριότητα. Το 14,5% των ερωτηθέντων δήλωσε θετικά και μάλιστα το 12,2% συμμετείχε σε δραστηριότητες εκτός της τυπικής εκπαίδευσης. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι η έρευνα κατέδειξε ένα ποσοστό συμμετοχής κατόχων πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διπλάσιο από αυτό της δευτεροβάθμιας και οκταπλάσιο της πρωτοβάθμιας (31,8 , 15,2 και 4% αντίστοιχα).

Το Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και θρησκευμάτων προχώρησε σε έρευνα κοινής γνώμης για τα δια βίου μάθηση την περίοδο 3/12/2010 – 18/1/2011, όπου το 26% δήλωσε συμμετοχή σε αντίστοιχα προγράμματα εκτός τυπικής εκπαίδευσης, ενώ το 57% δήλωσε ότι συμμετείχε έστω μια φορά σε ανάλογο πρόγραμμα (Καραλής, 2013).

Στην έρευνα της INEGΣΕΕ (Καραλής, 2013) για τα κίνητρα και τα εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση ,το μεγαλύτερο ποσοστό αναγνωρίζει την ανάγκη να μαθαίνει νέα πράγματα καθώς και ότι η μάθηση πρέπει να συνεχίζεται εφ' όρου ζωής. Επίσης μεγάλη συμμετοχή είχε και η επαγγελματική ανέλιξη. Όταν οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να δηλώσουν τρεις μόνο παράγοντες, οι λόγοι συμμετοχής περιορίστηκαν σε αυτούς της απαίτησης, διατήρησης ή βελτίωσης της θέσης εργασίας και η προσωπική ανάπτυξη ακολουθούσε.

Αξίζει να σημειωθεί ότι διαφορετικούς λόγους επιλέγουν οι ενήλικες που συμμετέχουν και οι οποίοι αφορούν την ίδια την αξία της εκπαίδευσης, από εκείνους που δεν συμμετέχουν σε αντίστοιχα προγράμματα, οι οποίοι δηλώνουν ότι θα προχωρούσαν σε τέτοια δράση για οικονομικούς και κοινωνικούς λόγους.

Όταν οι ερωτώμενοι καλούνται να επιλέξουν ένα μόνο κίνητρο, πάλι η προσοχή επικεντρώνεται στην εργασία, με τρίτη επιλογή την ανάγκη για μάθηση, με τους λόγους για προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη να σημειώνουν χαμηλά ποσοστά καθώς οι ερωτώμενοι δεν βρίσκουν καμία σύνδεση των προσωπικών και κοινωνικών ερεθισμάτων με την εκπαίδευση (INEΓΣΕΕ, Καραλής, 2013).

Το ποσοστό συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση έχει δεκαπλασιαστεί τις τελευταίες δεκαετίες, κάτι που μπορεί να αποδοθεί στην αύξηση και εδραίωση των αντίστοιχων προγραμμάτων, κυρίως μέσω χρηματοδότησης από Ευρωπαϊκά κονδύλια, καθώς επίσης στην σταδιακή αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτών ενηλίκων, την μεγαλύτερη παρουσία φορέων εκπαίδευσης (ΣΔΕ), τη διοργάνωση συνεδρίων για τη δια βίου μάθηση και η ευρύτερη ενημέρωση του πληθυσμού για τα οφέλη της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (Καραλής, 2013).

## **2.7 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Ελλάδα**

Η πρώτη προσπάθεια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε τη δεκαετία του 1880 για να καλυφθούν οι ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος (Ευαγγελίου και Δημητρακοπούλου, 2004). Με το διάταγμα της 3<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου 1880 (εγκύκλιος προς τους νομάρχες αριθμός 3580, 4/5/1881) καταργείται το αλληλοδιδασκτικό σύστημα διδασκαλίας, εισάγεται η συνδιδασκτική μέθοδος και η επιμόρφωση είναι υποχρεωτική για όλους με διάρκεια έξι εβδομάδων (Καραγιάννης κ. συν., 2004). Το 1922 το Πανεπιστήμιο Αθηνών προχώρησε σε μετεκπαίδευση δασκάλων με περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων που προορίζονταν για ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης. Το 1964 ιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και η μετεκπαίδευση εντάσσεται στις αρμοδιότητές του. Τα χαρακτηριστικά της περιόδου αυτής, ιδεολογικά και πολιτικά, διαμόρφωσαν και το περιεχόμενο της μετεκπαίδευσης και την απομάκρυναν από την ουσιαστική λειτουργία της κάλυψης των πραγματικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

Την περίοδο 1977-1992 εμφανίστηκε στο προσκήνιο οι Σχολές Επιμόρφωσης, μια ετήσια φοίτηση για εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, οι οποίες όμως διατήρησαν τα αρνητικά σημεία της προηγούμενης περιόδου. Ο Νόμος πλαίσιο (1566/1985) ανέτρεψε την υπάρχουσα κατάσταση και πλέον η επιμόρφωση είναι απαραίτητη για την εξέλιξη όλων των εκπαιδευτικών. Θεσπίζονται τα ΠΕΚ (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα) που όμως δεν έλυσαν τα προβλήματα που ήδη υπήρχαν ούτε προς το χαρακτήρα ούτε προς το περιεχόμενο της επιμόρφωσης. Από το 1995 αρχίζει η ενεργή παρέμβαση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην χάραξη της επιμορφωτικής πολιτικής και παρουσιάζεται ένας μεγάλος αριθμός ευέλικτων προγραμμάτων, καθώς επίσης επιχειρείται η καταγραφή των εκπαιδευτικών αναγκών. Το 2002 ιδρύεται ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) που αναλαμβάνει τον σχεδιασμό, την κατάρτιση και την εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων, ο οποίος ενσωματώνεται στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) λίγα χρόνια αργότερα (Σακκούλης κ. συν., 2017).

Από την τελευταία δεκαετία του προηγούμενου αιώνα τα εκπαιδευτικά προγράμματα άρχισαν να εκσυγχρονίζονται με την εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Η επιμόρφωση αλλάζει μορφή καθώς πλέον παύει να γίνεται μόνο δια ζώσης αλλά εμφανίζονται η μικτή μάθηση (συνδυασμός συμβατικής μάθησης και σύγχρονης ή/και ασύγχρονης ηλεκτρονικής μάθησης) καθώς επίσης και η εξ αποστάσεως επιμόρφωση (σύγχρονη ή ασύγχρονη). Έτσι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του καιρού και υιοθετεί στρατηγικές δια βίου μάθησης και αυτομόρφωσης (Τζιφόπουλος, 2014 · Grundy & Robison 2004 (οπ. αναφ. στο Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε, 2018).

Σε έρευνα που διεξήχθη στα αρχεία ελληνικών εκπαιδευτικών περιοδικών σχετικά με το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Βενιοπούλου, 2015) την περίοδο 1992-2012, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν την προτίμηση τους σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις, οι οποίες θεσμοθετήθηκαν με τον νόμο 1824/1988 (Καραγιάννης κ. συν., 2004), με σύγχρονες βιωματικές μεθόδους μάθησης και ενεργό συμμετοχή τους. Παρατηρήθηκε το γεγονός της υπέρμετρης επιδίωξης απόκτησης όσο περισσότερων πιστοποιητικών παρακολούθησης γίνεται έτσι ώστε σε περίπτωση σύνδεσης της επαγγελματικής τους εξέλιξης με την επιμόρφωση να είναι προστατευμένοι. Επιπλέον το ενδιαφέρον τους στρέφεται σε θέματα ψυχολογίας, παιδαγωγικής, διαπολιτισμικής,

περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ειδικής αγωγής, νέων τεχνολογιών. Σε δεύτερο χρόνο η αποτίμηση των προγραμμάτων κρίθηκε θετική όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν ενεργό συμμετοχικό ρόλο στην υλοποίηση τους . Όσον αφορά την επιμόρφωση σε ευρωπαϊκό επίπεδο, έχουν αναπτυχθεί προγράμματα (Comenious, Erasmus, Grundvig, JeanMonnet) και δίκτυα εκπαιδευτικών που ενισχύουν την συνεργασία και την ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού με ομολόγους τους σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες και την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης.



### 3. ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

#### 3.1 Παρακίνηση και κίνητρα

Παρακίνηση σημαίνει ώθηση να κάνεις κάτι. Το άτομο που δεν αισθάνεται καμία ανάγκη ή έμπνευση να δράσει, χαρακτηρίζεται ως μη παρακινημένο, ενώ εκείνο το άτομο που ενεργοποιείται προς ένα σκοπό, θεωρείται παρακινημένο. Η παρακίνηση δεν αποτελεί ενιαίο χαρακτηριστικό. Οι άνθρωποι διαθέτουν όχι μόνο διαφορετικό όγκο κινήτρων αλλά και διαφορετικά είδη, διαφέροντας όχι μόνο ως προς το επίπεδο αλλά και ως προς τον προσανατολισμό.

Η παρακίνηση είναι μια διαδικασία, δεν είναι κάτι που μπορεί να παρατηρηθεί άμεσα. Αποτελεί ένα συστατικό που περιγράφει συγκεκριμένες συμπεριφορές.

Διάφοροι ορισμοί υπάρχουν στην βιβλιογραφία. Ο Pakdel, (2013). παραθέτει κάποιους ενδεικτικά:

- Παρακίνηση είναι η ακολουθία παραγόντων ή η κατάσταση που αναγκάζει ένα άτομο να εκτελέσει μια συγκεκριμένη δράση.
- Παρακίνηση συνήθως είναι αυτό που παράγει ενέργεια και οδηγεί σε μια σταθερή συμπεριφορά.
- Παρακίνηση είναι η διαδικασία που αρχίζει με μια απαίτηση ή φυσιολογική ή ψυχολογική έλλειψη και ο λόγος ενεργοποίησης μιας συμπεριφοράς.

Από εκπαιδευτικής άποψης, η παρακίνηση αποτελεί μια πολυεπίπεδη δομή που σχετίζεται με μαθησιακά και ακαδημαϊκά επιτεύγματα και περιλαμβάνει την πεποίθηση κάποιου για την ικανότητα να παράγει έργο, τους λόγους για να προχωρήσει σε αυτή τη δράση και τις συναισθηματικές αντιδράσεις που συνδέονται με την δράση αυτή

Οι Bomia et al. (1997, οπ. αναφ. στο Θεοδωρίδης, 2011) ορίζουν το κίνητρο ως την επιθυμία, την ανάγκη και την πίεση του μαθητή να συμμετέχει στη μαθητική διεργασία και να πετύχει σ' αυτή.

Όταν τα κίνητρα κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με τους απτούς στόχους που οι άνθρωποι προσπαθούν να πετύχουν, τότε εντάσσονται σε τέσσερις κατηγορίες:



- ο Φυσιολογικά κίνητρα, αναφέρονται στα κίνητρα που συνδέονται με την ικανοποίηση φυσικών αναγκών όπως πείνα, ασφάλεια κ.ά.
- ο Κοινωνικά κίνητρα που αναφέρονται στην ικανοποίηση αναγκών συνεργασίας και αποδοχής από τρίτα πρόσωπα.
- ο Ψυχολογικά κίνητρα που συνδέονται με αξίες του ανθρώπου.
- ο Εκπαιδευτικά κίνητρα, βασικό θεμέλιο για την επίτευξη κοινωνικής, πολιτιστικής, οικονομικής και πολιτικής ανάπτυξης (Pakdel, 2013).

Στην πραγματικότητα τα κίνητρα είναι περιοδικά και οποτεδήποτε εμφανισθεί ένα ερέθισμα ή μια συγκεκριμένη ανάγκη, η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται. Το γενικό μοτίβο της παρακίνησης περιλαμβάνει την ανάγκη ή προσδοκία, τις συμπεριφορές, τους στόχους και την ανατροφοδότηση.

Σύμφωνα με την Κωσταρίδου (1999) κίνητρα είναι "τόσο οι εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, όπως οι σκοποί, οι επιθυμίες ή προθέσεις, τα συναισθήματα, όσο και οι εξωτερικές αιτίες, όπως οι αμοιβές, τα θέλγητρα ή φόβητρα ή οι απωθητικοί ερεθισμοί". Αυτά μπορεί να είναι έμφυτα ή να αποκτούνται μέσω της μάθησης και της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον, μπορεί να δρα μόνο μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και υπό συγκεκριμένες περιστάσεις ή να προσδιορίζει μια συμπεριφορά διαχρονικά. Είναι οι λόγοι που αναγκάζουν ένα άτομο σε δράση ή σε παύση αυτής.

### 3.2 Φιλοδοξίες και Προσδοκίες

Η κοινωνική ψυχολογία θεωρεί τόσο τις φιλοδοξίες όσο και τις προσδοκίες τάσεις που επηρεάζουν την καθημερινότητα του ανθρώπου (Saha , 1997, οπ. αναφ. στο Μουσταῖρας, 2004). Αυτό βρίσκει ιδιαίτερη εφαρμογή στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες και προσδοκίες που εκφράζουν τα άτομα όταν έχουν κατασταλάξει και είναι έτοιμα να δράσουν για να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς τους στόχους.

Η επαγγελματική φιλοδοξία είναι η επιθυμία και το όνειρο του ατόμου για τη μελλοντική του σταδιοδρομία στον χώρο της αγοράς εργασίας. Ο Farmer (1985, οπ. αναφ. στο Κελαϊδίου, 2012) θεωρεί ότι οι φιλοδοξίες είναι αντιπροσωπευτικές γνώσεις που σχηματίζονται από την αλληλεπίδραση τριών παραγόντων : το προηγούμενο υπόβαθρο όπως το φύλο και οι ικανότητες, οι ψυχολογικές και ατομικές επιρροές και οι κοινωνικές

και πολιτιστικές επιρροές. Προέκταση των επαγγελματικών φιλοδοξιών είναι οι διοικητικές, τις οποίες οι Litzky & Greenhaus (2007, οπ. αναφ. στο Κελαϊδίτου, 2012) χαρακτηρίζουν ως την επιθυμία και την επιδίωξη του ατόμου να αναρριχηθεί στην ιεραρχία της δομής στην οποία εργάζεται.

Σε μελέτη της Μαραγκουδάκη (1997, οπ. αναφ. στο Φρόση κ. ά., 2001) για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν θέσεις ευθύνης, συσχετίζει την απόκτηση περεταίρω τίτλων σπουδών με τη φιλοδοξία τους να ανέλθουν διοικητικά. Επιπλέον υποστηρίζει ότι οι γυναίκες απογοητεύονται από την ισχύουσα ανδροκρατούμενη κατάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης και γι αυτό χάνουν τις φιλοδοξίες τους και αποσύρονται από την απόκτηση επιπλέον πιστοποιητικών γνώσεων.

Η εκπαιδευτική φιλοδοξία είναι η επιθυμία των εκπαιδευόμενων να ενισχύσουν το γνωστικό τους δυναμικό. Η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα αποσκοπεί στην αξιοποίηση των γνώσεων και των πρακτικών που αποκτήθηκαν, μέσα στην ίδια τη σχολική αίθουσα. Η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει και στη διαμόρφωση υψηλού επιπέδου διδασκαλίας (ΟΟΣΑ, 2009, οπ. αναφ. στο Παπαδάκη, 2018). Επιπρόσθετα ο Avalos (2000, οπ. αναφ. στο Παπαδάκη, 2018) θεωρεί ότι μέσω της συνεχούς εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να δρουν συνεργατικά, να προβληματίζονται για το αντικείμενο τους αλλά και για τον αντίκτυπο της δουλειάς τους στους μαθητές τους και στην κοινωνία.

Οι κοινωνικές φιλοδοξίες σχετίζονται με το κοινωνικό κεφάλαιο και αφορά την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, τη συνεργασία με τα μέλη της κοινότητας και την ενδυνάμωση των κοινωνικών δικτύων. Ο Heyneman (1998, οπ. αναφ. στο Κολυβά, 2011) υποστηρίζει ότι το κοινωνικό κεφάλαιο δεν είναι μόνο σημαντικός παράγοντας της εκπαίδευσης αλλά και ένα αξιόλογο προϊόν της.

Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τις προσδοκίες, οι οποίες επηρεάζονται και διαμορφώνονται από τους διαμεσολαβητές. Η Κυπριανού (2011, οπ. αναφ. στο Σοφιστή, 2016) θεωρεί ως διαμεσολαβητές τους κοινωνικούς φορείς με τους οποίους αλληλεπιδρά το άτομο στην καθημερινή του ρουτίνα, όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο, οι φίλοι κ.ά. Έτσι λοιπόν ο ενήλικας εκπαιδευόμενος δέχεται διαμεσολαβήσεις από την οικογένεια του, τους εκπαιδευτές του, την εκπαιδευτική δομή και την εν γένει μαθησιακή διεργασία, τις

προηγούμενες εμπειρίες του. Ο Γεωργογιάννης (2010, οπ. αναφ. στο Σοφιστή, 2016) τονίζει ότι οι προσδοκίες έχουν διττό χαρακτήρα. Είναι δυνατόν να έχουν θετικό πρόσημο όταν περιλαμβάνουν την ελπίδα για επιτυχία και παρωθούν τον εκπαιδευόμενο να δράσει για να πετύχει την επιδίωξη του. Μπορεί όμως να έχουν αρνητικό πρόσημο όταν το άτομο κυριαρχείται από τον φόβο της αποτυχίας και ωθείται στην υιοθέτηση βεβαιασμένων και λανθασμένων επιλογών.

Στον χώρο της εκπαίδευσης οι προσδοκίες αφορούν το θετικό κλίμα που υπάρχει μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, τον σεβασμό και την αगाστή συνεργασία τους που ενδυναμώνουν τον εκπαιδευόμενο και τον κινητοποιούν για περεταίρω δράση καθώς επίσης και τα αποτελέσματα της διαδικασίας (Τσεκούρα, 2018). Η απουσία προσδοκιών μπορεί να οφείλεται στα εμπόδια που συναντά ο ενήλικας στη δύσκολή καθημερινότητά του. Αυτό σε συνδυασμό με αρνητικά βιώματα από παλαιότερες συμμετοχές του σε εκπαιδευτικά προγράμματα, που οδήγησαν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν ως αποτέλεσμα την απώλεια του κύρους των προσδοκιών ( Ahl, 2006).

Η Cross (1981, οπ. αναφ. στο Σοφιστή , 2016) διατυπώνει τις εξής προσδοκίες των ενήλικων εκπαιδευόμενων που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα : να αποκτήσουν γνώσεις, να ωφεληθούν στην εργασία τους, να ανταποκριθούν στις προσδοκίες τρίτων, να ανταποκριθούν σε κοινωνικούς ρόλους, να προσφέρουν στην κοινωνία, να ξεφύγουν από την καθημερινότητα τους.

Ελλοχεύει ο κίνδυνος τόσο οι φιλοδοξίες όσο και οι προσδοκίες να μην ανταποκρίνονται στο βαθμό δέσμευσης των ατόμων για την εκπλήρωσή τους. Με απλά λόγια η ευκολία κάποιου να δηλώσει τις φιλοδοξίες και τις προσδοκίες του δεν συνεπάγεται ότι θα καταβάλλει και την αντίστοιχη προσπάθεια για να τις κατακτήσει. Επίσης υπάρχει η δυσκολία σαφούς μέτρησης των φιλοδοξιών (Reissman, 1953, οπ. αναφ. στο Μουσταΐρας, 2004) και δίνεται λίγη προσοχή στο περιεχόμενο τους. Δεν παύουν όμως να αποτελούν έναν ισχυρό μοχλό πίεσης των ανθρώπων για να κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους και να δημιουργήσουν ένα πλάνο δράσης (Locke & Latham, 1990, οπ. αναφ. στο Μουσταΐρας, 2004).

### 3.3 Το ιστορικό περιεχόμενο της παρακίνησης

Σύμφωνα με τους αρχαίους Έλληνες ( Κωσταρίδου, 1999) η ψυχή αποτελείται από τον λόγο (γνώση), τον θυμό (συναίσθημα) και τη βούληση. Τα κίνητρα σχετίζονται με τον θυμό (συναίσθημα). Η ανθρώπινη συμπεριφορά σύμφωνα με τον Πλάτωνα προσδιορίζεται από την γνώση, η οποία οδηγεί το άτομο στην επιλογή του αγαθού. Ο Αριστοτέλης συνέδεσε την ευτυχία με την σοφία που παρέχει στον άνθρωπο τη δυνατότητα να πράττει το σωστό. Η ελευθερία της βούλησης υπάρχει έμφυτη στον άνθρωπο και τον βοηθά να διακρίνει το ορθό από το κακό.

Στην εποχή μετά την Αναγέννηση ο Descartes διαχωρίζει την ενεργή και παθητική μορφή της παρακίνησης, καθώς πίστευε ότι το σώμα είναι παθητικός παράγοντας παρακίνησης, ενώ η θέληση είναι ενεργός. Τόνισε ότι το μυαλό έχει νοητική, ηθική και πνευματική φύση με πανίσχυρη θέληση και συνεπακόλουθα η θέληση είναι αυτή που καθοδηγεί την παρακίνηση (Pakdel, 2013).

Ο Heckhausen (1991, οπ. αναφ. στο Κωσταρίδου, 1999) θεωρεί τα κίνητρα "προσωπική προδιάθεση προς πράγματα που έχουν αξία". Όταν η αξία είναι θετική, παρωθεί το άτομο σε δράση και όταν είναι αρνητική το αποτρέπει.

Οι ανθρωπιστικές θεωρίες των Rogers και Maslow τοποθετούν τον άνθρωπο στο κέντρο του ενδιαφέροντος, καταδεικνύοντας την ανάγκη του για αυτοπραγμάτωση. Αυτό είναι το κίνητρο που επηρεάζει την εν γένει συμπεριφορά του.

Οι θεωρίες των Maslow (1954), Herzberg (1966) και Alderfer (1972) θεωρούνται κλασικές στην οργανωσιακή συμπεριφορά. Κατά τον Maslow υπάρχουν πέντε τάξεις αναγκών και κατά τον Alderfer τρεις, οργανωμένες ιεραρχικά από τις βασικές, κατώτερης τάξης ανάγκες, όπως είναι οι φυσιολογικές ορμές στις ανώτερης τάξης ανάγκες για ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση. Για τον Herzberg υπάρχουν απλά δύο κατηγορίες κινήτρων, τα εξωγενή και τα ενδογενή, τα οποία θεωρούνται υψηλότερης τάξης (Gagne & Deci, 2005) .

Υπάρχουν πτυχές των θεωριών αυτών που συμπίπτουν με την θεωρία αυτοπροσδιορισμού, SDT,(Deci & Ryan, 2000). Για παράδειγμα, χρησιμοποιούμε την έννοια των ψυχολογικών αναγκών και υποθέτουμε ότι η ικανοποίησή τους θα συνδέεται

με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ευημερία και τείνουμε να υιοθετούμε συμμετοχικές στρατηγικές, που επιτρέπουν στα άτομα να βιώνουν την ικανοποίηση των ψυχολογικών τους αναγκών.

Ωστόσο υπάρχουν και αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ της SDT και των θεωριών αυτών. Ενώ η SDT θεωρεί ότι οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες πρέπει να ικανοποιηθούν για να υπάρχει η ιδανική ανάπτυξη και λειτουργία, παράλληλα αναπτύσσει ρυθμιστικές διαδικασίες που αποτελούν το θεμέλιο της συμπεριφοράς. Γι' αυτό, ενώ οι άλλες θεωρίες επικεντρώνονται κυρίως στους ενδυναμωτές της παρακινούμενης πράξης, η SDT θέτει και τα δυο θεμελιώδη ερωτήματα της παρακίνησης, κυρίως πως η συμπεριφορά ενδυναμώνει και πως κατευθύνεται. Επίσης διαφέρει στον τρόπο που εξελίσσεται και σχηματίζεται.

Οι Gagne και Deci, ( 2005) προχώρησαν στη διατύπωση κάποιων υποθέσεων που μπορούν να εξεταστούν σε χώρους εργασίας, παρ' όλο που έχουν υποστηριχθεί από εργαστηριακά πειράματα και μελέτες πεδίου σε άλλους εφαρμοσμένους τομείς όπως η υγεία, η εκπαίδευση, ο αθλητισμός.

Η πρώτη υπόθεση θεωρεί ότι η αυτόνομη εξωγενής παρακίνηση θα είναι πιο αποτελεσματική όταν το άτομο καθοδηγείται όχι από ενδιαφέρον αλλά από σημαντικούς για το ίδιο λόγους, ενώ η εσωτερική παρακίνηση είναι πιο αποτελεσματική στην πρόβλεψη επιμονής σε ενδιαφέροντα έργα.

Η δεύτερη υπόθεση προτείνει ότι η ελεγχόμενη παρακίνηση αποδίδει φτωχότερη εκτέλεση σε δοκιμαστικά έργα από την αυτόνομη, αλλά οδηγεί σε ίση ή καλύτερη βραχυπρόθεσμη εκτέλεση σε αλγοριθμικά έργα.

Η τρίτη υπόθεση προτείνει ότι το αυτόνομο-υποστηρικτικό κλίμα εργασίας διευκολύνει την εσωτερίκευση της εξωγενούς παρακίνησης, καταλήγοντας σε περισσότερο αυτόνομη αυτορρύθμιση μιας εξωγενούς παρωθούμενης συμπεριφοράς.

Η τέταρτη υπόθεση αναφέρει ότι συγκεκριμένες πλευρές της εργασίας αλληλεπιδρούν με το εργασιακό κλίμα για να επηρεάσει την αυτόνομη παρακίνηση.

Τέλος η πέμπτη υπόθεση προτείνει ότι ο αυτόνομος προσανατολισμός των εργαζομένων και το υποστηρικτικό εργασιακό κλίμα θα έχουν πρόσθετη, ανεξάρτητη, θετική επίδραση στην αυτόνομη παρακίνησή τους και θετικά εργασιακά αποτελέσματα.

Τα εξωτερικά κίνητρα σχετίζονται με την ενίσχυση ενός οργανισμού για δράση. Η ενίσχυση μπορεί να αφορά βασικές ανάγκες του ανθρώπου και ονομάζεται πρωταρχική ή μπορεί να αφορά οτιδήποτε πέρα των βασικών αναγκών επιθυμεί το άτομο και καλείται δευτερογενής. Εδώ εντάσσονται τα κίνητρα καθώς παρακινούν τον οργανισμό σε δράση σημαντική για τον ίδιο που όμως δεν μειώνει τις φυσιολογικές ανάγκες του. Αυτές οι τελευταίες αποτελούν τα εσωτερικά κίνητρα που πραγματεύονται τις γνώσεις, τις στάσεις, τις συμπεριφορές του ατόμου.

Ο Hull (1943, 1952) θεωρεί εξωτερικό κίνητρο την έξωθεν αμοιβή που ενισχύει μια συμπεριφορά, ταυτίζοντάς το με τους στόχους και τις προσδοκίες που έχουν οι άνθρωποι από αυτή. Στον αντίποδα υπάρχουν τα εσωτερικά κίνητρα μια δύναμη που κινητοποιεί το άτομο σε δράση χωρίς την ύπαρξη εξωτερικής αμοιβής (Κωσταρίδου, 1999). Έτσι λοιπόν το άτομο που δρα ορμώμενο από εσωτερικούς λόγους είναι προδιατεθειμένο να επαναλάβει την δράση ανεξαρτήτως αμοιβής.

Η θεωρία του Eccles προσφέρει ένα κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο διερεύνησης των κινήτρων. Σύμφωνα με αυτή τα επιτεύγματα και οι επιλογές που συνδέονται με αυτά στην εκπαίδευση βασίζονται στην προσδοκία κάποιου για επιτυχία και την υποκειμενική αξία της εργασίας. Ιδιαίτερα η υποκειμενική αξία του έργου αποτελείται από τέσσερα διαφορετικές συνιστώσες, τρεις από τις οποίες είναι θετικές και αναφέρονται στην δέσμευση για εργασία: η εσωτερική αξία, η χρηστική αξία, η αξία της επιτυχίας, ενώ η τέταρτη αξία το κόστος, μπορεί να αποτρέψει τον κόσμο από τη δράση, όταν πρέπει να αποφασίσει αν θα παραμείνει ή όχι στην εκπαίδευση (Gorges, 2016).

Ο Boshier, (1983) δημιούργησε την κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής EPS για να προσδιορίσει τα κίνητρα των εκπαιδευόμενων βάσει του προσανατολισμού τους. Στη συνέχεια τα ομαδοποίησε σε έξι κατηγορίες: α) ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, β) εξωτερικές προσδοκίες, γ) κοινωνική προσφορά, δ) επαγγελματική αναβάθμιση, ε) διαφυγή, στ) ενδιαφέρον για μάθηση.

Η κλίμακα αυτή στη συνέχεια εφαρμόστηκε σε διαφορετικές ομάδες εκπαίδευσης ενηλίκων που προέρχονται από διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα και κατέληξαν στην αναπροσαρμογή της με επτά κατηγορίες: α) βελτίωση ικανότητας επικοινωνίας, β) ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, γ) εκπαιδευτική προετοιμασία, δ) επαγγελματική εξέλιξη,

ε) βελτίωση οικογενειακών σχέσεων, στ) επιδίωξη κοινωνικών ερεθισμάτων, ζ) ενδιαφέρον για μάθηση.

### 3.4 Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού ( Self-determination theory – SDT)

Οι Ryan & Deci (2000) ανέπτυξαν τους ορισμούς της εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης τις οποίες και ερεύνησαν την περίοδο που η παρακίνηση ήταν ένα αναδυόμενο πεδίο έρευνας. Στα είκοσι χρόνια που πέρασαν, έχουν γίνει πολλές αλλαγές και έχουν εξαχθεί πολλά συμπεράσματα για τους δύο αυτούς τύπους κινήτρων, ιδιαίτερα μέσα στα πλαίσια της SDT. Τα θεμέλια της θεωρίας εντοπίζονται σε μια διαλεκτική και οργανική θεώρηση που αφορά την αλληλεπίδραση μεταξύ της ενεργητικής ανθρώπινης φύσης και του κοινωνικού περιεχομένου που είτε ενισχύει είτε εμποδίζει την ανθρώπινη φύση. Σύμφωνα με την προοπτική αυτή το περιβάλλον μπορεί είτε να διευκολύνει την ανάπτυξη και την ολοκλήρωση της ανθρώπινης ψυχοσύνθεσης ή μπορεί να αναστείλει και να περιορίσει αυτές τις διαδικασίες. Γι' αυτό η πορεία αυτή δεν πρέπει να θεωρείται ως δεδομένη, ούτε να υποτίθεται ότι δεν υπάρχει.

Ως μια οργανική θεωρία (Ryan & Deci, 2002), υποθέτει ότι τα άτομα είναι έμφυτα προδιατεθειμένα προς την ψυχολογική ωρίμανση και ολοκλήρωση και γι' αυτό προς τη μάθηση, την αριστεία. Ωστόσο αυτές οι τάσεις δεν θεωρούνται αυτόματες, απαιτούν συνθήκες υποστήριξης για να ευδοκιμήσουν. Η SDT συγκεκριμένα θεωρεί ότι πρέπει να καλυφθούν οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες, της επάρκειας, της σχετικότητας και της αυτονομίας .

Η επάρκεια αναφέρεται σε ένα αίσθημα αποτελεσματικότητας στις συνεχείς αλληλεπιδράσεις με το κοινωνικό περιβάλλον και στις ευκαιρίες να εξασκηθεί κάποιος και να εκφράσει τις ικανότητές του. Η σχετικότητα σχετίζεται με την ανάγκη ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων με τρίτους, με την ανάγκη φροντίδας και προσοχής από και προς άλλους, με την ανάγκη να ανήκει σε μια ομάδα. Τέλος η αυτονομία αναφέρεται στην αντίληψη του ατόμου να αποτελεί ο ίδιος την πηγή της δράσης που πηγάζει από το ενδιαφέρον και τις αξίες (Ryan & Deci, 2002).



### 3.4.1 Εσωτερική – εξωτερική παρακίνηση

#### 3.4.1.1 Εσωτερική παρακίνηση

Η θεωρία της εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης παρουσιάστηκε από τον Deci ο οποίος προχώρησε σε πειράματα με φοιτητές που έλυναν ένα τρισδιάστατο πάζλ. Η πρώτη ομάδα έλυne τα πάζλ χωρίς αμοιβή, η δεύτερη έπαιρνε αμοιβή μετά το τέλος του πάζλ και η τρίτη έπαιρνε μια αμοιβή μετά την λύση, η οποία όμως τους είχε ανακοινωθεί από πριν. Όταν ο πειραματιστής έφευγε από το δωμάτιο, παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες που δούλευαν χωρίς αμοιβή ή πήραν αμοιβή χωρίς να είναι ενημερωμένοι από την αρχή, ασχολήθηκαν περισσότερο με τα πάζλ από ότι η τρίτη ομάδα. Οι φοιτητές της ομάδας αυτής έλυναν τα πάζλ λόγω της αμοιβής, οπότε όταν αποχώρησε ο ερευνητής δεν είχαν λόγο δράσης. Τα άτομα των δύο πρώτων ομάδων συνέχισαν την εργασία τους γιατί καθοδηγούνταν από την προσωπική τους ικανοποίηση.

Η SDT θεωρία ξεκινά με μια επικέντρωση στα εσωτερικά κίνητρα, που σχετίζονται με πράξεις που γίνονται για την ευχαρίστηση του ίδιου του ατόμου ή από έμφυτο ενδιαφέρον. Το παιχνίδι, η εξερεύνηση και οι δραστηριότητες που προέρχονται από την περιέργεια του ατόμου, είναι παραδείγματα εσωτερικά παρακινούμενων συμπεριφορών, αφού δεν εξαρτώνται από εξωτερικούς παράγοντες ή πίεση, αλλά παρέχουν ικανοποίηση και ευχαρίστηση στους ίδιους.

Εσωτερική χαρακτηρίζεται η παρακίνηση όταν η πράξη γίνεται για την ικανοποίηση του ίδιου του ατόμου. Το άτομο που ωθείται εσωτερικά να δράσει, το κάνει από ενδιαφέρον, ευχαρίστηση και όχι λόγω εξωτερικής πίεσης ή αμοιβής. Στους ανθρώπους η εσωτερική παρακίνηση είναι διάχυτη. Από τη στιγμή της γέννησης ο άνθρωπος είναι δραστήριος, περίεργος, γεμάτος ερωτήματα και εμφανίζει μια μοναδική ετοιμότητα να εξερευνήσει και να μάθει χωρίς καμία έξωθεν πίεση. Αυτή η φυσική τάση είναι ουσιώδες στοιχείο στην γνωστική, κοινωνική και φυσιολογική ανάπτυξη του ατόμου που δεν περιορίζεται στην παιδική ηλικία, αλλά αποτελεί ένα σημαντικό γνώρισμα της ανθρώπινης φύσης που επηρεάζει την ευημερία του ανθρώπου σε όλη του τη ζωή (Ryan & Deci, 2000).

Κάποιοι μελετητές ορίζουν την εσωτερική παρακίνηση ως προς ένα έργο που είναι ενδιαφέρον, ενώ άλλοι ως προς την ικανοποίηση που κερδίζει κάποιος που εμπλέκεται



αυτόνομα σ' ένα έργο ( Ryan & Deci, 2000). Αυτή η διαφορά πηγάζει από το γεγονός ότι η έννοια της εσωτερικής παρακίνησης χρησιμοποιήθηκε από δύο κυρίαρχες θεωρίες συμπεριφοράς. Στη μια ο Skinner, (1953, οπ. αναφ. στο Ryan & Deci, 2000) υποστήριξε ότι όλες οι συμπεριφορές παρακινούνται από αμοιβές και οι εσωτερικά παρακινούμενες δραστηριότητες εμπεριέχουν μέσα τους την ίδια την αμοιβή. Αντίθετα στη δεύτερη ο Houle (1943, οπ. αναφ. στο Ryan & Deci, 2000) διατύπωσε την άποψη ότι όλες οι συμπεριφορές παρακινούνται από φυσιολογικές ορμές και άρα οι εσωτερικά παρακινημένες δραστηριότητες είναι αυτές που προσφέρουν ικανοποίηση των έμφυτων ψυχολογικών αναγκών.

Η θεωρία γνωστικής αξιολόγησης (CET) παρουσιάστηκε από τους Deci και Ryan το 1985 (Ryan & Deci, 2000) για να συγκεκριμενοποιήσει τους κοινωνικούς παράγοντες που δημιουργούν ποικιλία στην εσωτερική παρακίνηση. Αυτή η μικροθεωρία της SDT θεωρεί ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις και τα γεγονότα που παράγουν ένα αίσθημα ικανότητας κατά τη διάρκεια του έργου, μπορούν να ενισχύσουν την εσωτερική παρακίνηση για το έργο αυτό, γιατί επιτρέπουν την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών της ικανότητας.

Αντίστοιχα, οι βελτιωμένες προκλήσεις, η ανατροφοδότηση που προάγει την αποτελεσματικότητα και η ελευθερία από απαιτητικές εκτιμήσεις, θεωρούνται ότι διευκολύνουν την εσωτερική παρακίνηση. Όμως για να γίνει αυτό πρέπει να συνυπάρχει και το αίσθημα της αυτονομίας. Γι' αυτό οι άνθρωποι δεν πρέπει να έχουν μόνο αντιληπτή ικανότητα, αλλά πρέπει να βιώνουν την συμπεριφορά τους ως αναπροσδιοριζόμενη εάν πρόκειται να διατηρηθεί αυτή η παρακίνηση.

Η συγκεκριμενοποίηση από την SDT των θεμελιωδών αναγκών για ικανότητα, σχετικότητα και αυτονομία, δεν ήταν απλά μια υποθετική ή εκ των προτέρων διαδικασία, αλλά δημιουργήθηκε από επαγωγικές ή συμπερασματικές εμπειρικές διαδικασίες. Χωρίς την έννοια των αναγκών δεν θα μπορούσε να υπάρξει μια ψυχολογικά ουσιώδης ερμηνεία και ενσωμάτωση των ερευνητικών αποτελεσμάτων για την εσωτερική παρακίνηση (Deci & Ryan, 2000).

### 3.4.1.2 Εξωτερική παρακίνηση

Σε αντιδιαστολή με την εσωτερική παρακίνηση βρίσκεται η εξωτερική, που αφορά συμπεριφορές γινόμενες για λόγους άλλους πλην των έμφυτων αναγκών. Για την SDT αυτή η αντίθεση δεν είναι τόσο απλή, καθώς ουσιαστικές συμπεριφορές μπορούν να ποικίλουν σε περιεχόμενο και χαρακτήρα και να κατατάσσονται σε τέσσερις υποομάδες.

Εξωτερική παρακίνηση θεωρείται οτιδήποτε ωθεί ένα άτομο σε δράση με σκοπό να αποκτήσει ένα ξεχωριστό και εξωτερικό αποτέλεσμα απ' αυτή (Ryan & Deci, 2000). Παρ' όλο που ορισμένοι μελετητές θεωρούν την εξωτερικά παρακινούμενη συμπεριφορά ως μη αυτόνομη, η SDT διατυπώνει την άποψη ότι αυτή μπορεί να ποικίλει αρκετά στο βαθμό αυτονομίας. Μια δεύτερη μικροθεωρία της SDT, η θεωρία Οργανικής Ένταξης (OIT), εμφανίστηκε για να διευκρινίσει τους διαφορετικούς τύπους της εξωτερικής παρακίνησης και τους συναφείς παράγοντες που είτε προάγουν είτε εμποδίζουν την εσωτερική και ενσωμάτωση των ρυθμίσεων αυτών των συμπεριφορών ( Ryan & Deci, 2020).

Σχηματίζεται λοιπόν ένα **συνεχές παρακίνησης**, όπως φαίνεται στην Εικόνα 1, όπου εντάσσονται όλοι οι τύποι αυτονομίας τοποθετημένοι από αριστερά προς τα δεξιά, βάση του βαθμού παρακίνησης που πηγάζει από το ίδιο το άτομο.



**Εικόνα 1. Το συνεχές της παρακίνησης. Προσαρμογή από Ryan & Deci, 2000.**

Στο αριστερό άκρο βρίσκεται η έλλειψη κινήτρων, μια κατάσταση στην οποία απουσιάζει εντελώς η πρόθεση για δράση. Ένα τέτοιο άτομο δεν εκδηλώνει καμία διάθεση και κανένα λόγο για οποιαδήποτε ενέργεια. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι δεν αποδίδεται αξία σε μια πράξη, σε ένα αίσθημα ανικανότητας για την πράξη ή στην

πεποίθηση ότι δεν θα προκαλέσει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Αμέσως μετά στο συνεχές υπάρχουν διάφοροι τύποι παρακίνησης ανάλογα με το βαθμό αυτονομίας και αυτοπροσδιορισμού.

Η **εξωτερική ρύθμιση** περιγράφει συμπεριφορές που ενεργούν για να ικανοποιήσουν μια εξωτερική απαίτηση ή να αποκτήσουν μια έξωθεν δοσμένη αμοιβή. Τα άτομα βιώνουν μια εξωτερικά ρυθμισμένη συμπεριφορά ως ελεγχόμενη και οι πράξεις τους έχουν έναν εξωτερικό λόγο αιτιότητας, τις αμοιβές ή τις ποινές στις οποίες συμμορφώνονται.

Ο δεύτερος τύπος εξωτερικής παρακίνησης είναι η **ενδοσκοπική ρύθμιση**. Η εσωτερίκευση περιγράφει μια μορφή εσωτερικής ρύθμισης που όμως εξακολουθεί να είναι ελεγχόμενη, καθώς οι άνθρωποι εκτελούν τέτοιες πράξεις υπό πίεση ή με σκοπό να αποφύγουν την ενοχή ή το άγχος ή να αποκτήσουν αυτοβελτίωση ή υπερηφάνεια (Deci & Ryan, 2000).

Η εσωτερίκευση αντιπροσωπεύει τη ρύθμιση με ενδεχόμενη αυτοεκτίμηση. Μια κλασική μορφή αποτελεί η εμπλοκή του εγώ, στην οποία το άτομο εκτελεί μια πράξη με σκοπό να βελτιώσει ή να διατηρήσει την αυτοεκτίμηση του. Παρ' όλο που πρόκειται για εσωτερική διαδικασία εντούτοις οι συμπεριφορές αυτές δεν προέρχονται εξολοκλήρου από το ίδιο το άτομο και γι' αυτό έχουν εξωτερικούς λόγους αιτιότητας.

Μια περισσότερο αυτόνομη ή αυτοπροσδιοριζόμενη μορφή εξωτερικής παρακίνησης είναι η **ρύθμιση μέσο ταυτοποίησης** (Noels et al., 2000). Εδώ το άτομο έχει αναγνωρίσει την προσωπική αξία μιας συμπεριφοράς και γι' αυτό έχει αποδεχτεί τη ρύθμισή της ως κομμάτι του εαυτού του. Ένα άτομο που απομνημονεύει κανόνες ορθογραφίας γιατί το θεωρεί σχετικό με το γράψιμο, κάτι που εκτιμά ως στόχο ζωής, έχει αναγνωρίσει την αξία αυτής της μαθησιακής ενέργειας.

Η περισσότερο αυτόνομη μορφή της εξωτερικής παρακίνησης είναι η **ολοκληρωμένη ρύθμιση**. Η ολοκλήρωση συμβαίνει όταν οι αναγνωρισμένες ρυθμίσεις έχουν πλήρως ενταχθεί στο εγώ. Αυτό πετυχαίνεται μέσω της αυτοεξέτασης και προσαρμογής των ρυθμίσεων με τις αξίες και τις ανάγκες του ατόμου. Όσο περισσότερο το άτομο εσωτερικεύει τους λόγους μια πράξης και τους αφομοιώνει στο εγώ, τόσο περισσότερο οι εξωτερικά παρακινούμενες πράξεις του αυτοπροσδιορίζονται. Αυτή η

μορφή παρακίνησης έχει ομοιότητες με την εσωτερική παρακίνηση, παρ' όλα αυτά εξακολουθεί να είναι εξωτερική, γιατί η συμπεριφορά παρακινείται από ρυθμίσεις που σχετίζονται με την ουσιαστική αξία της πράξης αλλά σε σχέση πάντα με το αποτέλεσμα είναι ξέχωρες από την συμπεριφορά ακόμη και αν είναι αυτόβουλες (Ryan & Deci, 2000 · Gagné & Deci, 2005).

Στο άκρο δεξιά βρίσκεται η εσωτερική παρακίνηση, που δηλώνει μια γνήσια αυτοπροσδιοριζόμενη δραστηριότητα.

Η διαδικασία εσωτερίκευσης είναι σημαντική καθώς οι κοινωνικές αξίες αλληλεπιδρούν με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου και καταλήγουν στην δημιουργία ενός αναπτυξιακού **συνεχούς**. Ένα άτομο δεν είναι υποχρεωμένο να προχωρά μέσα από κάθε σχέδιο εσωτερίκευσης μιας συγκεκριμένης ρύθμισης. Κάποιος μπορεί αρχικά να υιοθετήσει μια νέα ρύθμιση συμπεριφοράς οποιαδήποτε στιγμή ανάλογα με τις προηγούμενες εμπειρίες του και την υπάρχουσα κατάσταση. Κάποιες συμπεριφορές μπορεί να ξεκινήσουν ως εσωτερικευμένες, άλλες ως ταυτοποιημένες με το εγώ. Το άτομο μπορεί αρχικά να εκτεθεί σε ένα έργο λόγω εξωτερικής ρύθμισης (π.χ. αμοιβή) και αυτή η έκθεση να επιτρέψει στο άτομο να βιώσει τις ίδιες τις ιδιότητες του έργου με ενδιαφέρον, καταλήγοντας σε μια αλλαγή προσανατολισμού. Ή ένα άτομο που έχει αναγνωρίσει την αξία μιας πράξης μπορεί να χάσει αυτήν την αίσθηση, υπό την επιρροή του εξωτερικού περιβάλλοντος και να μεταπέσει σε εξωτερική ρύθμιση. Γι' αυτό τον λόγο δεν υπάρχει μια απαραίτητη "συνέχεια".

Η SDT δηλώνει ότι είναι καλύτερο για το άτομο να έχει μόνο αυτόνομη παρακίνηση, από το να έχει συνδυασμό αυτόνομης και ελεγχόμενης παρακίνησης. Συμπληρωματικά η SDT υποθέτει ότι τα χαμηλά επίπεδα και των δύο τύπων κινήτρων είναι καλύτερα από την ελεγχόμενη παρακίνηση μόνη της (Rothes et al., 2017).

Το συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί από το αναπτυξιακό συνεχές είναι ότι οι τύποι συμπεριφοράς που αφομοιώνονται στο εγώ, αυξάνουν όσο αυξάνει η γνωστική ικανότητα και η ικανότητα του "εγώ", ενώ παράλληλα το γενικό ρυθμιστικό στυλ τείνει να "εσωτερικεύεται" με την πάροδο του χρόνου.

Με δεδομένη την σημασία της εσωτερίκευσης τόσο της προσωπικής εμπειρίας όσο και των συμπεριφορών προκύπτει το θέμα της προώθησης της αυτόνομης ρύθμισης μιας

εξωτερικά παρακινημένης συμπεριφοράς. Επειδή η τελευταία δεν έχει έμφυτο ενδιαφέρον και πρέπει αρχικά να προωθηθεί έξωθεν, ο κύριος λόγος που οι άνθρωποι τείνουν σε αυτή είναι γιατί αναγνωρίζονται από τους σημαντικούς "άλλους", τη γνώμη των οποίων εκτιμούν και επιζητούν. Αυτό υποδεικνύει ότι το έδαφος για την διευκόλυνση της εσωτερίκευσης παρέχει το αίσθημα του ανήκειν και της σύνδεσης με άτομα ή ομάδες δημιουργώντας το αίσθημα της σχετικότητας (Ryan & Deci, 2000).

Η SDT αναγνωρίζει ότι οι περισσότερες σκόπιμες συμπεριφορές είναι πολλαπλά καθοδηγούμενες. Για τον λόγο αυτό, παράλληλα με την εξέταση των μοναδικών χαρακτηριστικών κάθε τύπου κινήτρου, συνήθως εξετάζονται και συνολικά. Υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για πρόσωπο-κεντρική ανάλυση των προφίλ παρακίνησης (Ryan & Deci, 2020).

Επειδή η εσωτερική παρακίνηση οδηγεί σε υψηλής ποιότητας μάθηση και δημιουργικότητα είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διερευνηθούν οι παράγοντες που την δημιουργούν ή την υπονομεύουν. Εξίσου σημαντική είναι και η διερεύνηση της εξωτερικής παρακίνησης, γιατί παρ' όλο που έχει χαρακτηριστεί ως μια αδύναμη, φτωχή μορφή παρακίνησης, η SDT θεωρεί ότι υπάρχουν διάφοροι τύποι της μερικοί από τους οποίους όμως αντιπροσωπεύουν ενεργούς παράγοντες δράσης.

### **3.5 Προφίλ παρακίνησης στην εκπαίδευση ενηλίκων**

Η μελέτη των κινήτρων των ενηλίκων εκπαιδευόμενων έχει ενδιαφέρον καθώς αυτός ο πληθυσμός έχει ιδιαιτερότητες που τον κάνουν να ξεχωρίζει από τους παραδοσιακούς μαθητές. Οι περισσότεροι ενήλικες εγγράφονται οικειοθελώς σε εκπαιδευτικά προγράμματα και επιπλέον, είναι συνήθως μερικής απασχόλησης φοιτητές, που πρέπει να ισορροπήσουν την εκπαίδευση με άλλες ασχολίες όπως είναι η εργασία τους και η οικογένειά τους. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μεγαλύτερος κίνδυνος διαρροής από την εκπαίδευση και την κατάρτιση (Roths et al., 2017).

Οι Πέλλας και Καζανίδης (2018) ερμηνεύουν τους παράγοντες παρακίνησης των ενηλίκων στην εκπαίδευση με βάση τις θεωρίες:

α) τη θεωρία Δυναμικής του πεδίου που δηλώνει ότι η συμμετοχή του ενήλικα είναι άμεσα εξαρτημένη από την κοινωνικό-οικονομική θέση.

β) τη θεωρία της συνταύτισης, όπου η συμμετοχή είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης της αυτό-αντίληψής τους και της ταύτισής τους με τη μορφή του προγράμματος και το αντίστοιχο περιβάλλον.

γ) το θεωρητικό παράδειγμα «Προσδοκία - Σθένος», όπου η συμμετοχή έρχεται όταν κάποιος προσδοκά μια δράση και έχει το σθένος να την επιδιώξει αξιολογώντας το αποτέλεσμα της μάθησης.

δ) η θεωρία της μετάβασης, σύμφωνα με την οποία ένας ενήλικας εμπλέκεται σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα ανάλογα με την αλλαγή που θα επέλθει στη ζωή του μέσα από αυτή.

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αναφέρουν πολλαπλά κίνητρα για την εγγραφή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης, εξωτερικά κίνητρα που περιλαμβάνουν επαγγελματικά, οικονομικά κίνητρα και κίνητρα βελτίωσης της θέσης και εσωτερικά κίνητρα που αφορούν την επιθυμία για γνώση και κοινωνικά κίνητρα. Ο βαθμός με τον οποίο συμμετέχει ένας ενήλικας είναι υψηλότερος σε νεώτερα άτομα εργαζόμενα και με υψηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο που επιδιώκουν τόσο ενδογενείς όσο και εξωγενείς στόχους συμμετοχής. Τα λιγότερο καταρτισμένα άτομα και οι άνεργοι ενήλικες εμπλέκονται λιγότερο (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021), φαινόμενο οξύμωρο καθώς θα αναμενόταν τα άτομα αυτά να επιδείκνυαν εντονότερη επιθυμία συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Σύμφωνα με την έρευνα των VanNieuwenhove and De Wever (2021) σε 15 Ευρωπαϊκές χώρες μεταξύ ενηλίκων με διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης, η Ελλάδα απέτυχε να προσεγγίσει τόσο τα άτομα χαμηλού όσο και μέσου εκπαιδευτικού επιπέδου. Λιγότερο από 1 στους 5 Έλληνες με χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο εξέφρασε την ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση. Συμπληρωματικά η μελέτη των Boyadjieva and Ilieva-Trichkova (2018) για τον βαθμό που η εκπαίδευση ενηλίκων ως κοινό αγαθό εφαρμόζεται από 24 Ευρωπαϊκές χώρες, με βάση τέσσερις διαστάσεις, την προσβασιμότητα, τη διαθεσιμότητα, την οικονομική ευχέρεια και την κοινωνική δέσμευση, έδειξε ότι αυτή εξαρτάται από την κάθε χώρα χωριστά. Για την Ελλάδα ειδικότερα η εκπαίδευση ενηλίκων ως κοινό αγαθό χαρακτηρίζεται ως προβληματική, με τη χώρα μας να καταλαμβάνει την 23<sup>η</sup> θέση αναφορικά με την προσβασιμότητα σε ανάλογα προγράμματα. Αυτό εξηγεί και το άνωθεν οξύμωρο φαινόμενο καθώς καταδεικνύει τις ακαδημαϊκές δομές και τα προγράμματα εκπαίδευσης ως τους

υπεύθυνους για μειωμένη συμμετοχή των ενηλίκων εκείνων που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη την εκπαίδευση.

Σε έρευνα του Ζωντήρου (2006) σε Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών αναδείχθηκαν τα εξής κίνητρα σύμφωνα με την κλίμακα του Boshier, α) ενδιαφέρον για μάθηση επαγγελματική ανέλιξη, β) προετοιμασία για εκπαιδευτικούς λόγους, γ) βελτίωση επικοινωνίας, δ) επιδίωξη κοινωνικών επαφών, ε) επιδίωξη νέων ερεθισμάτων, στ) βελτίωση οικογενειακών σχέσεων.

Επίσης ενώ σε παραδοσιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα οι εκπαιδευόμενοι αναφέρουν κυρίως εσωτερικά, γνωσιολογικά κίνητρα, στα επαγγελματικά προγράμματα ένας μεγάλος αριθμός ατόμων δηλώνει εξωτερικά κίνητρα συνδεδεμένα με την εργασία.

Ένας από τους πιο σημαντικούς λόγους για την μάθηση είναι η αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητας, η αντιληπτή ικανότητα να μάθει και να αποκτήσει ένα σκόπιμο επίπεδο εκτέλεσης. Στους ενήλικες η αυτό-αποτελεσματικότητα επηρεάζεται από το εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Αντίστοιχα η αυτοαντίληψη είναι επίσης συνυφασμένη με την ακαδημαϊκή επιτυχία. Η αυτοαντίληψη αναφέρεται στα πιστεύω και τις προσδοκίες που έχει κάποιος για τον εαυτό του, είναι πολυεπίπεδη (Lemos & Goncalves, 2014).

Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού προτείνει ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα και η αυτοαντίληψη είναι απαραίτητη σε κάθε είδος κινητοποίησης, γεγονός που δεν επαληθεύεται όμως για την ελεγχόμενη παρακίνηση. Κάποιοι ερευνητές θεωρούν ότι επειδή τα εσωτερικά παρακινημένα άτομα χρησιμοποιούν ευέλικτες στρατηγικές μάθησης, οπότε είναι περισσότερο επιτυχημένα, αναπτύσσουν ένα βαθμό αυτοπεποίθησης που οδηγεί σε πιο θετική αυτοαντίληψη, ικανότητα και αυτόνομη παρακίνηση (Lemos & Goncalves, 2014).

Από την οπτική της παρακίνησης, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι είναι περισσότερο παρακινούμενοι να μαθαίνουν αν το περιεχόμενο είναι σχετικό με τους στόχους τους και έχει άμεση εφαρμογή. Εξαιτίας της ωριμότητάς τους χαρακτηρίζονται ως αυτόνομοι και αυτό-καθοδηγούμενοι μαθητές που προτιμούν να λαμβάνουν οι ίδιοι τις αποφάσεις για την μάθησή τους (Diep et al., 2019). Η έρευνα των (Rothes et al., 2017) δείχνει ότι η αυτόνομη παρακίνηση είναι ένας αποφασιστικός παράγοντας που υπολογίζεται για την



δέσμευση και την επιτυχία στην εκπαίδευση, αλλά υποδεικνύει ότι περισσότερη έρευνα απαιτείται για την κατανόηση των αποτελεσμάτων της ελεγχόμενης παρακίνησης.

Συγκριτικές μελέτες δείχνουν ότι οι μη παραδοσιακοί φοιτητές έχουν την τάση να είναι περισσότερο εσωτερικά παρακινούμενοι και προσανατολισμένοι στην αριστεία απ' ό,τι οι νεώτεροι σπουδαστές, χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές βαθιάς μάθησης, έχουν την τάση να παρουσιάζουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, με υψηλό αίσθημα δέσμευσης και αυτό-αποτελεσματικότητας. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί με τα μοντέλα γνωστικής ανάπτυξης των ενηλίκων, που τονίζουν ότι η γνωστική ανάπτυξη συνεχίζει στην ενήλικη ζωή και ότι οι ώριμοι ενήλικες είναι περισσότερο ικανοί από τους νέους στο να χρησιμοποιούν διαλεκτική/αναφορική σκέψη και μεταγνώση.

Οι ενήλικες επίσης, που βρίσκονται σε ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης συμμετέχουν περισσότερο και εκδηλώνουν πρώιμα εσωτερικά κίνητρα σχετικά με την γνώση. Οι ενήλικες με χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο δηλώνουν περισσότερα εξωτερικά κίνητρα, ιδιαίτερα τα σχετιζόμενα με την εργασία, αλλά είναι επίσης περισσότερο παρακινημένοι για μάθηση για κοινωνικούς λόγους, όπως το να γνωρίσουν νέα άτομα και να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους. Επιπλέον δείχνουν χαμηλότερα επίπεδα εκλαμβανόμενης αυτό-αποτελεσματικότητας για το πρόγραμμα.

Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, οι άνδρες και σε μικρότερο βαθμό οι άνεργοι, είχαν χαμηλότερη αυτόνομη παρακίνηση και οι σπουδαστές με χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο είχαν υψηλότερη ελεγχόμενη παρακίνηση. Τα ανήλικα κορίτσια τείνουν να έχουν περισσότερα εσωτερικά κίνητρα από ότι τα αγόρια, ιδιαίτερα σε συγκεκριμένα πεδία όπως η γραφή και η ανάγνωση. Η ηλικία επίσης επηρεάζει τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Η συμμετοχή παρουσιάζει μειωτική τάση όσο αυξάνεται η ηλικία του ατόμου, γιατί καθώς πλησιάζουν στη συνταξιοδότηση παύει να υπάρχει το πλεονέκτημα της επαγγελματικής ανέλιξης και φθίνει η υποστήριξη από το περιβάλλον. Επιπλέον έρευνες έδειξαν ότι παρόλο που πρέπει να προσαρμοσθεί η εκπαιδευτική δραστηριότητα με την οικογενειακή ζωή και εργασία, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι επιδεικνύουν καλύτερη ακαδημαϊκή απόδοση απ' ό,τι οι νεώτεροι ομόλογοί τους (Lemos & Goncalves, 2014) .



Η αυτόνομη/εσωτερική παρακίνηση των ανέργων συμμετεχόντων μπορεί να υπονομευθεί από την προσδοκία μιας εξωτερικής αμοιβής μετά το πρόγραμμα όπως η εύρεση εργασίας. Όταν στα άτομα δίνεται μια έξωθεν αμοιβή για την εκτέλεση μιας πράξης, η αμοιβή γίνεται ο κύριος σκοπός και μπορεί να χάσουν το ενδιαφέρον στην ίδια την δράση.

Παρομοίως οι σπουδαστές με μικρότερη τυπική εκπαίδευση μπορεί να προέρχονται από μειονεκτικά κοινωνικά στρώματα, κάτι που κάνει τη μάθηση λιγότερο προσωπική, ουσιαστική επιλογή και περισσότερο ένα αποτέλεσμα καταναγκαστικών συνθηκών, όπως οι ασταθείς επαγγελματικές συνθήκες. Οι ενήλικες με στοιχειώδη εκπαίδευση επίσης έδειξαν χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και χρήση σχολαστικών στρατηγικών μάθησης. Η αυτόνομη παρακίνηση μπορεί να ενισχυθεί βοηθώντας τους ενήλικες να συλλάβουν το νόημα της εκπαίδευσης και της σχέσης της με τους άλλους στόχους και αξίες, καθώς επίσης παρέχοντας στους εκπαιδευόμενους ένα αίσθημα επιλογής και προαίρεσης.

Η έρευνα των Rothes et al., (2017) εν μέρει επιβεβαίωσε την SDT γιατί έδειξε ότι το να έχει κάποιος αυτόνομη ρύθμιση για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, είναι ουσιώδες για την μάθηση, τη δέσμευση και την αυτό-αποτελεσματικότητα, αλλά δεν απέδειξε επαρκώς ότι το να έχει ελεγχόμενη ρύθμιση είναι αρνητικό, εφ' όσον αυτή συνδυάζεται με την αυτόνομη.

Η μελέτη των προφίλ παρακίνησης έδειξε ότι οι αυτόνομοι και ελεγχόμενοι λόγοι συμμετοχής μπορεί να είναι επικρατούν ή να συνδυάζονται μαζί στο ίδιο το άτομο και γι αυτό τον λόγο συστήνεται από τους Rothes et al., (2017) μια περισσότερο σύνθετη και ιδιοσυγκρασιακή δυναμική της παρακίνησης. Καθώς οι περισσότερες από τις δραστηριότητες που κάνουν οι άνθρωποι δεν είναι εσωτερικά παρακινημένες, δεν είναι απρόσμενο το γεγονός ότι σε πολλούς ενήλικες η ουσιώδης αξία της εκπαίδευσης ( η απόκτηση καλύτερης δουλειάς, η βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης) μπορεί να υπάρχει ως ένας από τους λόγους για δέσμευση, ακόμη και σε πολύ αυτόνομα άτομα. Από την άλλη πλευρά, ακόμη και όταν ωθούνται κυρίως από εξωτερικά κίνητρα, οι ενήλικες που παρακολουθούν μη υποχρεωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα, πιθανόν να έχουν σε έναν βαθμό, ένα αίσθημα επιλογής και προσωπικής επιδοκιμασίας και άρα έναν βαθμό αυτονομίας.

Η Cross (1981, οπ. αναφ. στο Κωσταρίδου, 1999) θεωρεί ότι ένας ενήλικας επενδύει στην εκπαίδευση στο βαθμό που οι προσδοκίες του είναι ισχυρές και πιστεύει ότι η εκπαίδευση είναι ο τρόπος για να τις πετύχει. Έτσι ενεργοποιούνται όχι μόνο γνωστικοί παράγοντες αλλά και συναισθηματικοί.

Η θεωρία των Vallerand et al., (1989, οπ. αναφ. στο Lin, 2020) αποτελεί κοινό μέτρο για την παρακίνηση των παραδοσιακών εκπαιδευόμενων. Αλλά χρησιμοποιήθηκε λόγω της επικέντρωσής της στα γνωστικά κίνητρα, που αποτελούσαν τα κατεξοχήν κίνητρα σε παλαιότερες έρευνες σε μεγαλύτερους μαθητές.

Η θεωρία προτείνει μια τριμερή ταξινόμηση των εσωτερικών κινήτρων: τα εσωτερικά κίνητρα για γνώση, για επίτευξη και για εμπειρία. Η πρώτη κατηγορία ορίζεται ως δέσμευση σε μια δραστηριότητα για την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που αποκομίζει κάποιος που μαθαίνει, η δεύτερη ορίζεται ως η ικανοποίηση που πηγάζει από την προσπάθεια να γίνει κάποιος καλύτερος και να πετύχει τους προσωπικούς του στόχους και η τρίτη ως η αναζήτηση κινητήριων αισθήσεων από την εκτέλεση μιας εργασίας.

Η θεωρία αυτή συμπληρώνεται από την κοινωνικό επιλεκτική θεωρία (Carstensen, 1991, οπ. αναφ. στο Lin, 2020) που τονίζει την σημασία των κοινωνικό-συναισθηματικών κινήτρων των μεγαλύτερων ενηλίκων ως εσωτερικά κίνητρα. Η ομάδα αυτή των ενηλίκων είναι προσανατολισμένη στο παρόν και γι' αυτό υπάρχει αυξημένη συναισθηματική παρακίνηση. Σε αντίθεση, οι μικρότεροι ενήλικες προσανατολίζονται προς το μέλλον και συνεπακόλουθα η παρακίνησή τους κινείται προς την απόκτηση νέων γνώσεων. Τα κοινωνικό-συναισθηματικά κίνητρα ωθούν στην εδραίωση οικειότητας και καλής εικόνας για τον εαυτό τους και διακρίνονται σε δύο μέρη, την συναισθηματική ρύθμιση και την παραγωγικότητα.

Ο Eccles με τη θεωρία του προσφέρει ένα κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο διερεύνησης της παρακίνησης. Σύμφωνα με αυτή τα επιτεύγματα και οι επιλογές που συνδέονται με αυτά στην εκπαίδευση, βασίζονται στην προσδοκία κάποιου για επιτυχία και την υποκειμενική αξία της εργασίας. Η έρευνα της Gorges (2016) για τους λόγους συμμετοχής των ενηλίκων βασισμένη στη θεωρία του Eccles κατέδειξε τέσσερις τύπους κόστους, το κόστος προσπάθειας που καταβάλλεται για την ολοκλήρωση του έργου, το

χρονικό που αναφέρεται στο ποσό του χρόνου που απαιτείται σε συνδυασμό με πιθανές άλλες υποχρεώσεις, το χρηματικό κόστος που περικλείει δίδακτρα, υλικά, μεταφορικά έξοδα και το κόστος ψυχολογικής καταπόνησης που προκύπτει από τον φόβο της αποτυχίας, τον όγκο της εργασίας, τις απαιτήσεις τρίτων. Η υποκειμενική αξία του έργου είναι μια έννοια δυναμική. Η αρχική εκτίμηση των ανθρώπων για την αξία του έργου μπορεί να αλλάξει λόγω των δικών τους προσδοκιών ή της πραγματικής τους εμπειρίας κατά τη διάρκεια της συμμετοχής. Η απόφαση για συμμετοχή στην εκπαίδευση φαίνεται να βασίζεται στις προσδοκίες τους για την αξία του έργου και το χρηματικό κόστος.

Ο Deci (1975) πρότεινε ότι οι εσωτερικά παρακινούμενες συμπεριφορές βασίζονται στην ανάγκη του ατόμου να νιώθει ικανό και αυτό-καθορισμένο. Αυτές οι συμπεριφορές δεν εξαρτώνται από ενισχύσεις γιατί η λειτουργία μιας ενδιαφέρουσας δραστηριότητας είναι από μόνη της ανταποδοτική. Ο ίδιος υπέθεσε ότι οι ίδιες συμπεριφορές αντιπροσωπεύουν τις πρωτότυπες αυτό-καθορισμένες δραστηριότητες, γίνονται φυσιολογικά και αυθόρμητα από τους ανθρώπους όταν νιώθουν ελεύθεροι να ακολουθήσουν τα εσωτερικά τους ενδιαφέροντα.

### 3.6 Σπουδαιότητα της SDT για εκπαιδευτικούς

Στη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα, συχνά εισάγονται καινοτομίες μέσω προγραμμάτων συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Σε πολλές περιπτώσεις όμως η συμμετοχή είναι προαιρετική, ενώ όταν είναι υποχρεωτική, δεν υπάρχει τρόπος να διασφαλιστεί η πιθανή δέσμευση σε αυτές τις πρακτικές. Η προθυμία των εκπαιδευτικών να μάθουν, αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της επιτυχημένης επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι Γκοροζίδης και Παπαϊωάννου (2011 , 2013) επικεντρώνουν την προσοχή τους στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμόρφωση καθώς συνδέουν την μάθηση με την ποιότητα του εκπαιδευτικού.

Τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, δομικά συστατικά της θεωρίας Αυτοπροσδιορισμού, χρησιμοποιούνται για να εξερευνήσουν το προφίλ παρακίνησης των εκπαιδευτικών. Πρόσφατα αρκετοί ερευνητές ( Jesus & Lens, 2005 · Cave & Mulloy, 2010, οπ. αναφ. στο Gorozidis & Papaioannou, 2014) υποστηρίζουν τη χρήση ενός ολοκληρωμένου μοντέλου από διάφορες θεωρίες ως την πλέον κατάλληλη μέθοδο μελέτης της παρακίνησης των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, η SDT μπορεί να παρέχει και μοναδική επαρκή λύση καθώς είναι ευρέως καθιερωμένη και εφαρμόσιμη σε ποικίλους τομείς προσφέροντας οδηγίες για την βελτίωση της πρακτικής και πληροφορίες για πολιτικές που στοχεύουν στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικές καινοτομίες.

Η ποιότητα και η ποσότητα της παρακίνησης παρουσιάζει ένα μεγάλο εύρος, αναφορικά με το πλήθος των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την εργασία που πρέπει να εκτελέσουν. Έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που παρακινούνται στην προετοιμασία ή τη διδασκαλία του μαθήματος, είναι λιγότερο δεκτικοί σε περαιτέρω συμμετοχή σε επιμόρφωση για διάφορους λόγους, από τον περιορισμένο αριθμό ή την απόσταση από το χώρο διεξαγωγής, έως την έλλειψη χρόνου και πόρων και την αίσθηση επάρκειας που νιώθουν. Για τον λόγο αυτό η σκόπιμη δέσμευση των εκπαιδευτικών σε οποιαδήποτε επιμόρφωση γίνεται σημαντική και άξια περεταίρω ελέγχου. Ακριβώς λοιπόν επειδή η κεντρική ιδέα της SDT είναι η ύπαρξη επιλογής στην προσωπική ρύθμιση της συμπεριφοράς παρέχει το κατάλληλο πλαίσιο για τη μελέτη της πρόθυμης εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Reeve & Halusic, 2009 · Sørrebø et al., 2009 · Eyal & Roth, 2011· Gorozidis & Papaioannou, 2015 · Chiu et al., 2021) .

### **3.7 Έρευνες για το προφίλ παρακίνησης των ενηλίκων και των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση ενηλίκων**

#### **3.7.1. Έρευνες για το προφίλ παρακίνησης των ενηλίκων στην εκπαίδευση ενηλίκων**

Πολυάριθμες μελέτες έχουν διερευνήσει τους κοινωνικούς, ψυχολογικούς και οικονομικούς λόγους για τους οποίους οι ενήλικες παίρνουν μέρος σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Ενώ οι λόγοι ή τα κίνητρα ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων, η ανάλυση δεδομένων του NHES (US Department of Education, 2004) έδειξε ότι η βελτίωση της εργασίας ήταν ο πιο συχνά αναφερόμενος λόγος για την παρακολούθηση ακολουθούμενος από προσωπικούς, οικογενειακούς ή κοινωνικούς λόγους, απόκτηση διπλώματος και εκπαίδευση για μια νέα εργασία. Επίσης από τα άτομα που παρακολούθησαν προγράμματα σχετικά με την εργασία, το 95% είχε ως κύριο κίνητρο την βελτίωση γνώσεων ή δεξιοτήτων, το 84% την μάθηση νέων τεχνικών και μεθόδων, το 62% γιατί ήταν υποχρεωμένοι από τον εργοδότη

τους ή για να καλύψουν τις επαγγελματικές τους απαιτήσεις, το 38% για να διατηρήσουν ή να αποκτήσουν ένα πιστοποιητικό ή άδεια λειτουργίας μιας εταιρίας. Άλλοι λόγοι συμμετοχής ήταν η αύξηση μισθού ή προαγωγή 22%, η απόκτηση νέας εργασίας 10%, ή άλλοι λόγοι 22%.

Η έρευνα των Yamashita et al., (2019) εξετάζει τη σχέση μεταξύ συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, παρακίνησης για μάθηση, ετών εκπαίδευσης και βασικών δεξιοτήτων ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας στις Η.Π.Α. Βρέθηκε ότι η πρότερη εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει την παρακίνηση για επιπλέον μάθηση με δύο τρόπους. Πρώτον μέσω της εμπιστοσύνης που αποκτά το άτομο για τις ικανότητές οδηγώντας σε αύξηση της αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Δεύτερον τα άτομα με προηγούμενη εκπαίδευση έχουν να ανταγωνισθούν με άτομα του ίδιου εκπαιδευτικού επιπέδου και γι' αυτό νιώθουν την ανάγκη για συνεχή δια βίου μάθηση.

Η παρακίνηση για μάθηση είναι ένας βασικός δείκτης για την εκπαίδευση ενηλίκων μέσης και μεγαλύτερης ηλικίας σε τυπική μορφή εκπαίδευσης. Η παρακίνηση περιλαμβάνει εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες, ενώ το κοινωνικό όφελος μπορεί να αποτελέσει το κίνητρο συμμετοχής. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι βασικές δεξιότητες ισχύουν για συγκεκριμένες μορφές μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Η συμμετοχή καθορίζεται από συνδυασμό εσωτερικών (κίνητρο για μάθηση) και εξωτερικών (προσδοκία για εργασία) δυνάμεων και επηρεάζεται από οικονομικές και κοινωνικές καταστάσεις του εκπαιδευόμενου.

Οι Marcaletti et al. (2018) στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν την παρακίνηση ώριμων ενηλίκων στην εκπαίδευση ενηλίκων καθώς και τις διαφορές στα χαρακτηριστικά τους, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει μεγάλη ποικιλία στην παρακίνηση των ενηλίκων, στις αντιλήψεις τους για τα εμπόδια που βιώνουν κατά τη μάθηση, καθώς εμφανίζονται λιγότερο παρακινημένοι από τα νεώτερα άτομα, νιώθουν λιγότερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και προτιμούν περισσότερο παθητικές και παραδοσιακές μεθόδους. Η ηλικία δεν αποτελεί παράγοντα παρακίνησης τόσο σημαντικό όσο το φύλο, το εκπαιδευτικό ή εργασιακό περιβάλλον.

Η έρευνα της Lin (2020) σε μεγαλύτερους ενήλικες επίσης, ανέδειξε την επιθυμία να δραστηριοποιηθούν ως την κύρια αιτία παρακίνησης και προτείνει ότι το γνωστικό ενδιαφέρον αποτελείται πρωτίστως από τη μάθηση για ενεργοποίηση και όχι τόσο ως

επιθυμία για νέα γνώση. Επιπρόσθετα η παραγωγικότητα βρέθηκε να είναι πιο σημαντική από την επιθυμία για νέα γνώση, ενισχύοντας την άποψη ότι η συναισθηματική-κοινωνική παρακίνηση είναι πιο εμφανής στους ώριμους ενήλικες. Ακόμη δηλώνει ότι η εσωτερική παρακίνησή τους είναι προσανατολισμένη και στο γνωστικό και στο κοινωνικό πεδίο και αυτά τα στοιχεία πρέπει να εκτιμώνται ίσα όταν υπολογίζουμε την παρακίνησή τους.

Αποτελέσματα έρευνας σε φαρμακοποιούς στην Ολλανδία (Tjin A Tsoi et al., 2016) έδειξαν ότι ακόμη και αν η σύγχρονη συνεχιζόμενη μάθηση καλύπτει τις περισσότερες ανάγκες, η έλλειψη παραγόντων που ικανοποιούν την αυτονομία και την ικανότητα, μπορούν να εξηγήσουν γιατί η αυτόνομη παρακίνηση συνδέεται αρνητικά με τη συνεχιζόμενη μάθηση. Επίσης τα υψηλά ποσοστά ελεγχόμενης παρακίνησης δικαιολογούνται από τη δομή του συστήματος που επιβάλλει την υποχρεωτική παρακολούθηση σε περαιτέρω εκπαίδευση σε χώρες όπως η Ολλανδία. Από όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν την συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, η παρακίνηση είναι ο μόνος παράγοντας που μπορεί να επηρεαστεί μέσω της δημιουργίας ενός αυτόνομου, υποστηρικτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Η έρευνα των Vanslambrouk et al. (2015) κατέδειξε τρία προφίλ παρακίνησης των εκπαιδευόμενων σε διαδικτυακή μικτή μάθηση. α) ένα εξωτερικό προφίλ με εκπαιδευόμενους που διακρίνονται από υψηλή ταυτοποιημένη ρύθμιση. β) ένα αυτόνομο προφίλ με εκπαιδευόμενους που χαρακτηρίζονται από υψηλή εσωτερική παρακίνηση και ταυτοποιημένη ρύθμιση γ) ένα προφίλ με άτομα που παρουσιάζουν υψηλή εσωτερική παρακίνηση, ταυτοποιημένη και ενδοβαλλόμενη ρύθμιση. Δεν υπάρχουν προφίλ που δεν έχουν καθόλου παρακίνηση ή έχουν μόνο ελεγχόμενη (εξωτερική και ενδοβαλλόμενη). Αυτό συμβαίνει γιατί η εκπαίδευση ενηλίκων είναι κατά κύριο λόγο μη υποχρεωτική. Επιπλέον η παρεχόμενη ευελιξία και αυτονομία των εξ' αποστάσεως προγραμμάτων απαιτεί εκπαιδευόμενους που θέλουν να μάθουν και να δουλέψουν αυτόνομα και υπεύθυνα. Οι εκπαιδευόμενοι χωρίς παρακίνηση ή με ελεγχόμενη, είναι λιγότερο πιθανό να συμμετέχουν. Η έρευνα έδειξε ότι οι ενήλικες κυρίως σπουδάζουν για τους δικούς τους προσωπικούς λόγους. Τα δημογραφικά στοιχεία δεν επηρεάζουν την συμμετοχή στα προγράμματα. Οι γυναίκες τείνουν να είναι περισσότερο αυτόνομα ωθούμενες, ενώ οι



άνδρες δεν εμφανίζουν καμία ιδιαίτερη προτίμηση στα προφίλ. Τέλος, τα άτομα με ανώτερες σπουδές τείνουν να είναι περισσότερο αυτόνομα παρακινημένα.

Στην έρευνα που έγινε στη Ν. Ζηλανδία το 1974 από τους Morstain & Smart χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής του Boshier σε ενήλικες που παρακολούθησαν μικρής διάρκειας προγράμματα, για να διαπιστωθεί ο βαθμός ομοιότητας των παραγόντων της κλίμακας σε διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα και να καθορισθεί εάν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στους λόγους συμμετοχής των ενηλίκων ανάλογα με το φύλο και την ηλικία. Όσον αφορά το πρώτο ερώτημα η απάντηση είναι καταφατική. Πιο συγκεκριμένα δύο παράγοντες, η κοινωνική ευημερία και το γνωστικό ενδιαφέρον είναι πανομοιότυπα με δύο παράγοντες της κλίμακας Boshier. Αναφορικά με το δεύτερο ερώτημα, βρέθηκε ότι οι νεώτεροι ενήλικες είχαν υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα των κοινωνικών σχέσεων, οι άνδρες παρακινούνται περισσότερο από εξωτερικές προσδοκίες, ενώ οι γυναίκες από το ενδιαφέρον για γνώση. Τέλος, στους λόγους της κοινωνικής ευημερίας οι άνδρες είχαν παρόμοια αποτελέσματα σ' όλες τις ηλικίες, ενώ οι γυναίκες είχαν μικρότερη βαθμολογία όσο αυξανόταν η ηλικία τους.

Οι Hovdhaugen and Orheim (2018) ερεύνησαν τη συμμετοχή ενηλίκων στην εκπαίδευση 5 χωρών με μεγάλη συμμετοχή (οι Σκανδιναβικές και η Ολλανδία) σε σύγκριση με 3 χώρες με συγκριτικά μικρότερη συμμετοχή (Γαλλία, Πολωνία και Σλοβακία). Βρέθηκε ότι η ζήτηση για εκπαίδευση ενηλίκων παρακινείται από το εκπαιδευτικό επίπεδο στις χώρες με μικρότερη συμμετοχή από την πρώτη ομάδα. Γενικά στις χώρες όπου τα δομικά εμπόδια είναι λιγότερα και η γενική συμμετοχή υψηλή, φαίνεται ότι αναγνωρίζεται ένα θετικότερο κλίμα προς την συμμετοχή. Αυτό συμβαίνει στις χώρες της Σκανδιναβίας όπου το επίπεδο ευημερίας είναι υψηλό. Είναι επίσης αξιοσημείωτη η αναλογία που φανερώνει καμία συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ενώ οι χώρες με μεγάλη συμμετοχή θεωρούνται ότι έχουν μεγάλη ζήτηση και λίγα εμπόδια, οι χώρες με μικρή συμμετοχή αναγνωρίζονται από την χαμηλή ζήτηση που μπορεί να είναι ένα αποτέλεσμα της μικρότερης προσοχής που δίνεται στην εκπαίδευση ενηλίκων και των λιγότερων ευκαιριών για συμμετοχή σε αυτήν.

Στην έρευνα της Vandenberg (1992) για το προφίλ παρακίνησης των ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε σχέση με την αυτό-καθοδηγούμενη μάθηση, τα ευρήματα έδειξαν ότι το πιο σημαντικό προφίλ παρακίνησης μπορεί να χαρακτηριστεί ως προσανατολισμένο

στην αριστεία. Παρ' όλα αυτά όμως οι περισσότεροι σπουδαστές δεν θέλουν να έχουν την ευθύνη της χάραξης της δικής τους μαθησιακής διαδικασίας ατομικά, αντίθετα προτιμούν κυρίως ένα καθορισμένο πρόγραμμα και αρκετή καθοδήγηση από τους εκπαιδευτές. Δεν αξιολογούν τους εαυτούς τους ως ανεξάρτητους εκπαιδευόμενους, αντίθετα εκτιμούν πολύ την υποστήριξη και τις επαφές με άλλους σπουδαστές. Στα γενικά και κοινωνικά κίνητρα αυτό που ξεχωρίζει είναι η ευχαρίστηση για μάθηση, η βελτίωση γενικών γνώσεων, η νέα γνώση και οι κοινωνικές επαφές, ενώ στους πρακτικούς λόγους κυριαρχεί η απόκτηση περισσότερων προσόντων.

Στην έρευνα των Lee & Pang (2013) για την σχέση των προφίλ παρακίνησης στην συνεχιζόμενη μάθηση με την ακαδημαϊκή επιτυχία των ενήλικων σπουδαστών στην Μαλαισία, βρέθηκε ότι οι ενήλικες έχουν διαφορετικούς λόγους παρακίνησης για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Σε συμφωνία με την παγκόσμια οικονομία που δίνει έμφαση σε ένα εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό με υψηλά επίπεδα δεξιοτήτων και προσόντων, οι ενήλικες παρακινούνται έντονα σε περαιτέρω σπουδές προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες κυρίως τις προσωπικές και επαγγελματικές. Σκοπεύουν να αποκτήσουν επιπλέον μάθηση έτσι ώστε να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και τις δεξιότητες συλλογισμού, να εφαρμόσουν ένα μελλοντικό επαγγελματικό πλάνο και να αποκτήσουν πολύτιμες ικανότητες που θα τις εφαρμόσουν στη ζωή τους.

Επιπλέον η έρευνα βρήκε ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία αυξάνει με την προσωπική ανάπτυξη (εσωτερική παρακίνηση) αλλά μειώνεται με την κοινωνική πίεση (εξωτερική παρακίνηση). Η εσωτερική παρακίνηση είναι πιο ισχυρή από την εξωτερική στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής επιτυχίας, ίσως γιατί τα άτομα που παρωθούνται εσωτερικά ευχαριστιούνται όλη τη μαθησιακή διεργασία και γι' αυτό καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια. Αυτό με την σειρά του οδηγεί στην απόκτηση βαθύτερων γνωστικών δεξιοτήτων και εν τέλει στην ακαδημαϊκή επιτυχία.

Από την ανάλυση της έρευνάς της για την ανάμιξη των ενήλικων Πορτογάλων σε μελλοντική εκπαιδευτική δραστηριότητα, η Pires (2009) χρησιμοποίησε το μοντέλο του Carre, (2000) (το μοντέλο αυτό θεωρεί δύο άξονες προσανατολισμού, τον άξονα εσωτερικού-εξωτερικού προσανατολισμού και τον άξονα μάθησης-συμμετοχής και καταλήγει σε 10 συγκεκριμένα κίνητρα ενηλίκων) εντόπισε ακόμη έναν λόγο μάθησης που συνδέεται με την αυτό-ανάπτυξη και το ονόμασε το υπαρξιακό κίνητρο. Η έρευνα



έδειξε ότι τα κίνητρα μάθησης δεν είναι αποκλειστικά, διαχωρίζονται αλλά και συνδυάζονται δημιουργώντας έναν προσωπικό αυθεντικό σύνολο. Το πιο σημαντικό κίνητρο είναι το γνωσιολογικό, με το επαγγελματικό να ακολουθεί και να έπεται το υπαρξιακό.

Όσον αφορά το φύλο, δεν εμφανίστηκαν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών, με τη γνωσιολογική παρακίνηση να είναι κοινό πρώτο και στις δύο ομάδες. Στις ηλικίες 25-39 επικρατούν το γνωσιολογικό, το επαγγελματικό και προσωπικό κίνητρο, ενώ στις ηλικίες 40-55 το υπαρξιακό, το γνωσιολογικό και το επαγγελματικό. Για τις ηλικίες άνω των 55 ετών το επαγγελματικό κίνητρο έρχεται πρώτο. Από τους ερωτηθέντες, όσοι ήταν καθηγητές και ερευνητές τοποθέτησαν το γνωσιολογικό κίνητρο στην πρώτη θέση και έπειτα το επαγγελματικό και το υπαρξιακό.

Στην μετά ανάλυση των VandenBroeck et al. (2021) σχετικά με τη σχέση που έχουν οι διαφορετικοί τύποι παρακίνησης της SDT και τα σημαντικά αποτελέσματά τους στην εργασία τα στοιχεία ξεκαθαρίζουν κατά πόσο και πως κάθε τύπος κινήτρου της SDT επηρεάζει μοναδικά την πρόβλεψη ενός εύρους αποτελεσμάτων στους εργαζόμενους. Τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι η συσχέτιση των τύπων παρακίνησης δείχνει μια γραμμική τάση με τα αποτελέσματα του εργαζόμενου. Κάθε τύπος παρακίνησης, ακόμη και η παντελής έλλειψή τους, έχει μια εγκυρότητα στην πρόβλεψη της ευημερίας των στάσεων και της συμπεριφοράς του ατόμου. Η έλλειψη διαφοροποίησης μεταξύ, ενδοβαλλόμενης, ταυτοποιημένης και εσωτερικής παρακίνησης μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι άνθρωποι μπορεί να περιγράφουν τον εαυτό τους ως περισσότερο σύμφωνους με το πέρασμα του χρόνου, απ' ότι πραγματικά είναι, ενώ στην ουσία απλώς μπορεί να αναγνωρίζουν την αξία μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς και παρ' όλα αυτά η συμπεριφορά μπορεί να μη φαίνεται. Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν την ωφέλιμη φύση της εσωτερικής παρακίνησης στο χώρο εργασίας.

Η έρευνα των Chesters et al. (2020) για επιστροφή στην εκπαίδευση βασίστηκε σε ποιοτική και ποσοτική ανάλυση δεδομένων σε μια περίοδο 20 ετών από μια ομάδα νέων που αποφοίτησαν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 1991 στην Αυστραλία.

Η πρώτη ανάγνωση της συμμετοχής στην τυπική εκπαίδευση έδειξε τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά κίνητρα. Τα πρώτα περιλάμβαναν λόγους όπως η διεύρυνση

των οριζόντων, η ικανοποίηση ενός προσωπικού ενδιαφέροντος, η εξερεύνηση περισσότερων δυνατοτήτων και η αυτοβελτίωση. Τα δεύτερα περικλείουν στόχους όπως η αλλαγή καριέρας, η απόκτηση προαγωγής, η διατήρηση του ανταγωνισμού στη δουλειά. Αξίζει να σημειωθεί, ότι σε μερικές περιπτώσεις δεν υπάρχει καθαρή διάκριση μεταξύ των δύο κατηγοριών.

Η ανάλυση δείχνει οι μισοί συμμετέχοντες απέκτησαν ένα νέο πτυχίο μεταξύ 28-44 ετών και υπήρχε αξιοσημείωτη αύξηση στο ποσοστό των συμμετεχόντων με μεταπτυχιακό. Επίσης το 20% των συμμετεχόντων μεταξύ 2002 και 2017 ολοκλήρωσαν πρόγραμμα μικρότερου επιπέδου, κάτι που δείχνει ότι τα εκπαιδευτικά προσόντα δεν αποκτώνται πάντοτε ιεραρχικά. Οι άνδρες άνεργοι ήταν περισσότερο πιθανό από ότι οι γυναίκες να δεσμευτούν σε δια βίου μάθηση. Όσον αφορά την εμπλοκή στην τυπική εκπαίδευση, αυτό εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο το νέο εκπαιδευτικό προσόν θα οδηγήσει στη βελτίωση των εργασιακών προοπτικών. Η ένταξη στην τυπική εκπαίδευση επηρεάζεται από το φύλο. Για πολλές γυναίκες, οι ευκαιρίες να εδραιώσουν μια καριέρα μετά από το διάλλειμα της μητρότητας είναι περιορισμένος. Οι οικογενειακές υποχρεώσεις παρότρυναν πολλές γυναίκες να επιστρέψουν στην εκπαίδευση πριν βγουν στον εργασιακό στίβο.

### **3.7.2. Έρευνες για το προφίλ παρακίνησης των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση ενηλίκων**

Η παραδοσιακή επαγγελματική ανάπτυξη των ενηλίκων συχνά δεν λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό το οι Gregson and Sturko (2006) παρουσίασαν ένα πλαίσιο αρχών για να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί δεξιότητες και στρατηγικές συνεργασίας και να εμπλουτίσουν το βιογραφικό τους με ακαδημαϊκά προσόντα. Οι αρχές αυτές αναφέρονται στη δημιουργία ενός κλίματος σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων στην ενθάρρυνση της ενεργούς συμμετοχής στο πρόγραμμα, στην ανταλλαγή εμπειριών πάνω στις στρατηγικές που εφαρμόζουν στην τάξη, την συνεργασία, την μάθηση από την απευθείας εφαρμογή των γνώσεων και των πρακτικών και την ενίσχυση μέσω της ανάκλασης και ανατροφοδότησης πάνω σε παγιωμένες γνώσεις που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε ανάληψη δράσης.

Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Θεοδωρίδης (2011), για να διερευνήσει τα κίνητρα της επαγγελματικής ανέλιξης στη συμμετοχή ενήλικων φοιτητών του ΕΑΠ και την τυχόν διαφοροποίησή του αναφορικά με δημογραφικά του στοιχεία, διαπίστωσε ότι η επαγγελματική ανέλιξη είναι βασικός παράγοντας παρακίνησης, με τις γυναίκες να υπερτερούν αριθμητικά κυρίως σε ηλικίες 30-50 ετών. Επίσης βρέθηκε θετική συσχέτιση του επιπέδου εκπαίδευσης με την επιθυμία επαγγελματικής εξέλιξης, γεγονός που δηλώνει τις περισσότερες ευκαιρίες που έχει ο ενήλικας με πολλά εκπαιδευτικά προσόντα, να προχωρήσει στον επαγγελματικό στίβο.

Οι έρευνες έχουν δείξει συστηματικά ότι η αυτόνομη παρακίνηση σχετίζεται ισχυρά με θετικά αποτελέσματα, όπως αισιοδοξία, εργασιακή ικανοποίηση, ενεργή δέσμευση, ευημερία, καθώς επίσης με ψυχολογική υγεία και λιγότερη εξάντληση. (Gagne et al, 2010 όπως αναφ. στο Γκοροζίδης & Παπαϊωάννου, 2014). Επίσης καθηγητές πανεπιστημίου με υψηλή αυτόνομη παρακίνηση και εργασιακό έλεγχο προσαρμόζονται καλύτερα στις απαιτήσεις της εργασίας και αντιμετωπίζουν την εργασιακή εξουθένωση. Ο Demir (2011, όπως αν. στο Γκοροζίδης & Παπαϊωάννου, 2014) υποδεικνύει την εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση των δασκάλων ως δείκτη πρόβλεψης των μαθητικών επιτευγμάτων με κυρίαρχο ρόλο τα εσωτερικά κίνητρα. Ακόμη έχει βρεθεί ότι η αυτόνομη παρακίνηση των εκπαιδευτικών οδηγεί σε αντίστοιχη προώθηση της αυτονομίας στους μαθητές τους, οι οποίοι με την σειρά της ενισχύει την εσωτερική παρακίνησή τους.

Ο Medved το 1982 (οπ. αναφ. στο Πλατσίδου και Ταρασιάδου, 2010) προχώρησε σε έρευνα σε εκπαιδευτικούς στις ΗΠΑ σχετικά με τους παράγοντες που τους ωθούν για την επαγγελματική τους εξέλιξη και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το αίσθημα της επίτευξης και της ευθύνης που παρέχει η εργασία τους είναι η κινητήρια δύναμη, ενώ ο Farthing το 2006 ανακοίνωσε ότι το ενδιαφέρον για την εργασία πρωτοστατεί και στη συνέχεια έπεται η προσωπική ανάπτυξη, η αναγνώριση και η ευθύνη, με τελευταία την προαγωγή.

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Νιγηρία το 2006 ( Oluble, οπ. αναφ. στο Πλατσίδου και Ταρασιάδου, 2010) , βρέθηκε ότι το κύριο κίνητρο αποτελούσε η ασφάλεια της δουλειάς και η εξασφάλιση των εργασιακών συνθηκών και ακολουθεί το εργασιακό ενδιαφέρον, η προσωπική ανάπτυξη και η επαγγελματική ανέλιξη. Αντίθετα σε

έρευνα που διεξήχθη στο Ισραήλ (Itzhak, 1988) φανέρωσε την ανάγκη για εκτίμηση, αυτονομία και αυτοεκπλήρωση. Από αυτό συμπεραίνεται ότι στις χώρες που δεν υπάρχει κοινωνική και οικονομική σταθερότητα η επαγγελματική ασφάλεια προηγείται όλων των υπόλοιπων κινήτρων αντικατοπτρίζοντας τις ανάγκες που αντιμετωπίζουν και στη συνέχεια έρχεται το ενδιαφέρον για την εργασία, δηλώνοντας έτσι την αξία που προσδίδουν στο αντικείμενο της δουλειάς τους.

Από την έρευνα των Πλατσίδου & Ταρασιάδου (2010) μεταξύ νηπιαγωγών διαπιστώθηκε ότι το κατεξοχήν κίνητρο ήταν η προσωπική ανάπτυξη, η ωρίμανση και έπειτα η ευθύνη για την εργασία τους, σε μέτριο όμως βαθμό όπως συμβαίνει και με τους Ευρωπαίους ομολόγους τους.

Η οικονομική κρίση της τελευταίας δεκαετίας έχει επηρεάσει αρνητικά το λειτουργήμα του εκπαιδευτικού τόσο στον οικονομικό τομέα, όσο και στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Οι Σπυριάδου και Κουτούζης (2018) αποτυπώνουν στην έρευνά τους τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην περαιτέρω εκπαίδευσή τους και αφορούν είτε δημογραφικούς λόγους είτε έλλειψη στο γνωστικό τους υπόβαθρο καταδεικνύοντας την απουσία υποστήριξης και παροχής κινήτρων από την Πολιτεία. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα περισσότερα προγράμματα δεν παρέχουν ουσιαστική γνώση και δεν ανταποκρίνονται στα σύγχρονα παιδαγωγικά ζητήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη. Όσον αφορά τα κίνητρα, μεγαλύτερη σημασία αποδίδεται στην οικονομική ανέλιξή τους και όχι τόσο στην προσωπική τους ανάπτυξη.

Στην έρευνα των Noels et al. (2000) αναφορικά με τους λόγους εκμάθησης μιας δεύτερης ξένης γλώσσας, αυτό που διαφαίνεται είναι ότι η ταυτοποιημένη ρύθμιση παρουσιάζει ισχυρότερη σύνδεση από ότι η ενδογενής. Αυτό σημαίνει ότι κάποιος που φυσιολογικά ευχαριστείται την όλη διαδικασία δεν είναι απαραίτητα υποχρεωμένος να εμπλέκεται προσωπικά στην διαδικασία μάθησης. Μπορεί να θεωρεί την εκμάθηση μιας γλώσσας ως ένα πάζλ ή παιχνίδι που έχει μερικές επιπτώσεις στην καθημερινότητα. Για να υιοθετήσει μια βιώσιμη μάθηση πρέπει να πεισθεί ότι αυτή είναι προσωπικά για τον ίδιο σημαντική. Η έρευνα έδειξε επίσης ότι η αυξημένη αντίληψη ελευθερίας και επιλογής συνδέεται με τις περισσότερο αυτόπροσδιορισμένες μορφές παρακίνησης. Όσο περισσότερο εσωτερικεύεται ο λόγος για την εκμάθηση μια νέας γλώσσας, τόσο πιο

άνετοι και επίμονοι γίνονται οι εκπαιδευόμενοι. Έχουν λιγότερο άγχος και είναι λιγότερο πιθανό να εγκαταλείψουν την προσπάθεια.

Οι Fernet et al. (2008) έδειξαν ότι οι αυτόνομες μορφές παρακίνησης κυριαρχούν επί των ελεγκτικών μορφών όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς και επισημαίνουν την ανάγκη εκτίμησης των ρυθμίσεων αυτοπροσδιορισμού σε κάθε τομέα της απασχόλησής τους, καθώς τα χαρακτηριστικά της εργασίας μπορεί να αλλάξουν το βαθμό της αυτόνομης παρακίνησης.

Η έρευνα των Γκοροζίδη & Παπαϊωάννου (2014) δείχνει ότι η αυτόνομη παρακίνηση είναι συνδεδεμένη με εργασιακή ικανοποίηση, αυξημένη αίσθηση προσωπικής εξέλιξης και ισχυρότερη εμπλοκή σε εκπαιδευτικές καινοτομίες. Παρ' όλο που τόσο τα εσωτερικά όσο και τα εξωτερικά κίνητρα υπάρχουν σε κάθε εκπαιδευτικό, αυτά που κυριαρχούν είναι οι πιο εσωτερικευμένες μορφές ρύθμισης συμπεριφοράς που ανταποκρίνονται σε αυτόνομη παρακίνηση.

Οι Taylor et al. (2008), εξετάζοντας προσωπικές συναφείς στρατηγικές παρακίνησης που χρησιμοποιούν οι γυμναστές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού συνηγορεί υπέρ της ικανοποίησης αναγκών που αφορούν την ψυχολογική ευημερία και τις προκοινωνικές συμπεριφορές. Συγκεκριμένα όταν οι ατομικές ανάγκες δεν ικανοποιούνται τότε είναι περισσότερο πιθανό να εκδηλώσουν συμπεριφορές που επικεντρώνονται πάνω τους. Αντίθετα, όταν οι ανάγκες τους καλύπτονται, μπορούν να υιοθετήσουν συμπεριφορές που στοχεύουν στην βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και σε θετική ψυχολογική εμπειρία στο μάθημα της γυμναστικής παρέχοντας στους μαθητές βοήθεια και υποστήριξη.

Η έρευνα για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών στη χρήση διαδικτυακής μάθησης που διεξήγαγαν οι Sørensen et al. (2009) έδειξε ότι μεταξύ των τριών ψυχολογικών αναγκών η ικανότητα διαδικτυακής μάθησης είναι πιο σημαντική όσον αφορά ποια από τις προσδοκίες που είχαν πριν την αποδοχή τους σε αντίστοιχα προγράμματα επιβεβαιώνεται. Ο λόγος γι' αυτό μπορεί να είναι ότι η ικανότητα μπορεί να κάνει τις προσδοκίες πιο ρεαλιστικές και την μετέπειτα χρήση πιο αποτελεσματική. Η επιρροή της αντιληπτής ικανότητας ήταν μεγαλύτερη από την αντιληπτή αυτονομία στην εσωτερική παρακίνηση. Δεν βρέθηκε καμία σχέση μεταξύ της αντιληπτής σχετικότητας και της

εσωτερικής ή εξωτερικής παρακίνησης. Τα ευρήματα δηλώνουν ξεκάθαρα την επιβεβαίωση των προσδοκιών της ηλεκτρονικής μάθησης, ενισχύοντας την αναγνωρισμένη και εσωτερική παρακίνηση των δασκάλων, κάτι που κάνει τις προθέσεις των εκπαιδευτικών να συνεχίσουν την χρήση ηλεκτρονικής μάθησης πιο δυνατές. Όπως αναμενόταν, η αντιληπτή χρησιμότητα φαίνεται ότι είναι ο πιο καθοριστικός παράγοντας ικανοποίησης και πρόθεσης για συνέχιση της τεχνολογίας αυτής.

Η ποιοτική έρευνα των Orsini et al. (2016) επισημαίνει το αυτόνομο-υποστηρικτικό στυλ διδασκαλίας των εκπαιδευτών οδοντιατρικής, επικεντρώνεται κυρίως στην ενίσχυση, υποστήριξη και ενθάρρυνση των εκπαιδευόμενων να κατανοήσουν ότι η τωρινή μάθηση θα έχει αντίκτυπο στην μελλοντική επαγγελματική τους ζωή. Αυτό σχετίζεται άμεσα με την θεωρία SDT, η οποία τονίζει την σημασία της αυτό-αντίληψης και της επικέντρωσης στη λύση του προβλήματος και την γενικά εσωτερική παρακίνηση των ενηλίκων. Παρ' όλα αυτά οι εκπαιδευτικοί σε κάποιες καταστάσεις βασίζονται σε καλώς εννοούμενα εξωτερικά κίνητρα που κυρίως καταφέρνουν να προωθούν συμπεριφορές, οι οποίες θεωρούνται πολύτιμες για τους ίδιους. Αυτός ο τύπος συμπεριφοράς περιγράφεται από την SDT ως η περισσότερο αυτόνομη μορφή εξωτερικής ρύθμισης. Τα θετικά αποτελέσματα των κινήτρων έχουν νόημα όταν παρέχουν ένα μαθησιακό περιβάλλον που υιοθετεί την συνεργασία, την επαφή και μια αίσθηση του ανήκειν κάπου και βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αναπτυχθούν ως δια βίου μαθητές.

Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση είναι κυρίως εσωτερικά, όπως διαφαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας των Louws et al. (2017) ενώ σε κάποιες περιπτώσεις επικρατεί η ταυτοποιημένη ρύθμιση (γιατί νιώθουν ότι είναι σημαντικό να μάθουν). Η ρύθμιση αυτή συνδέεται αρνητικά με τα χρόνια εμπειρίας ίσως γιατί τα μεγαλύτερης ηλικίας άτομα είναι περισσότερο αποστασιοποιημένα συναισθηματικά από τη δουλειά τους και από τη μάθηση που τη θεωρούν λιγότερο σημαντική.

## 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 4.1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Η έρευνα σύμφωνα με τον Creswell (2016) είναι μια διαδικασία ενεργειών που αποσκοπούν στη συγκέντρωση και την ανάλυση πληροφοριών για να επιτευχθεί καλύτερη κατανόηση ενός προβληματισμού. Οι λόγοι που κυρίως αιτιολογούν μια έρευνα είναι τρεις. Πρώτον αυξάνει τις γνώσεις γύρω από ένα ζήτημα είτε παρέχοντας πληροφορίες που επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν μια υπάρχουσα γνώση, είτε λειτουργώντας ως εφαλτήριο για μελέτες που δεν έχουν διεξαχθεί ώστε να καλύψουν τυχόν κενά είτε ακόμη εμπλουτίζοντας τη βιβλιογραφία με χρήσιμες πρακτικές. Δεύτερον, η έρευνα βελτιώνει την πρακτική μέσω των υποδείξεων που προσφέρει και τρίτον παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες στα άτομα που είναι υπεύθυνα για τη διαμόρφωση της Πολιτικής και των Σχεδιασμό προγραμμάτων. Η διαδικασία της έρευνας περιλαμβάνει έξι στάδια και πρέπει να είναι σχεδιασμένη με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα. Οι Cohen et al. (2018) εξαρτούν την επιλογή της μεθόδου έρευνας από τη φύση του φαινομένου που μελετάται και τον τύπο των δεδομένων που συγκεντρώνονται. Η ποσοτική έρευνα επικεντρώνεται στην περιγραφή ενός ερευνητικού προβλήματος μέσω της περιγραφής μιας υπάρχουσας τάσης ή της ανάγκης για εξήγηση μιας σχέσης, ενώ η ποιοτική ενδιαφέρεται περισσότερο για τη διερεύνηση ενός προβλήματος και τη βαθύτερη κατανόηση του θέματος. Η βάση για την επιτυχία μιας έρευνας είναι η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου (Scandura & Williams, 2000).

Η παρούσα ερευνητική διαδικασία έγινε με ποσοτική έρευνα. Σε αυτήν ο ερευνητής σύμφωνα με τον Creswell (2016) διατυπώνει συγκεκριμένα ερωτήματα μετρήσιμα και περιορισμένου εύρους, συλλέγει δεδομένα από μεγάλο αριθμό ατόμων με τη χρήση ερωτηματολογίων, προχωρά σε στατιστική ανάλυση τους και ερμηνεία αποτελεσμάτων στοχεύοντας πάντα στην αντικειμενικότητα και την αμεροληψία (Cohen et al., 2018). Σκοπός της ποσοτικής μεθόδου δεν είναι η βαθύτερη κατανόηση του ζητήματος αλλά η περιγραφή τάσεων μέσα από τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Βασίζεται σε αριθμητικά δεδομένα και ελέγχει τη σχέση μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών (Coolican, 2013). Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε αναφέρεται



σε μη πειραματικό προκαθορισμένο σχέδιο (Robson, 2010) δεδομένου του ότι ο ερευνητής δεν επηρέασε τα αποτελέσματα της έρευνας, επιδιώκοντας να προσδιορίσει τις τάσεις που μπορούν να ταυτισθούν με τους συμμετέχοντες. Έτσι καταγράφεται μια προσπάθεια να εντοπισθούν διαφαινόμενες τάσεις για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα κίνητρα, τους λόγους που τους ωθούν στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, τις φιλοδοξίες και τις προσδοκίες που έχουν από αυτά. Ταυτόχρονα επιτρέπει να αποτυπωθούν διαφορές μεταξύ εξεταζόμενων ομάδων και να προσδιορισθεί η ένταση με την οποία επιδρούν τυχαίοι παράγοντες στις διαφορές αυτές ( Leavy, 2017).

## 4.2 Η Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα 20 Μαρτίου έως 5 Μαΐου 2022. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι εν ενεργεία φοιτητές που παρακολουθούν τα Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών του ΕΑΠ το ακαδημαϊκό έτος 2021-22 και οι οποίοι, σύμφωνα με το Τμήμα Μητρώου φοιτητών ανέρχονται σε 24.650. Για την καταγραφή των απόψεων των ερωτηθέντων κατασκευάστηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή και αναρτήθηκε σε ομάδες συζήτησης (Forum ) των φοιτητών στον ιστότοπο του ΕΑΠ καθώς επίσης στάλθηκαν και στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο των φοιτητών του ΜΠΣ « Επιστήμες της Αγωγής». Ταυτόχρονα στάλθηκε και μια συνοδευτική επιστολή όπου αναφέρονταν ο σκοπός και οι λόγοι της παρούσας έρευνας και διαβεβαίωνε τους εν δυνάμει συμμετέχοντες ότι η συμμετοχή είναι εθελοντική, σύντομη και τα αποτελέσματα της ερευνάς θα είναι στη διάθεση τους.

Συλλέχθηκαν 153 ερωτηματολόγια, τα ποσοτικά στοιχεία τους αναλύθηκαν μέσω του προγράμματος SPSS και τα αποτελέσματα εξάχθηκαν σε πίνακες και ιστογράμματα καθώς επίσης μελετήθηκε και η σχέση ορισμένων μεταβλητών. Απώτερος σκοπός όλων των παραπάνω η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων που επαληθεύουν ή όχι τα ερευνητικά ερωτήματα. Πρέπει εδώ να τονισθεί ότι η δειγματοληπτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε είχε κυρίως περιγραφικό σκοπό αλλά επίσης παρείχε πληροφορίες για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού. Και ενώ είναι εφικτή η ερμηνεία του υπό μελέτη ζητήματος δεν είναι τόσο εύκολος ο εντοπισμός αιτιατών σχέσεων καθώς είναι γνωστό ότι η συσχέτιση δεν υπαινίσσεται την αιτιότητα ( Robson, 2010).



Για τη συλλογή του δείγματος επιλέχθηκε η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και πιο συγκεκριμένα η ευκολίας (Robson, 2010 · Creswell , 2016) καθώς είναι πρακτικά αδύνατο να υπάρξει πρόσβαση σε όλα τα άτομα του πληθυσμού. Είναι λοιπόν εξαρχής κατανοητό ότι η ερευνήτρια δεν είναι σε θέση να γνωρίζει ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, παρ' όλα αυτά μπορεί να προσφέρει πληροφορίες που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Άρα τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν αλλά μπορούν να αποτελέσουν μια ένδειξη της μορφής παρακίνησης των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.

### 4.3 Το Ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο , το οποίο διαμοιράστηκε εύκολα, άμεσα και ανέξοδα. Λόγω της κατασκευής του ερωτηματολογίου με την εφαρμογή Googleforms και της υποχρεωτικής απάντησης κάθε ερώτησης ήταν όλα έγκυρα και τα δεδομένα συλλέχθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν διαδικτυακά σε μορφή λογιστικού φύλλου, καθιστώντας ευκολότερη την οργάνωση και την επεξεργασία τους.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής, που προσφέρει αντικειμενικότητα στις απαντήσεις και αμεσότητα στην καταγραφή τους. Η διατύπωση των ερωτήσεων έγινε με απλή κατανοητή γλώσσα, με συντομία και σαφήνεια και σχεδιάστηκε έτσι ώστε ο χρόνος συμπλήρωσης του να μην υπερβαίνει τα 15 λεπτά. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα κατάταξης Likert (διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, ούτε διαφωνώ – ούτε συμφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα), η οποία δίνει τη δυνατότητα μέτρησης στάσεων και απόψεων, είναι κατανοητή και προσδιορίζει κατώτερες και ανώτερες θέσεις (Creswell ,2016).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη. Το μέρος Α περιλαμβάνει ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η σχέση εργασίας, η προϋπηρεσία, το επίπεδο σπουδών, η συμμετοχή σε προγενέστερα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και ο αριθμός αυτών, καθώς και συχνότητα τους. Στο μέρος Β εξετάζονται τα κίνητρα και οι λόγοι συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα. Οι ερωτηθέντες δηλώνουν τον βαθμό συμφωνίας τους μέσω πενταβάθμιας κλίμακας Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ,

4=Συμφωνώ,5=Συμφωνώ απόλυτα). Τα κίνητρα, όπως διατυπώνονται στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, υποδηλώνουν τις μορφές παρακίνησης :

- Εσωτερική παρακίνηση (αίσθημα ικανοποίησης, απόλαυσης και ενδιαφέροντος για την απόκτηση νέας γνώσης)
- Εξωτερική παρακίνηση η οποία κατηγοριοποιείται ως :
  - Ελεγχόμενη (για να δείξω στους άλλους ότι είμαι καλός εκπαιδευτικός, να κάνω χαρούμενα τα άτομα γύρω μου και να με θαυμάσουν)
  - Ενδοσκοπική (είναι απαραίτητο, οφείλω να συμμετέχω σε προγράμματα τακτικά, διότι η συμμετοχή αυτή με κάνει να νιώθω καλά με τον εαυτό μου)
  - Ταυτοποιημένη (θέλω να γίνω καλύτερος εκπαιδευτικός, να βελτιώσω τις δεξιότητές μου, είναι σημαντικό για την προσωπική και επαγγελματική μου ανάπτυξη)
  - Ολοκληρωμένη (η απόκτηση νέας γνώσης είναι στάση ζωής, αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής και δίνει νόημα σε αυτήν)
    - Έλλειψη παρακίνησης (δεν βρίσκω και δεν καταλαβαίνω τον λόγο για τη συμμετοχή μου σε τέτοιες δραστηριότητες, χάνω τον χρόνο μου)

Οι λόγοι συμμετοχής κατατάσσονται σε :

- Επαγγελματικοί (επαγγελματική εξέλιξη, χρηματική αύξηση, βεβαίωση συμμετοχής, βελτίωση τυπικών προσόντων, μοριοδότηση)
- Γνώσης – Εξέλιξης (δια βίου μάθηση, ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο, αύξηση αποδοτικότητας στην εργασία)
- Προσωπικοί (αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου, απομάκρυνση από προσωπικά – οικογενειακά προβλήματα, ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, για να αισθάνομαι καλά και να δείξω στους άλλους ότι είμαι καλός στη δουλειά)

Το μέρος Γ αφορά τις φιλοδοξίες και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Κι εδώ οι ερωτηθέντες δηλώνουν τον βαθμό συμφωνίας τους μέσω πενταβάθμιας κλίμακας Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα).

Οι φιλοδοξίες διακρίνονται σε :

- Επαγγελματικές (βελτίωση επαγγελματικής εικόνας, ευκολότερη εξέλιξη, διεκδίκηση καλύτερου εισοδήματος)

- Προσωπικές – Κοινωνικές (προσωπική εξέλιξη, νέες κοινωνικές σχέσεις, μεγαλύτερο κοινωνικό κύρος, απόκτηση φήμης)
- Εκπαιδευτικές (παροχή βοήθειας σε μαθητές και συναδέλφους )

Για τις ερωτήσεις της παρακίνησης χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο της Charatsari et al., (2016) για τους λόγους συμμετοχής το ερευνητικό εργαλείο των Noels et al., (2000) και της Μπαρδάνη (2018), ενώ οι ερωτήσεις των φιλοδοξιών και των προσδοκιών σχηματίστηκαν κατόπιν συνεργασίας με την επιβλέπουσα της Διπλωματικής εργασίας κα. Χαρατσάρη . Τα δύο πρώτα εργαλεία καθώς έχουν χρησιμοποιηθεί σε προγενέστερες έρευνες, έχουν ελεγχθεί για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους.

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας των παραγόντων της έρευνας με χρήση του συντελεστή  $\alpha$  του Cronbach, όπου η αξιοπιστία ήταν υψηλή σε όλες τις περιπτώσεις με τιμές άνω του 0,6. Συγκεκριμένα, ο παράγοντας «Έλλειψη παρακίνησης» έχει αξιοπιστία  $\alpha=0,812$ , η «Εσωτερική παρακίνηση»  $\alpha=0,842$ , η «Εξωτερική παρακίνηση»  $\alpha=0,815$ , ο παράγοντας «Επαγγελματικοί λόγοι»  $\alpha=0,842$ , οι «Λόγοι γνώσης-εξέλιξης»  $\alpha=0,755$ , οι «Προσωπικοί- κοινωνικοί λόγοι»  $\alpha=0,653$ , οι «Επαγγελματικές φιλοδοξίες»  $\alpha=0,730$ , οι «Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες»  $\alpha=0,829$ , οι «Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες»  $\alpha=0,755$  και οι «Προσδοκίες»  $\alpha=0,848$ .

**Πίνακας 23. Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας**

Μεταβλητή	Θέματα	Cronbach $\alpha$
Έλλειψη παρακίνησης	7,9,13	0,812
Εσωτερική παρακίνηση	6,14,20	0,842
Εξωτερική παρακίνηση	1-5,8,10,11,12,15-19	0,815
Επαγγελματικοί λόγοι	1,2,3,7,9	0,842
Λόγοι γνώσης-εξέλιξης	4,8,10	0,755
Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι	5,6,11-13	0,653
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	2,7,10	0,730
Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες	1,3,6,8,9,11	0,829

Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	4,5	0,755
Προσδοκίες	8	0,848

---

#### 4.4 Τεχνικές Ανάλυσης

Η κωδικοποίηση των δεδομένων έγινε στο λογισμικό Microsoft Office Excel 2010. Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε στο στατιστικό πρόγραμμα IBMSPSS 24. Οι ονομαστικές μεταβλητές παρουσιάστηκαν με ποσοστά και συχνότητες ενώ οι μεταβλητές κλίμακας Likert και οι ποσοτικές με μέσο όρο και τυπική απόκλιση. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι ο κάθε παραπάνω παράγοντας – μεταβλητή προέκυψε από την πρόσθεση των επιμέρους θεμάτων και την εξαγωγή στη συνέχεια του μέσου όρου αυτών.

Η Επαγωγική Ανάλυση πραγματοποιήθηκε σε στάθμη σημαντικότητας 5% χρησιμοποιώντας παραμετρικούς και μη παραμετρικούς ελέγχους ανάλογα με την ύπαρξη κανονικής κατανομής η οποία ελέγχθηκε με χρήση του ShapiroWilk (Παράρτημα Β) και το μέγεθος των συγκρινόμενων δειγμάτων. Κριτήριο για αυτούς τους ελέγχους αποτελούν τα συγκρινόμενα δείγματα και όχι η μεταβλητή στο σύνολο της. Αυτός ο κανόνας ισχύει για μικρά δείγματα, καθώς για μεγάλα (άνω των 30) ισχύει το θεώρημα κεντρικού ορίου (Πετρίδης 2000). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν:

- 1) Διαστήματα εμπιστοσύνης της μέσης τιμής (για γενίκευση των μέσων τιμών των παραγόντων)
- 2) Παραμετρικός έλεγχος Independent samples t-test (για σύγκριση μέσων τιμών 2 μεγάλων ανεξάρτητων δειγμάτων με περισσότερες από 30 παρατηρήσεις ή 2 ανεξάρτητων δειγμάτων κανονικής κατανομής)
- 3) Παραμετρικός έλεγχος One-way ANOVA (για σύγκριση μέσων τιμών 3 και περισσότερων μεγάλων ανεξάρτητων δειγμάτων με περισσότερες από 30 παρατηρήσεις ή 3 και περισσότερων ανεξάρτητων δειγμάτων κανονικής κατανομής), με Post hoc analysis LSD (για ισότητα διακυμάνσεων).
- 4) Μη παραμετρικός έλεγχος Mann Whitney (για σύγκριση διαμέσων τιμών 2 ανεξάρτητων δειγμάτων εκ των οποίων τουλάχιστον 1 είναι με λιγότερες από 30 παρατηρήσεις και δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή).

5)Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal Wallis (για σύγκριση διαμέσων τιμών 3 και περισσότερων ανεξάρτητων δειγμάτων εκ των οποίων τουλάχιστον 1 είναι με λιγότερες από 30 παρατηρήσεις και δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή) με Post hoc analysis Bonferonni.

6)Μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Spearman (για έλεγχο συσχέτισης ποσοτικών μη κανονικών μεταβλητών) ( Πετρίδης, 2000 · Field, 2017).

Στον Πίνακα 2 και στο Γράφημα 1 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και τα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης των παραγόντων της έρευνας. Δεδομένου της κλίμακας 1-5, προέκυψαν υψηλά έως πολύ υψηλά επίπεδα προσδοκιών (Μ.Ο.= 4,56) και εσωτερικής παρακίνησης (Μ.Ο.=4,41). Επίσης, σε υψηλά επίπεδα αξιολογήθηκαν οι λόγοι γνώσης-εξέλιξης (Μ.Ο.=4,38), οι εκπαιδευτικές φιλοδοξίες (Μ.Ο.= 4,25), οι επαγγελματικοί λόγοι(Μ.Ο.=3,80) και οι επαγγελματικές φιλοδοξίες (Μ.Ο.=3,75). Ακόμη, σε μέτρια έως και υψηλά επίπεδα αξιολογήθηκε η εξωτερική παρακίνηση (Μ.Ο.=3,51). Επιπλέον, σε μέτρια επίπεδα βρίσκονται οι προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες (Μ.Ο.=2,75). Τέλος, σε χαμηλά επίπεδα βρίσκονται οι προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι (Μ.Ο.=2,37) και σε πολύ χαμηλά επίπεδα η έλλειψη παρακίνησης (Μ.Ο.= 1,32).

**Πίνακας 2. Μέσες τιμές και 95% δ.ε. των παραγόντων της έρευνας**

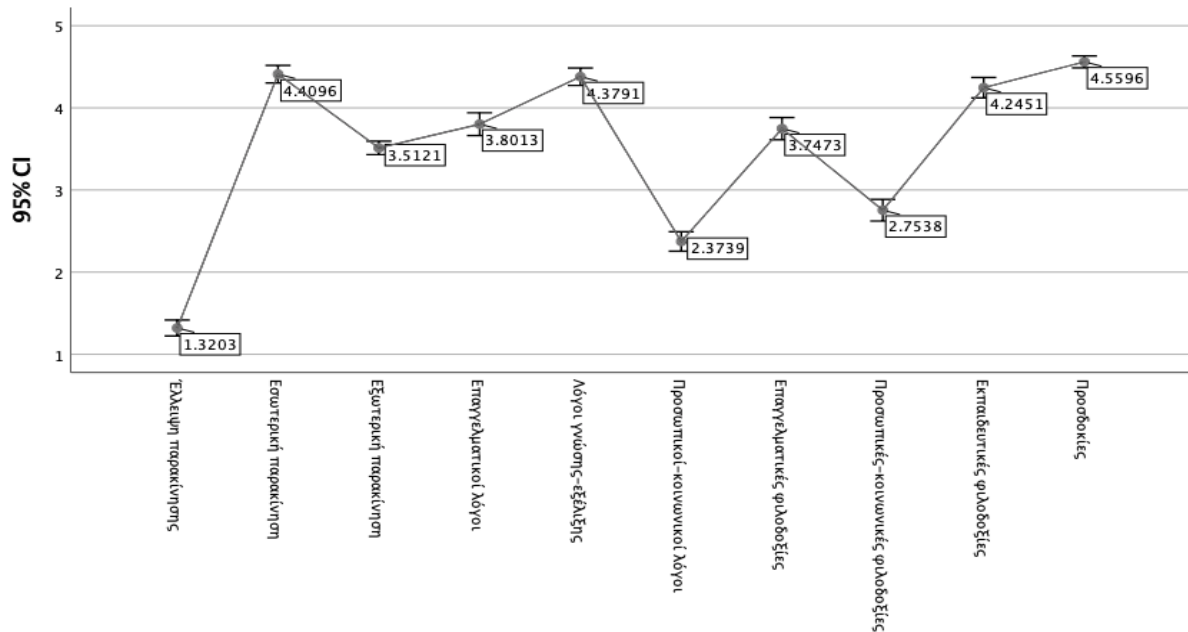
Παράγοντες	Μ.Ο.	95% κάτω όριο δ.ε	95% άνω όριο δ.ε
Έλλειψη παρακίνησης	1,32	1,22	1,42
Εσωτερική παρακίνηση	4,41	4,30	4,52
Εξωτερική παρακίνηση	3,51	3,43	3,59
Επαγγελματικοί λόγοι	3,80	3,66	3,94
Λόγοι γνώσης-εξέλιξης	4,38	4,27	4,49
Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι	2,37	2,26	2,49
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	3,75	3,61	3,88
Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες	2,75	2,62	2,89
Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	4,25	4,12	4,37

Προσδοκίες

4,56

4,49

4,63



**Γράφημα 1. Μέσες τιμές και 95% δ.ε. των παραγόντων της έρευνας**

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3 οι παράγοντες της έρευνας σχετίστηκαν μεταξύ τους στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, πλην της έλλειψης παρακίνησης που σχετίστηκε αρνητικά. Από τις συσχετίσεις των παραγόντων αναδείχθηκε ότι όσο μεγαλύτερη είναι η έλλειψη παρακίνησης, τόσο σε χαμηλότερα επίπεδα αξιολογούνται η εσωτερική και η εξωτερική παρακίνηση, η γνώση και εξέλιξη ως λόγος συμμετοχής στα προγράμματα, οι επαγγελματικές και εκπαιδευτικές φιλοδοξίες καθώς και οι προσδοκίες. Παράλληλα, όσο υψηλότερα αξιολογείται η εσωτερική παρακίνηση, τόσο υψηλότερα αξιολογείται και η εξωτερική παρακίνηση, η γνώση-εξέλιξη ως λόγος συμμετοχής στα προγράμματα, οι φιλοδοξίες και οι προσδοκίες από τη συμμετοχή στα προγράμματα. Ομοίως, όσο υψηλότερα αξιολογείται η εξωτερική παρακίνηση, τόσο υψηλότερα αξιολογούνται και οι λόγοι συμμετοχής στα προγράμματα, οι φιλοδοξίες καθώς και οι προσδοκίες από τη συμμετοχή στα προγράμματα. Οι επαγγελματικοί λόγοι συμμετοχής συνδέθηκαν με τους υπόλοιπους λόγους, τις προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες και τις προσδοκίες. Ακόμη, όσο υψηλότερα αξιολογούνται οι λόγοι γνώσης-εξέλιξης για τη συμμετοχή στα

προγράμματα, τόσο υψηλότερα αξιολογούνται και οι υπόλοιποι λόγοι, οι φιλοδοξίες καθώς και οι προσδοκίες από τη συμμετοχή στα προγράμματα. Συμμετέχοντες με υψηλή αξιολόγηση των προσωπικών και κοινωνικών λόγων για τη συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα, αξιολογούν υψηλά και τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές φιλοδοξίες. Εκπαιδευτικοί που αξιολόγησαν υψηλά τις επαγγελματικές φιλοδοξίες για τη συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα, αξιολογούν υψηλά και τις προσωπικές-κοινωνικές και εκπαιδευτικές φιλοδοξίες καθώς και τις προσδοκίες από τη συμμετοχή στα προγράμματα. Ομοίως, εκπαιδευτικοί που αξιολόγησαν υψηλά τις προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες, αξιολόγησαν υψηλά και τις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες. Τέλος, άτομα που αξιολόγησαν υψηλά τις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες, αξιολόγησαν υψηλά και τις προσδοκίες από τη συμμετοχή στα προγράμματα.

**Πίνακας 24. Συσχετίσεις Spearman μεταξύ των παραγόντων**

Παράγοντες	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>1. Έλλειψη παρακίνησης</b>	1,000								
<b>2. Εσωτερική παρακίνηση</b>	-	1,000							
<b>3. Εξωτερική παρακίνηση</b>	-	,468**	1,000						
<b>4. Επαγγελματικοί λόγοι</b>	-	,268**	,640**	1,000					
<b>5. Λόγοι γνώσης-εξέλιξης</b>	-	,386**	,622**	,605**	,353**	1,000			
<b>6. Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι</b>	-	,386**	,622**	,605**	,353**	1,000			
<b>7. Επαγγελματικές φιλοδοξίες</b>	-	,386**	,622**	,605**	,353**	1,000			
<b>8. Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες</b>	-	,386**	,622**	,605**	,353**	1,000			
<b>9. Προσδοκίες από τη συμμετοχή</b>	-	,386**	,622**	,605**	,353**	1,000			

κοινωνικές  
φιλοδοξίες

<b>9. Εκπαιδευτικές</b>	-									
φιλοδοξίες	,267**	,373**	,384**	0,109	,559**	0,154	,303**	,216**	1,000	
	-									
<b>10. Προσδοκίες</b>	,348**	,561**	,435**	,209**	,645**	0,099	,321**	0,129	,531**	

---

\*p<0,05

\*\*p<0,01



## 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 5.1 Περιγραφική Ανάλυση

#### 5.1.1 Δημογραφικά στοιχεία

Στους Πίνακες 4. και 5. και τα Γραφήματα 2-12 παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των 153 ερωτηθέντων.

Πίνακας 4. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Μεταβλητή	Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό
Φύλο	Άνδρας	14	9,2
	Γυναίκα	139	90,8
Ηλικία	25-34	37	24,2
	35-44	64	41,8
	45-54	45	29,4
	55 και πάνω	7	4,6
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	59	38,6
	Έγγαμος/η	89	58,2
	Διαζευγμένος/η	3	2,0
	Χήρος/α	2	1,3
Έχετε παιδιά;	0	68	44,4
	1	27	17,6
	2	42	27,5

	3	16	10,5
Σχέση εργασίας			
Μόνιμος εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	60	39,2	
Αναπληρωτής εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	31	20,3	
Εκπαιδευτικός στην ιδιωτική εκπαίδευση	38	24,8	
Άνεργος/η	9	5,9	
Άλλο	15	9,8	
Έτη προϋπηρεσίας			
Μέχρι 1	16	10,5	
1-5	32	20,9	
6-10	17	11,1	
11-15	32	20,9	
16-20	31	20,3	
21-25	19	12,4	
25 και άνω	6	3,9	
Επίπεδο σπουδών			
Απόφοιτος Β/θμιας Εκπαίδευσης	1	0,7	
Πτυχίο Τ.Ε.Ι.	11	7,2	
Πτυχίο Α.Ε.Ι.	69	45,1	
Μεταπτυχιακό	69	45,1	
Διδακτορικό	2	1,3	
Μεταδιδακτορικό	1	0,7	

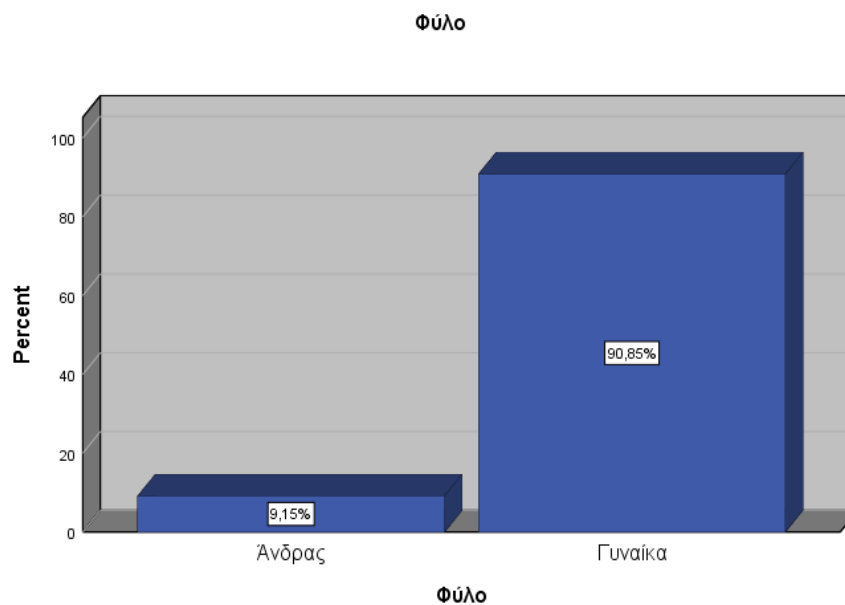
N: Συχνότητα, f %: Σχετική συχνότητα %

**Πίνακας 5. Ερωτήσεις σχετικά με τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων**

Μεταβλητή	Κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό
Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων ;	Ναι	119	77,8
	Όχι	34	22,2
Πόσα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων έχετε παρακολουθήσει;	Κανένα	34	22,2
	1-3	74	48,4
	4-6	28	18,3
	7-10	9	5,9
	Περισσότερα από 10	8	5,2
Κρίνετε αναγκαία τη συμμετοχή σας σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων;	Ναι	145	94,8
	Όχι	8	5,2
Αν ναι, κάθε πότε πρέπει να πραγματοποιείται;	Πριν την ανάληψη της υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα	38	26,2
	Με την ανάληψη της υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα	11	7,6
	Μετά την ανάληψη της υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα	13	9,0

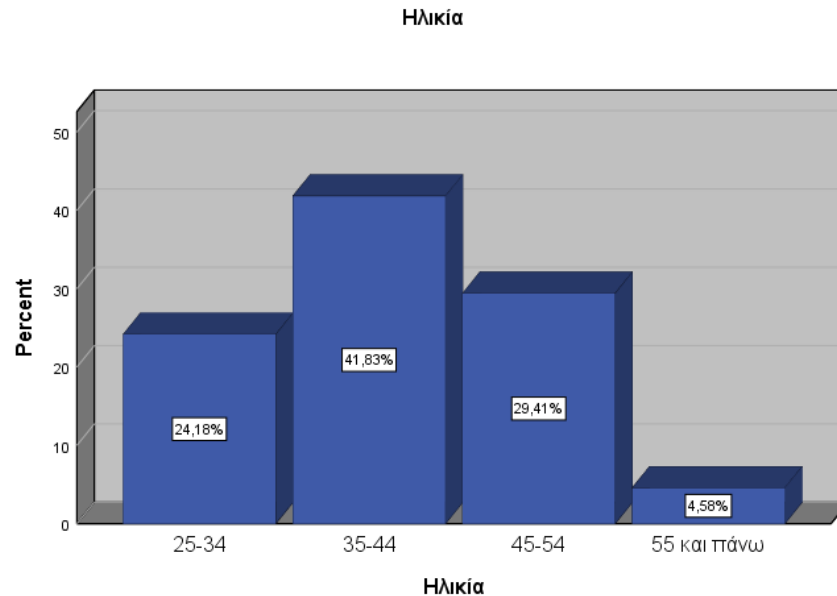
Κάθε 3 έτη	24	16,6
Κάθε 5 έτη	8	5,5
Όταν αισθανθώ ο/η ίδιος/α την ανάγκη	74	51,0

Όσον αφορά το φύλο, το 90,8% αποτελείται από γυναίκες, ενώ το 9,2% από άνδρες (Γράφημα 2).



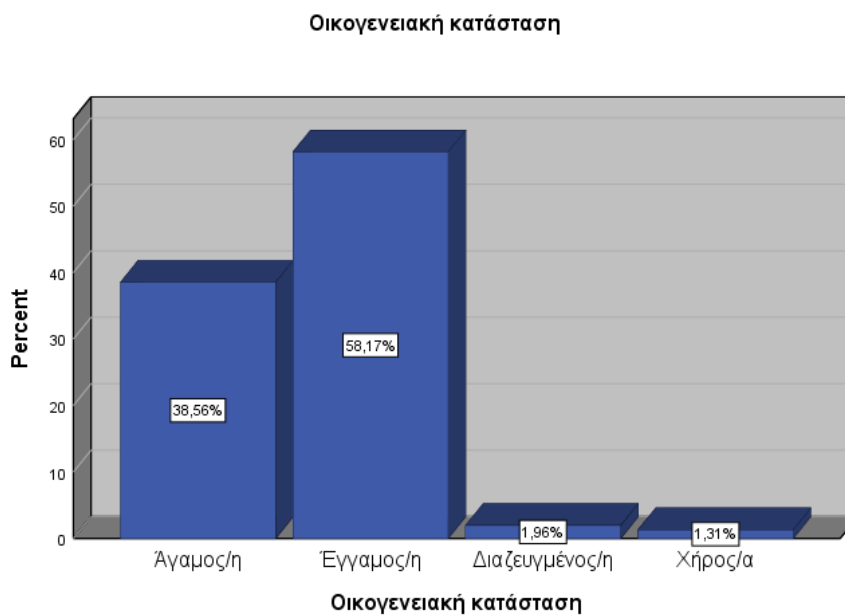
**Γράφημα 2. Κατανομή του δείγματος με βάση το Φύλο**

Στη συνέχεια, σχετικά με την ηλικία, το 41,8% (N=64) είναι 35-44 ετών, το 29,4% (N=45) 45-54ετών, το 24,2% (N=37) 25-34 ετών, ενώ το 4,6 % (N=7) είναι 55 ετών και άνω (Γράφημα 3).

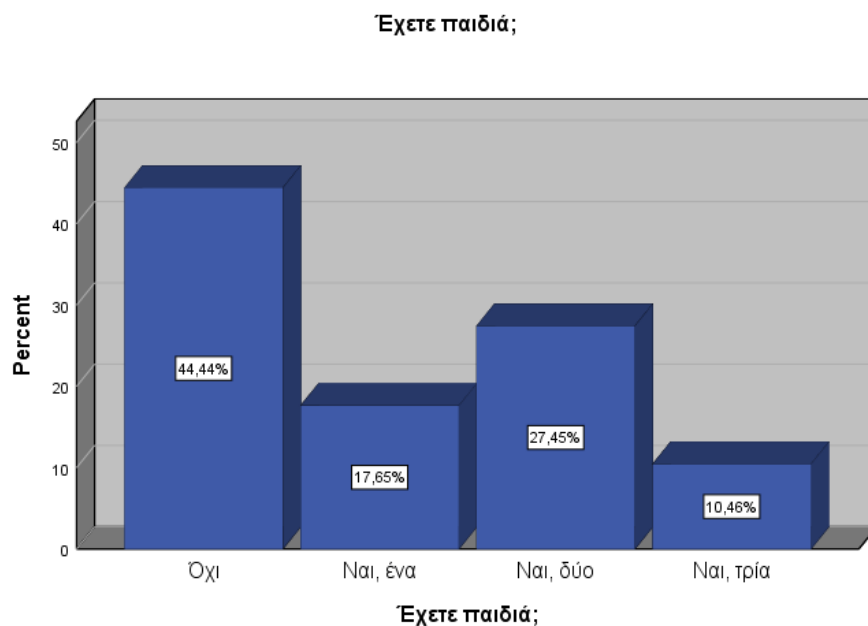


**Γράφημα 3. Κατανομή του δείγματος με βάση την Ηλικία**

Μελετώντας την οικογενειακή κατάσταση, το 58,2% (N=89) είναι έγγαμοι, το 38,6% (N=59) άγαμοι, το 2,0% (N=3) διαζευγμένοι, ενώ μόλις το 1,3% (N=2) αποτελείται από χήρους. Κατόπιν, το 44,4% (N=68) δήλωσε ότι δεν έχει παιδιά, το 27,5% (N=42) έχει δύο, το 17,6% (N=27) ένα, ενώ το 10,5% (N=16) έχει τρία παιδιά (Γράφημα 4, 5).

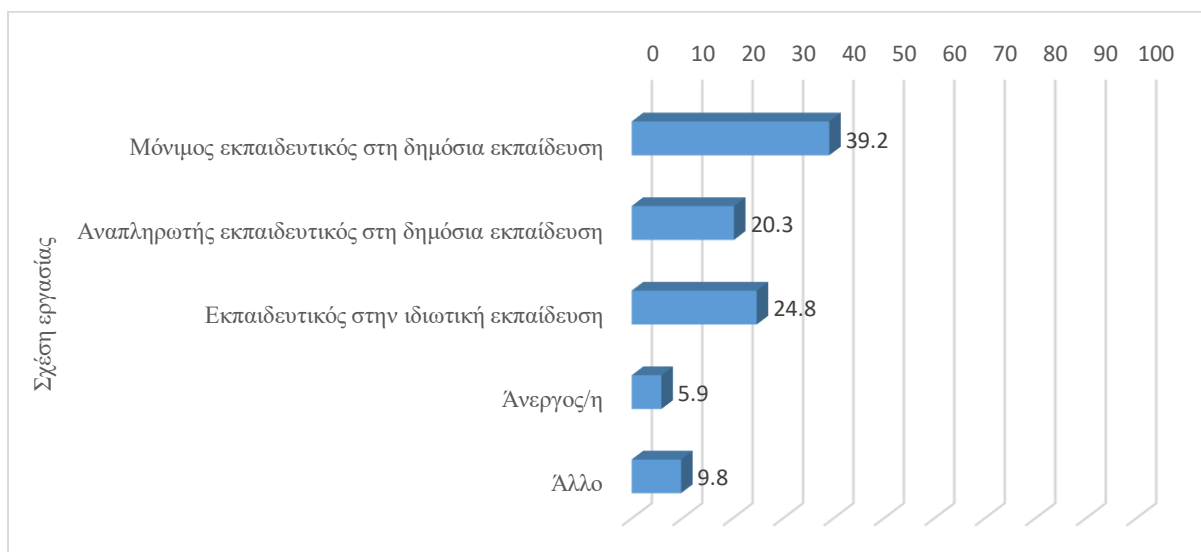


**Γράφημα 4. Κατανομή του δείγματος με βάση την Οικογενειακή κατάσταση**



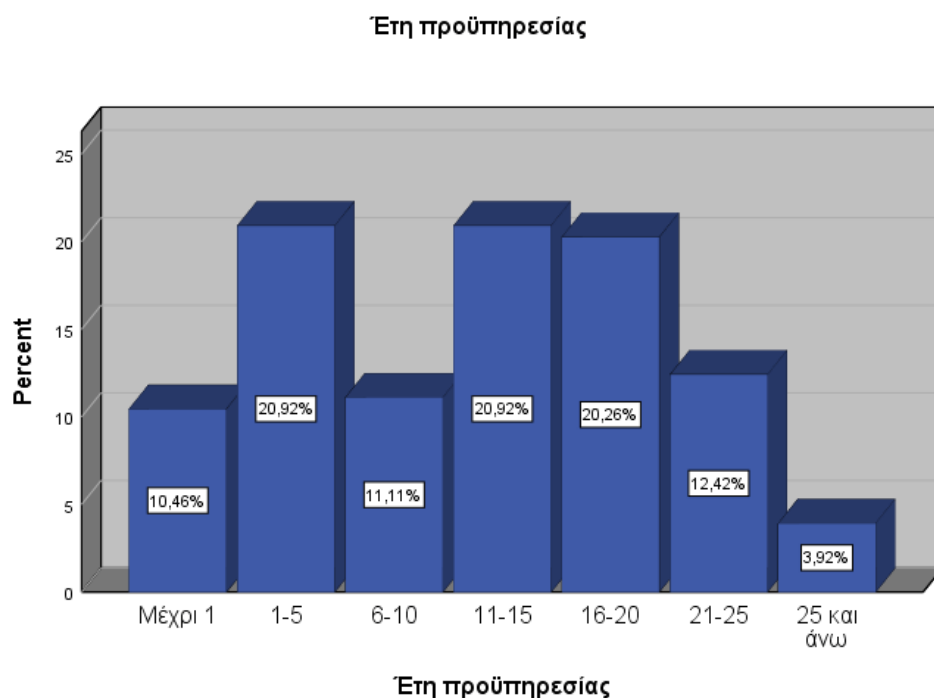
Γράφημα 5. Κατανομή του δείγματος με βάση τον αριθμό παιδιών

Ακολουθώντας, σχετικά με την σχέση εργασίας, το 39,2% (60) αποτελείται από μόνιμους εκπαιδευτικούς στη δημόσια εκπαίδευση, το 24,8% (N=38) από εκπαιδευτικούς στην ιδιωτική εκπαίδευση, το 20,3% (N=31) από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς στη δημόσια εκπαίδευση, το 5,9% (N=9) από άνεργους, ενώ το 9,8% (N=15) δήλωσε την κατηγορία «άλλο» (Γράφημα 6).

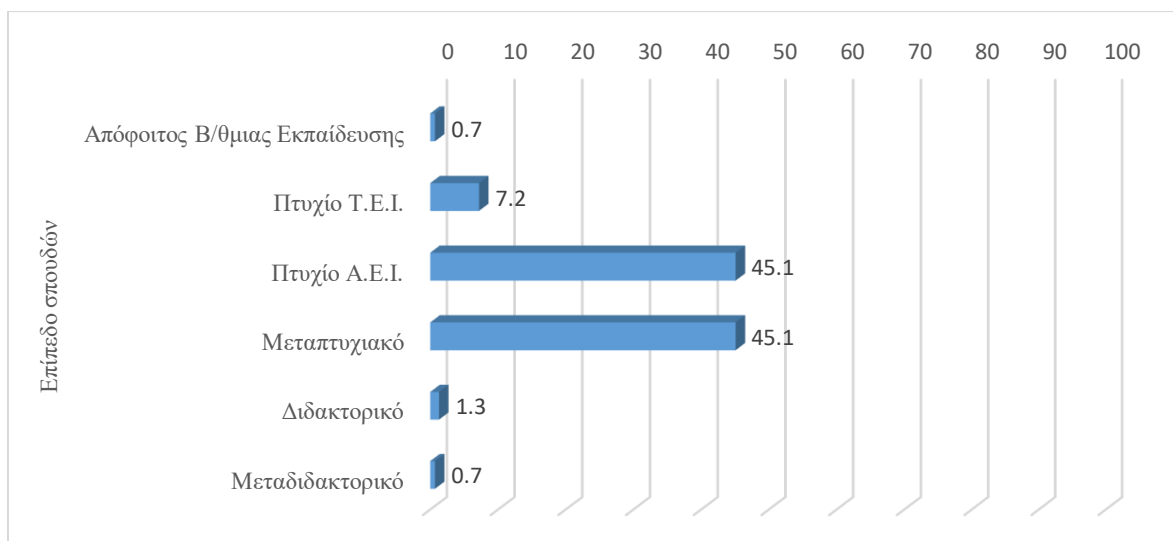


Γράφημα 6. Κατανομή του δείγματος με βάση τη Σχέση εργασίας

Εξετάζοντας τα έτη προϋπηρεσίας, το 20,9% (N=32) έχει προϋπηρεσία 1-5 έτη, το 20,9% (N=32) 11-15 έτη, το 20,3% (N=31) 16-20 έτη, το 12,4% (N=19) 21-25 έτη, το 11,1% (N=17) 6-10 έτη, το 10,5% (N=16) μέχρι ένα έτος, ενώ το 3,9% (N=6) έχει 25 έτη προϋπηρεσίας και άνω (Γράφημα 7). Ενώ στο επίπεδο σπουδών, το 45,1% (N=69) έχει Πτυχίο Α.Ε.Ι, το 45,1% (N=69) Μεταπτυχιακό, το 7,2% (N=11) Πτυχίο Τ.Ε.Ι., το 1,3% (N=2) Διδακτορικό, το 0,7% (N=1) Μεταδιδακτορικό, όπως και το 0,7% (N=1) αποτελείται από απόφοιτους Β/θμιας Εκπαίδευσης (Γράφημα 8).



**Γράφημα 7. Κατανομή του δείγματος με βάση τα Έτη προϋπηρεσίας**



**Γράφημα 8. Κατανομή του δείγματος με βάση το Επίπεδο σπουδών**

Στη συνέχεια, αναφορικά με το εάν έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, το 77,8% (N=119) έχει παρακολουθήσει, ενώ το υπόλοιπο 22,2% (N=34) όχι (Γράφημα 9). Προχωρώντας στον αριθμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων που έχουν παρακολουθήσει, το 48,4% (N=74) έχει παρακολουθήσει 1-3 προγράμματα, το 22,2% (N=34) δεν έχει παρακολουθήσει κανένα, το 18,3% (N=28) 4-6 προγράμματα, το 5,9% (N=9) 7-10 προγράμματα, ενώ το 5,2% (N=8) έχει παρακολουθήσει περισσότερα από 10 προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (Γράφημα 10).

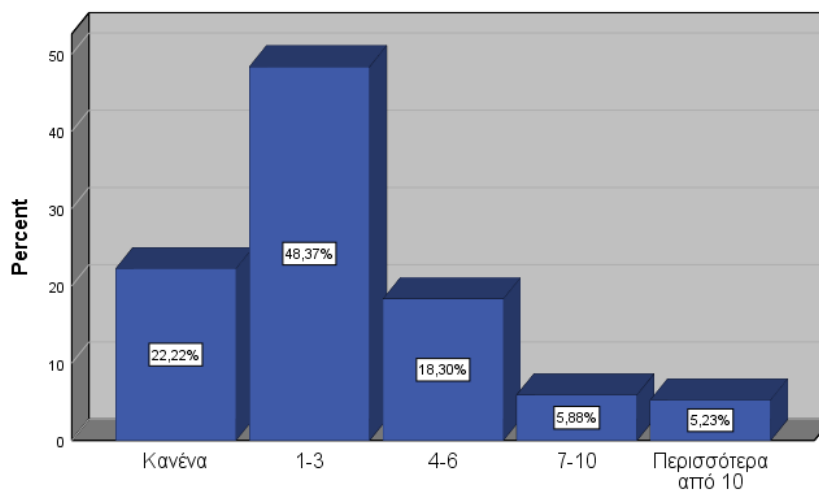


Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης  
ενηλίκων ;



Γράφημα 9. Κατανομή του δείγματος με βάση τη συμμετοχή στο παρελθόν σε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Πόσα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων έχετε παρακολουθήσει ;



Πόσα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων έχετε παρακολουθήσει ;

Γράφημα 10. Κατανομή του δείγματος με βάση τον αριθμό προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων που έχουν παρακολουθήσει.

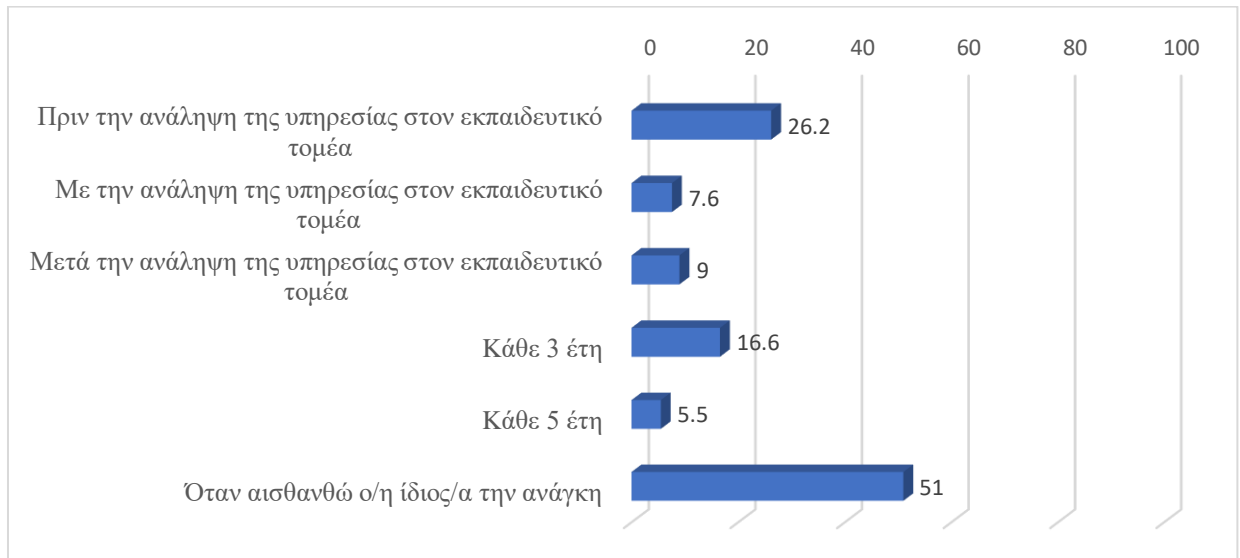
Κατόπιν, το 94,8% (N=145) κρίνει αναγκαία τη συμμετοχή του σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ το υπόλοιπο 5,2% (N=8) δεν την κρίνει αναγκαία (Γράφημα 11).



**Γράφημα 1. Κατανομή του δείγματος με βάση την άποψη για την αναγκαιότητα συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.**

Καταλήγοντας στην ερώτηση για τη συχνότητα παρακολούθησης των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία είναι πολλαπλής επιλογής και σημαίνει ότι οι ερωτηθέντες μπορούν να δηλώσουν παραπάνω από μία απάντηση. Έτσι, από τα άτομα τα οποία ανέφεραν ότι κρίνουν αναγκαία τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, το 51,00% (N=74) δήλωσε ότι η εν λόγω συμμετοχή τους πρέπει να πραγματοποιείται όταν το αισθανθούν οι ίδιοι, το 26,20% (N=38) κρίνει ότι πρέπει να πραγματοποιείται πριν την ανάληψη της υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα, το 16,60% (N=24) κάθε 3 έτη, το 9% (N=13) μετά την ανάληψη της υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα, το 7,60% (N=11) με την ανάληψη της υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα, ενώ το

5,50% (N=8) απάντησε ότι η εν λόγω επιμόρφωση θα πρέπει να πραγματοποιείται κάθε 5 έτη (Γράφημα 12).



**Γράφημα 2. Κατανομή του δείγματος με βάση τη συχνότητα παρακολούθησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων.**

### 5.1.2 Μορφές παρακίνησης

Στην παρούσα ενότητα παρατίθενται οι προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται στα κίνητρα συμμετοχής στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων με την μορφή παρακινήσεων και χωρίζεται σε 3 υπό-ενότητες: 1. Έλλειψη παρακίνησης, 2. Εσωτερική παρακίνηση, 3. Εξωτερική παρακίνηση,

#### Έλλειψη παρακίνησης

Παρακάτω, παρατίθενται οι δηλώσεις, οι οποίες αναφέρονται στην έλλειψη παρακίνησης. Από τον Πίνακα 6 προκύπτει ότι οι απαντήσεις τους τοποθετήθηκαν μεταξύ του «διαφωνώ απόλυτα» και του «διαφωνώ», όσον αφορά το κατά πόσο αισθάνονται ότι χάνουν χρόνο συμμετέχοντας σε τέτοιες δραστηριότητες (Μ.Ο.=1,44 Τ.Α.=0,87). Επίσης, διαφώνησαν με το ότι δεν βρίσκουν κάποιον ιδιαίτερο λόγο (Μ.Ο.=1,30 Τ.Α.=0,66), όπως και με το ότι δεν μπορούν να καταλάβουν τον λόγο για να συμμετέχουν σε αυτές (Μ.Ο.=1,22 Τ.Α.=0,57).

**Πίνακας 6. Μέσοι όροι δηλώσεων που αφορούν την Έλλειψη παρακίνησης**

Δηλώσεις	M.O.	T.A.
Δεν ξέρω, αλλά αισθάνομαι ότι χάνω χρόνο συμμετέχοντας σε τέτοιες δραστηριότητες.	1,44	0,87
Δεν βρίσκω κάποιον ιδιαίτερο λόγο για να συμμετέχω.	1,30	0,66
Δεν μπορώ να καταλάβω για ποιο λόγο να συμμετέχω.	1,22	0,57

#### Εσωτερική παρακίνηση

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται οι δηλώσεις, οι οποίες αφορούν στην εσωτερική παρακίνηση. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι απαντήσεις τους τοποθετήθηκαν μεταξύ του «συμφωνώ» και του «συμφωνώ απόλυτα», όσον αφορά το κατά πόσο θα συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων για την ικανοποίηση που αισθάνονται όταν ανακαλύπτουν νέα πράγματα (M.O.=4,50 T.A.=0,74), όπως και γιατί βρίσκουν ενδιαφέρον να μαθαίνουν καινούρια πράγματα (M.O.= 4,42 T.A.=0,72). Τέλος, υπάρχει υψηλό ποσοστό συμφωνίας με το ότι θα συμμετείχαν στο εν λόγω πρόγραμμα, γιατί βρίσκουν απολαυστικό το αίσθημα απόκτησης νέας γνώσης για τη δουλειά τους (M.O.=4,31 T.A.= 0,83).

**Πίνακας 7. Μέσοι όροι δηλώσεων που αφορούν την Εσωτερική παρακίνηση**

Θα συμμετείχα σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων	M.O.	T.A.
Για την ικανοποίηση που αισθάνομαι όταν ανακαλύπτω νέα πράγματα.	4,50	0,74
Επειδή βρίσκω ενδιαφέρον να μαθαίνω καινούρια πράγματα.	4,42	0,72
Διότι βρίσκω απολαυστικό το αίσθημα απόκτησης νέας γνώσης για τη δουλειά μου.	4,31	0,83

#### Εξωτερική παρακίνηση

Παρακάτω, παρατίθενται οι προτάσεις, οι οποίες εξετάζουν την εξωτερική παρακίνηση. Από τον Πίνακα 8 προκύπτει ότι οι απαντήσεις τους τοποθετήθηκαν μεταξύ του «συμφωνώ απόλυτα» και του «συμφωνώ», όσον αφορά το κατά πόσο θα συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων γιατί επιθυμούν να βελτιώσουν τις δεξιότητές

τους (M.O.=4,58 T.A.=0,65), γιατί είναι σημαντικό για την προσωπική τους ανάπτυξη (M.O.=4,54 T.A.=0,75), όπως και γιατί θέλουν να γίνουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί (M.O.=4,50 T.A.=0,70).

Στη συνέχεια, συμφώνησαν με το ότι θα συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα επειδή το να μαθαίνουν νέα πράγματα αποτελεί στάση ζωής (M.O.=4,27 T.A.=0,86), και αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής τους (M.O.=4,25 T.A.=0,87), είναι σημαντικό για την περαιτέρω επαγγελματική τους ανάπτυξη (M.O.=4,24 T.A.=0,84), το να μαθαίνουν καινούρια πράγματα, δίνει νόημα στη ζωή τους (M.O.=4,14 T.A.=0,85), είναι απαραίτητο να αποκτήσουν γνώσεις για να είναι καλοί εκπαιδευτικοί (M.O.=3,92 T.A.=0,95), καθώς και γιατί η συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες, τους κάνει να αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους (M.O.=3,66 T.A.=1,13).

Κατόπιν, ούτε συμφώνησαν, ούτε διαφώνησαν με την θέση ότι θα συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, διότι οφείλουν να συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα τακτικά (M.O.=3,26 T.A.=1,17).

Τέλος, διαφώνησαν με το ότι θα συμμετείχαν γιατί θα αισθανόντουσαν άσχημα αν δεν συμμετείχαν σε αυτά (M.O.=2,22 T.A.=1,15), για να είναι χαρούμενα, τα άτομα για τα οποία νοιάζονται (M.O.=2,02 T.A.=1,12), για να δείξουν στους άλλους ότι είναι καλοί εκπαιδευτικοί (M.O.=1,79 T.A.=0,96), καθώς και για να τους θαυμάζουν τα άτομα γύρω τους (M.O.=1,77 T.A.=1,00).

**Πίνακας 8. Μέσοι όροι δηλώσεων που αφορούν την Εξωτερική παρακίνηση**

<b>Θα συμμετείχα σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων</b>	<b>M.O.</b>	<b>T.A.</b>
Επειδή επιθυμώ να βελτιώσω τις δεξιότητές μου.	4,58	0,65
Διότι πιστεύω ότι είναι σημαντικό για την προσωπική μου ανάπτυξη.	4,54	0,75
Επειδή θέλω να γίνω καλύτερος εκπαιδευτικός.	4,50	0,70
Επειδή το να μαθαίνω νέα πράγματα αποτελεί στάση ζωής μου.	4,27	0,86
Επειδή το να μαθαίνω καινούρια πράγματα, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής μου.	4,25	0,87
Διότι είναι σημαντικό για την περαιτέρω επαγγελματική μου ανάπτυξη.	4,24	0,84

Διότι το να μαθαίνω καινούρια πράγματα, δίνει νόημα στη ζωή μου.	4,14	0,85
Επειδή, εάν θέλεις να είσαι καλός εκπαιδευτικός, είναι απαραίτητο να αποκτήσεις γνώσεις.	3,92	0,95
Διότι η συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες, με κάνει να αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.	3,66	1,13
Διότι οφείλω να συμμετέχω σε τέτοια προγράμματα τακτικά.	3,26	1,17
Διότι θα αισθανόμουν άσχημα αν δεν συμμετείχα σε τέτοια προγράμματα.	2,22	1,15
Επειδή τα άτομα για τα οποία νοιάζομαι, θα ήταν χαρούμενα εάν το έκανα.	2,02	1,12
Για να δείξω στους άλλους ότι είμαι καλός εκπαιδευτικός.	1,79	0,96
Επειδή τα άτομα γύρω μου θα με θαυμάζουν για το τι κάνω.	1,77	1,00

### 5.1.3 Λόγοι συμμετοχής

Στην παρούσα ενότητα παρατίθενται οι προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται στους λόγους συμμετοχής και χωρίζεται σε 3 υπό-ενότητες: 1. Επαγγελματικοί λόγοι, 2. Λόγοι γνώσης-εξέλιξης, 3. Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι.

#### Επαγγελματικοί λόγοι

Παρακάτω, παρατίθενται οι προτάσεις, οι οποίες αφορούν τους επαγγελματικούς λόγους συμμετοχής σε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Από τον Πίνακα 9 προκύπτει ότι συμφώνησαν με τις θέσεις ότι θα συμμετείχαν στα εν λόγω προγράμματα για την επαγγελματική τους εξέλιξη (Μ.Ο.=4,35 Τ.Α.=0,88), για να βελτιώσουν τα τυπικά τους προσόντα (Μ.Ο.=4,14 Τ.Α.=0,85), καθώς και για να μοριοδοτηθούν από το πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων (Μ.Ο.=3,67 Τ.Α.=1,25).

Στη συνέχεια, οι απαντήσεις τους τοποθετήθηκαν μεταξύ του «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» και του «συμφωνώ», όσον αφορά το κατά πόσο θα συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, για να αποκτήσουν βεβαίωση συμμετοχής στο πρόγραμμα (Μ.Ο.=3,45 Τ.Α.=1,31). Τέλος, ούτε συμφώνησαν, ούτε διαφώνησαν με το ότι θα συμμετείχαν στα εν λόγω προγράμματα, για να αυξήσουν τις οικονομικές τους απολαβές (Μ.Ο.=3,39 Τ.Α.=1,17).

**Πίνακας 9. Μέσοι όροι δηλώσεων που αφορούν τους Επαγγελματικούς λόγους**

Δηλώσεις	M.O.	T.A.
Για την επαγγελματική μου εξέλιξη.	4,35	0,88
Για να βελτιώσω τα τυπικά μου προσόντα.	4,14	0,85
Για να μοριοδοτηθώ από το πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων.	3,67	1,25
Για να αποκτήσω βεβαίωση συμμετοχής στο πρόγραμμα.	3,45	1,31
Για να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές.	3,39	1,17

#### Λόγοι γνώσης-εξέλιξης

Ακολουθώντας, παρουσιάζονται οι προτάσεις, οι οποίες εξετάζουν τους λόγους συμμετοχής σε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίοι σχετίζονται με την γνώση και την εξέλιξη. Στον Πίνακα 10 φαίνεται ότι οι απαντήσεις τους τοποθετήθηκαν μεταξύ του «συμφωνώ απόλυτα» και του «συμφωνώ», όσον αφορά το κατά πόσο θα συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων γιατί τους ενδιαφέρει το γνωστικό αντικείμενο του προγράμματος (M.O.=4,51 T.A.=0,73), καθώς και γιατί πιστεύουν στην αξία της δια βίου μάθησης (M.O.=4,46 T.A.=0,75), Τέλος, συμφώνησαν με το ότι ένας λόγος συμμετοχής τους στα εν λόγω προγράμματα είναι η αύξηση της αποδοτικότητας τους στην εργασία (M.O.=4,16 T.A.=0,94).

**Πίνακας 10. Μέσοι όροι δηλώσεων που αφορούν λόγους γνώσης-εξέλιξης**

Δηλώσεις	M.O.	T.A.
Διότι με ενδιαφέρει το γνωστικό αντικείμενο του προγράμματος.	4,51	0,73
Διότι πιστεύω στην αξία της δια βίου μάθησης.	4,46	0,75
Για να αυξήσω την αποδοτικότητα μου στην εργασία.	4,16	0,94

### Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται οι δηλώσεις, οι οποίες εξετάζουν τους προσωπικούς και κοινωνικούς λόγους συμμετοχής σε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι απαντήσεις τους τοποθετήθηκαν μεταξύ του «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» και του «συμφωνώ», όσον αφορά το κατά πόσο θα συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, για αισθάνονται καλύτερα με τον εαυτό τους (Μ.Ο.=3,54 Τ.Α.=1,29).

Στη συνέχεια, ούτε συμφώνησαν, ούτε διαφώνησαν με το ότι ο λόγος συμμετοχής τους στα εν λόγω προγράμματα είναι η ανάπτυξη των κοινωνικές σχέσεων (Μ.Ο.=2,69 Τ.Α.=1,22).

Ακόμη, διαφώνησαν με τις θέσεις ότι θα συμμετείχαν σε αυτά τα προγράμματα για να καλύψουν τον ελεύθερο χρόνο τους (Μ.Ο.=2,28 Τ.Α.=1,21), για να δείξουν στους άλλους ότι είναι καλοί στη δουλειά τους (Μ.Ο.=1,72 Τ.Α.=0,96), καθώς και για να ξεφύγουν από τα προβλήματα της προσωπικής και οικογενειακής τους ζωής (Μ.Ο.=1,64 Τ.Α.=1,00).

**Πίνακας 11.Μέσοι όροι δηλώσεων που αφορούν προσωπικούς - κοινωνικούς λόγους**

Δηλώσεις	Μ.Ο.	Τ.Α.
Για να αισθάνομαι καλύτερα με τον εαυτό μου.	3,54	1,29
Για να αναπτύξω κοινωνικές σχέσεις .	2,69	1,22
Για να καλύψω τον ελεύθερο χρόνο μου .	2,28	1,21
Για να δείξω στους άλλους ότι είμαι καλός/ή στη δουλειά μου.	1,72	0,96
Για να ξεφύγω από τα προβλήματα της προσωπικής – οικογενειακής μου ζωής.	1,64	1,00

#### **5.1.4 Φιλοδοξίες**

Στην παρούσα ενότητα παρατίθενται οι προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται στις φιλοδοξίες που έχουν οι συμμετέχοντες μετά την ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και χωρίζεται σε 3 υπό-ενότητες: 1. Επαγγελματικοί λόγοι, 2. Λόγοι γνώσης-εξέλιξης, 3. Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι.



### Επαγγελματικές φιλοδοξίες

Στον Πίνακα 12 εμφανίζονται οι δηλώσεις, οι οποίες αναφέρονται στις επαγγελματικές φιλοδοξίες. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι συμφώνησαν με το ότι, μετά την ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, ελπίζουν ότι θα είναι ευκολότερο να εξελιχθούν επαγγελματικά (M.O.=4,01 T.A.=0,95), θα έχουν βελτιώσει την επαγγελματική τους εικόνα (M.O.=3,62 T.A.=1,08), καθώς και με ότι θα είναι σε θέση να διεκδικήσουν ένα καλύτερο εισόδημα (M.O.=3,61 T.A.=1,11).

**Πίνακας 12. Μέσοι όροι δηλώσεων που αφορούν επαγγελματικές φιλοδοξίες**

<b>Μετά την ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ελπίζω</b>	<b>M.O.</b>	<b>T.A.</b>
Ότι θα είναι ευκολότερο να εξελιχθώ επαγγελματικά.	4,01	0,95
Ότι θα έχω βελτιώσει την επαγγελματική μου εικόνα.	3,62	1,08
Ότι θα είμαι σε θέση να διεκδικήσω ένα καλύτερο εισόδημα.	3,61	1,11

### Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες

Παρακάτω, παρατίθενται οι προτάσεις, οι οποίες εξετάζουν τις προσωπικές καθώς και τις κοινωνικές φιλοδοξίες. Από τον Πίνακα 13 προκύπτει ότι συμφώνησαν με το ότι, μετά την ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, ελπίζουν ότι θα έχουν εξελιχθεί σε προσωπικό επίπεδο (M.O.=4,14 T.A.=0,90).

Στη συνέχεια, ούτε συμφώνησαν, ούτε διαφώνησαν με το ότι ελπίζουν, μετά το πέρας του εν λόγω προγράμματος, να εκτιμήσουν περισσότερο τον εαυτό τους (M.O.=3,18 T.A.=1,32), καθώς και να έχουν αναπτύξει νέες κοινωνικές σχέσεις (M.O.=2,93 T.A.=1,18).

Κατόπιν, οι απαντήσεις τους τοποθετήθηκαν μεταξύ του «διαφωνώ» και του «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ», όσον αφορά το κατά πόσο ελπίζουν ότι θα έχουν υψηλότερο κοινωνικό κύρος (M.O.=2,43 T.A.=1,20). Τέλος, διαφώνησαν με το ότι ευελπιστούν ότι θα αποκτήσουν φήμη μεταξύ των συναδέλφων τους (M.O.=1,97 T.A.=1,04), καθώς και φήμη στον κοινωνικό τους περίγυρο (M.O.=1,87 T.A.=1,06), μετά την ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.

**Πίνακας 13. Μέσοι όροι δηλώσεων που αφορούν προσωπικές - κοινωνικές φιλοδοξίες**

Μετά την ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ελπίζω	M.O.	T.A.
Ότι θα έχω εξελιχθεί σε προσωπικό επίπεδο.	4,14	0,90
Ότι θα εκτιμήσω περισσότερο τον εαυτό μου.	3,18	1,32
Ότι θα έχω αναπτύξει νέες κοινωνικές σχέσεις.	2,93	1,18
Ότι θα έχω υψηλότερο κοινωνικό κύρος .	2,43	1,20
Ότι θα αποκτήσω φήμη μεταξύ των συναδέλφων μου.	1,97	1,04
Ότι θα αποκτήσω φήμη στον κοινωνικό μου περίγυρο.	1,87	1,06

#### Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται οι προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται στις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες που έχουν οι συμμετέχοντες μετά το πρόγραμμα. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι απαντήσεις τους τοποθετήθηκαν μεταξύ του «συμφωνώ» και του «συμφωνώ απόλυτα», όσον αφορά το κατά πόσο ελπίζουν μετά την ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ότι θα μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους (M.O.=4,46 T.A.=0,75), ενώ συμφώνησαν με το ότι ελπίζουν ότι θα μπορούν να βοηθήσουν συναδέλφους τους (M.O.=4,03 T.A.=0,97).

**Πίνακας 25. Μέσοι όροι δηλώσεων που αφορούν εκπαιδευτικές φιλοδοξίες**

Μετά την ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ελπίζω	M.O.	T.A.
Ότι θα μπορώ να βοηθήσω τους μαθητές μου.	4,46	0,75
Ότι θα μπορώ να βοηθήσω συναδέλφους μου.	4,03	0,97

#### **5.1.5 Προσδοκίες**

Εν συνεχεία παρατίθενται οι προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται στις προσδοκίες που έχουν οι συμμετέχοντες από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Από τον Πίνακα 15 προκύπτει ότι συμφώνησαν απόλυτα με ότι περιμένουν από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα να είναι καλά σχεδιασμένο (Μ.Ο.=4,78 Τ.Α.=0,46), να μπορούν να εφαρμόζουν πρακτικά μέσα στη σχολική τάξη αυτά που έμαθαν (Μ.Ο.=4,65 Τ.Α.=0,60), να έχει μεθοδολογία σύμφωνη με τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων (Μ.Ο.=4,64 Τ.Α.=0,61), καθώς και να έρθουν σε επαφή με νέα επιστημονικά δεδομένα (Μ.Ο.=4,62 Τ.Α.=0,56).

Στη συνέχεια, οι απαντήσεις τους τοποθετήθηκαν μεταξύ του «συμφωνώ» και του «συμφωνώ απόλυτα», όσον αφορά το κατά πόσο περιμένουν αναμένουν, μέσα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, να καλύψουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες (Μ.Ο.= 4,58 Τ.Α.=0,61), καθώς και να είναι ευχάριστο στην παρακολούθηση (Μ.Ο.=4,48 Τ.Α.=0,68).

Τέλος, συμφώνησαν με ότι περιμένουν να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας (Μ.Ο.=4,39 Τ.Α.=0,76), καθώς και τις θεωρητικές γνώσεις, σε σχέση με το αντικείμενο του προγράμματος (Μ.Ο.=4,33 Τ.Α.=0,86).

**Πίνακας 26. Μέσοι όροι δηλώσεων που αφορούν προσδοκίες**

<b>Από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιμένω</b>	<b>Μ.Ο.</b>	<b>Τ.Α.</b>
Να είναι καλά σχεδιασμένο.	4,78	0,46
Να μπορώ να εφαρμόζω πρακτικά μέσα στη σχολική τάξη αυτά που έμαθα.	4,65	0,60
Η μεθοδολογία του να είναι σύμφωνη με τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων.	4,64	0,61
Να έρθω σε επαφή με νέα επιστημονικά δεδομένα.	4,62	0,56
Να καλύψω τις επιμορφωτικές μου ανάγκες.	4,58	0,61
Να είναι ευχάριστο στην παρακολούθηση.	4,48	0,68
Να αναπτύξω δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας.	4,39	0,76
Να αναπτύξω θεωρητικές γνώσεις σε σχέση με το αντικείμενο του προγράμματος.	4,33	0,86

## 5.2 Επαγωγική Ανάλυση

### 5.2.1 Επίδραση δημογραφικών μεταβλητών

Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test και Mann-Whitney των μεταβλητών ως προς το φύλο, όπου δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών ή βαθμίδων με τους παράγοντες ( $p \geq 0,068$ ).

Πίνακας 27. Σχέση μεταξύ των μεταβλητών με το φύλο των εκπαιδευτικών

Παράγοντες	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Έλλειψη παρακίνησης	Mann-Whitney	U=904,000	0,602
Εσωτερική παρακίνηση	Mann-Whitney	U=756,000	0,154
Εξωτερική παρακίνηση	t-test	t(151)=-1,591	0,114
Επαγγελματικοί λόγοι	t-test	t(151)=-0,779	0,437
Λόγοι γνώσης-εξέλιξης	t-test	t(151)=-1,540	0,126
Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι	Mann-Whitney	U=731,000	0,124
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	t-test	t(151)=-0,593	0,554
Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες	Mann-Whitney	U=925,000	0,761
Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	Mann-Whitney	U=767,000	0,175
Προσδοκίες	t-test	t(151)=-1,837	0,068

Στον Πίνακα 17 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των μεταβλητών ως προς την ηλικία, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τους παράγοντες:

- «Επαγγελματικοί λόγοι» ( $F(3,149)=6,230$ ,  $p=0,001<0,05$ )
- «Επαγγελματικές φιλοδοξίες» ( $F(3,149)=5,323$ ,  $p=0,002<0,05$ ).

Επίσης, από τον Πίνακα 17 φαίνεται να προκύπτει σημαντική διαφορά με τον παράγοντα «Προσδοκίες» ( $F(3,149)= 2,973$ ,  $p=0,034<0,05$ ), αλλά με επιπλέον ανάλυση

με Games-Howell δεν προκύπτει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων.

Πίνακας 28. Σχέση μεταξύ των μεταβλητών και της ηλικίας των εκπαιδευτικών

Μεταβλητές	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Έλλειψη παρακίνησης	Kruskal-Wallis	H(3)=1,026	0,185
Εσωτερική παρακίνηση	ANOVA	F(3,149)=2,477	0,064
Εξωτερική παρακίνηση	ANOVA	F(3,149)=0,645	0,587
Επαγγελματικοί λόγοι	ANOVA	F(3,149)=6,230	<b>0,001</b>
Λόγοι γνώσης-εξέλιξης	ANOVA	F(3,149)=0,576	0,632
Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι	ANOVA	F(3,149)=2,048	0,110
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	ANOVA	F(3,149)=5,323	<b>0,002</b>
Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες	ANOVA	F(3,149)=2,332	0,077
Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	ANOVA	F(3,149)=0,510	0,676
Προσδοκίες	ANOVA	F(3,149)=2,973	<b>0,034</b>

Από τους Πίνακες 18, 19 προκύπτει ότι τα άτομα που είναι 55 ετών και άνω (Μ.Ο.=2,80) συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δράσεις λιγότερο για επαγγελματικούς λόγους από εκείνους που είναι 45-54 ετών (Μ.Ο.=3,62,  $p=0,016$ ), 35-44 ετών (Μ.Ο.=3,85,  $p=0,002$ ) και 25-34 ετών (Μ.Ο.=4,14,  $p<0,001$ ).

**Πίνακας 29. Σχέση μεταξύ ηλικίας εκπαιδευτικών και επαγγελματικών λόγων για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα**

Μεταβλητή	Ηλικία	N	M.O.	F(3,149)	p-value
Επαγγελματικοί λόγοι	25-34	37	4,14	6,230	<b>0,001</b>
	35-44	64	3,85		
	45-54	45	3,62		
	55 και πάνω	7	2,80		

Επιπλέον, ο μέσος όρος των ατόμων που είναι 45-54 ετών (M.O.=3,62) είναι στατιστικά μικρότερος ( $p=0,005$ ) από τον αντίστοιχο εκείνων που είναι 25-34 ετών (M.O.=4,14).

**Πίνακας 30. Σχέση μεταξύ ηλικίας εκπαιδευτικών και επαγγελματικών λόγων για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Post hoc analysis LSD)**

Μεταβλητή	Ηλικία I	Ηλικία J	Μέση διαφορά (I-J)	p-value
		35-44	0,28826	0,094
	25-34	45-54	,51736*	<b>0,005</b>
		55 και πάνω	1,33514*	<b>&lt;0,001</b>
Επαγγελματικοί λόγοι		25-34	-0,28826	0,094
	35-44	45-54	0,2291	0,157
		55 και πάνω	1,04688*	<b>0,002</b>
	45-54	25-34	-,51736*	<b>0,005</b>

	35-44	-0,2291	0,157
	55 και πάνω	,81778*	<b>0,016</b>
	25-34	-1,33514*	<b>&lt;0,001</b>
55 και άνω	35-44	-1,04688*	<b>0,002</b>
	45-54	-,81778*	<b>0,016</b>

Αντίστοιχα στους Πίνακες 20, 21 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι 55 ετών και άνω (Μ.Ο.=2,76) εμφανίζουν σημαντικά χαμηλότερες επαγγελματικές φιλοδοξίες από εκείνους που είναι 45-54 ετών (Μ.Ο.=3,63,  $p=0,009$ ), 35-44 ετών (Μ.Ο.=3,77,  $p=0,002$ ) και 25-34 ετών (Μ.Ο.=4,04,  $p<0,001$ ). Επιπλέον, τα άτομα που είναι 45-54 ετών (Μ.Ο.=3,63) έχουν στατιστικά μικρότερες επαγγελματικές φιλοδοξίες ( $p=0,026$ ) από τα αντίστοιχα εκείνα που είναι 25-34 ετών (Μ.Ο.=4,04).

**Πίνακας 20. Σχέση μεταξύ ηλικίας εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα**

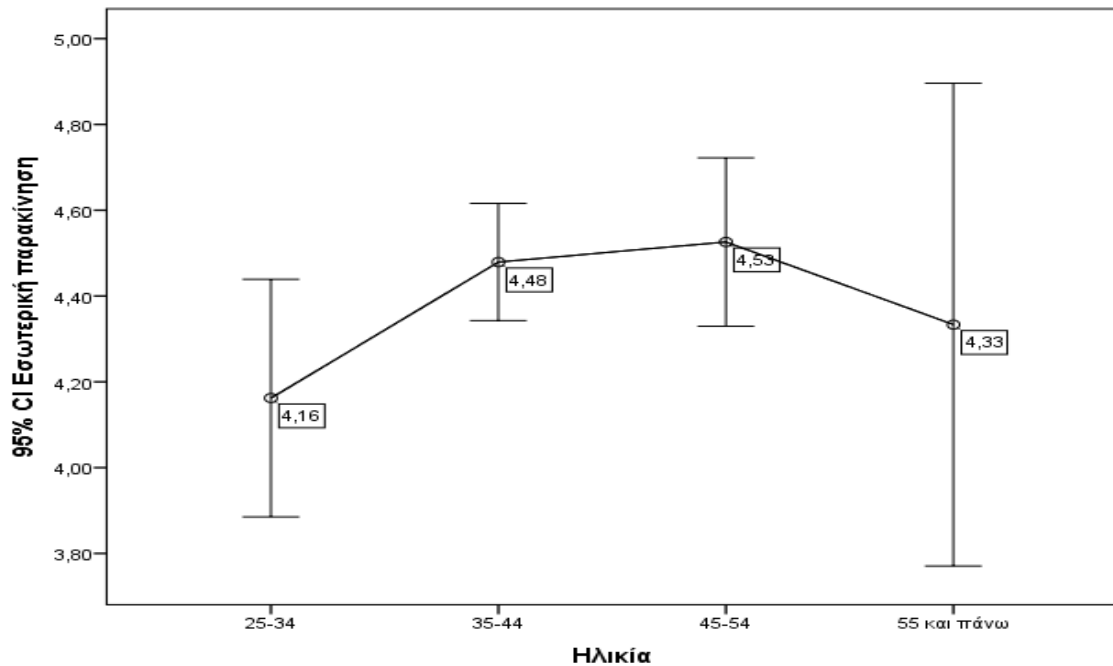
Μεταβλητή	Ηλικία	N	M.O.	F(3,149)	p-value
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	25-34	37	4,04	5,323	<b>0,002</b>
	35-44	64	3,77		
	45-54	45	3,63		
	55 και πάνω	7	2,76		

**Πίνακας 21. Σχέση μεταξύ ηλικίας εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Post hoc analysis LSD)**

Μεταβλητή	Ηλικία I	Ηλικία J	Μέση διαφορά (I-J)	p-value
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	25-34	35-44	0,2652	0,116
		45-54	,40641*	<b>0,026</b>
		55 και πάνω	1,27413*	<b>&lt;0,001</b>
	35-44	25-34	-0,2652	0,116
		45-54	0,1412	0,373
		55 και πάνω	1,00893*	<b>0,002</b>
	45-54	25-34	-,40641*	<b>0,026</b>
		35-44	-0,1412	0,373
		55 και πάνω	,86772*	0,009
	55 και άνω	25-34	-1,27413*	<b>&lt;0,001</b>
		35-44	-1,00893*	<b>0,002</b>
		45-54	-,86772*	<b>0,009</b>

Χρησιμοποιώντας τον συντελεστή συσχέτισης Spearman παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της ηλικίας με την εσωτερική παρακίνηση ( $p=0,163$ ,  $p=0,044$ ).





Γράφημα 13. Σχέση μεταξύ ηλικίας εκπαιδευτικού και εσωτερικής παρακίνησης

Στον Πίνακα 22 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των μεταβλητών ως προς την οικογενειακή κατάσταση, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων με τον παράγοντα «Εσωτερική παρακίνηση» ( $H(2)=7,590$ ,  $p=0,022<0,05$ ).

Πίνακας 31. Σχέση μεταξύ των μεταβλητών και της οικογενειακής κατάστασης

Μεταβλητές	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Έλλειψη παρακίνησης	Kruskal-Wallis	$H(2)=2,289$	0,318
Εσωτερική παρακίνηση	Kruskal-Wallis	$H(2)=7,590$	<b>0,022</b>
Εξωτερική παρακίνηση	ANOVA	$F(2,150)=1335$	0,266
Επαγγελματικοί λόγοι	ANOVA	$F(2,150)=2,268$	0,107
Λόγοι γνώσης-εξέλιξης	Kruskal-Wallis	$H(2)=3,495$	0,174
Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι	ANOVA	$F(2,150)=0,829$	0,438
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	ANOVA	$F(2,150)=0,251$	0,779
Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες	ANOVA	$F(2,150)=0,801$	0,451

Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	ANOVA	F(2,150)=1,013	0,366
Προσδοκίες	ANOVA	F(2,150)=0,488	0,615

\*Ομαδοποίηση κατηγοριών λόγω μικρού μεγέθους δείγματος:

«Διαζευγμένος-η/ Χήρος-α»

Από τον Πίνακα 23 προκύπτει ότι η μέση βαθμίδα των ατόμων που είναι έγγαμοι (M.B.=83,90) παρουσιάζουν στατιστικά μεγαλύτερη εσωτερική παρακίνηση ( $p=0,027$ ) από την αντίστοιχη εκείνων που είναι άγαμοι (M.B.=65,19).

**Πίνακας23. Σχέση μεταξύ εσωτερικής παρακίνησης και οικογενειακής κατάστασης**

Μεταβλητή	Οικογενειακή κατάσταση	N	M.B.	H(2)	p-value
Εσωτερική παρακίνηση	Άγαμος/η	59	65,19	7,590	<b>0,022</b>
	Έγγαμος/η	89	83,90		
	Διαζευγμένος-η/ Χήρος-α	5	93,50		

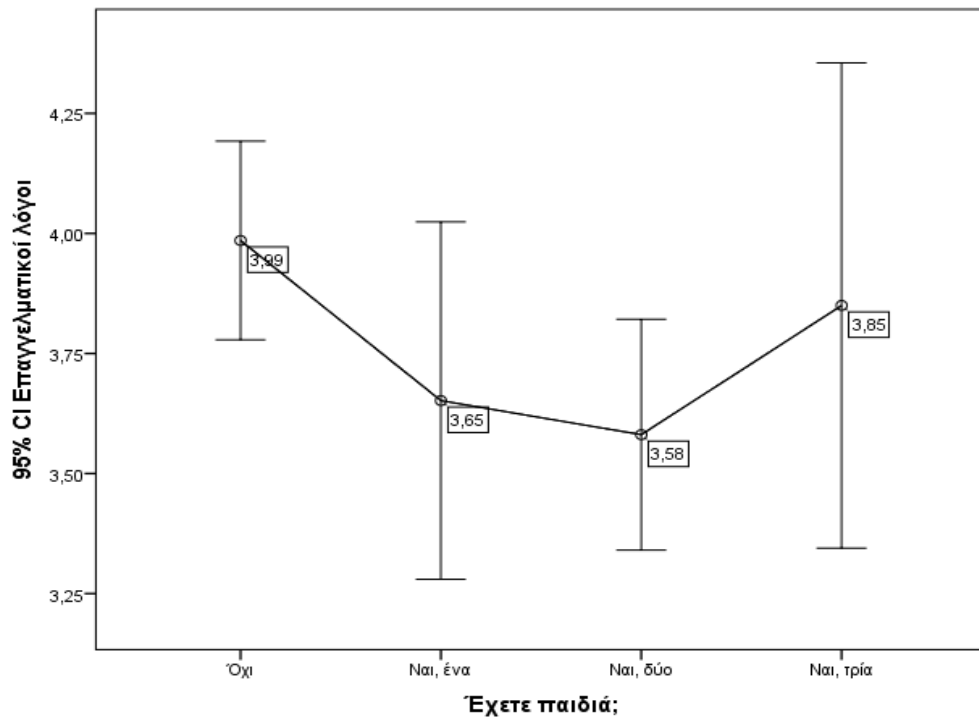
Στον Πίνακα 24 και τα Γραφήματα 14, 15, 16 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Spearman των μεταβλητών ως προς τον αριθμό παιδιών, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους παράγοντες «Επαγγελματικοί λόγοι» ( $\rho=-0,165$ ,  $p<0,05$ ), «Προσωπικοί- κοινωνικοί λόγοι» ( $\rho=-0,188$ ,  $p<0,05$ ), «Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες» ( $\rho=-0,193$ ,  $p<0,05$ ).

Πίνακας 32. Σχέση μεταξύ των μεταβλητών και του αριθμού παιδιών

Μεταβλητές	Αριθμός παιδιών
Έλλειψη παρακίνησης	-0,070
Εσωτερική παρακίνηση	0,140
Εξωτερική παρακίνηση	0,000
Επαγγελματικοί λόγοι	-,165*
Λόγοι γνώσης-εξέλιξης	0,013
Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι	-,188*
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	-0,131
Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες	-,193*
Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	0,013
Προσδοκίες	-0,004

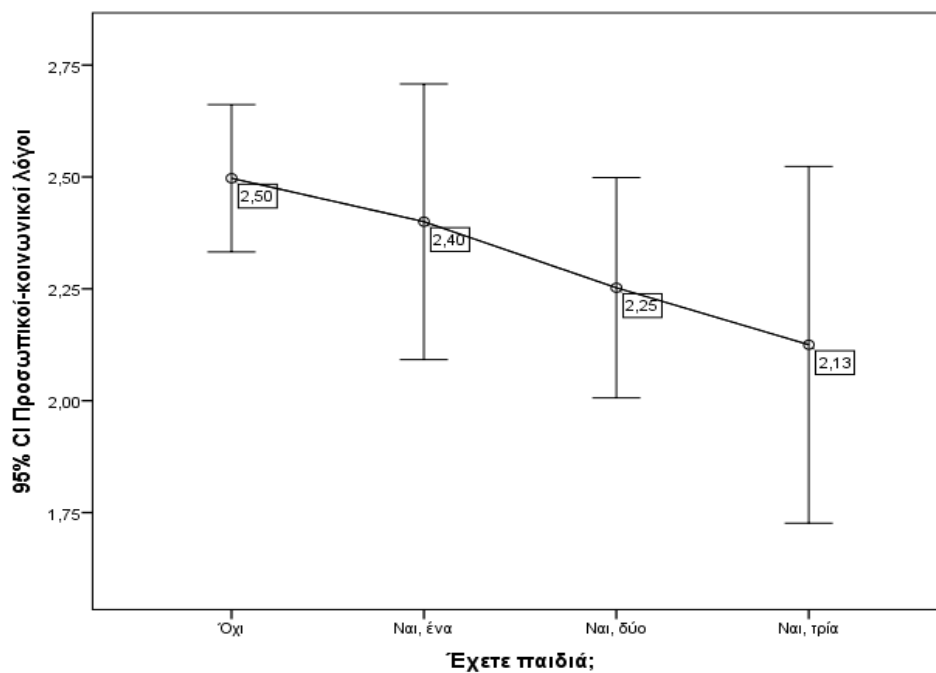
\*p<0,05

Στο Γράφημα 14 παρατηρείται ότι ο αριθμός των παιδιών των εκπαιδευτικών τους επηρεάζει αρνητικά στη απόφαση τους να συμμετέχουν σε επιπλέον επιμόρφωση στοχεύοντας σε επαγγελματική αποκατάσταση ή ανέλιξη.



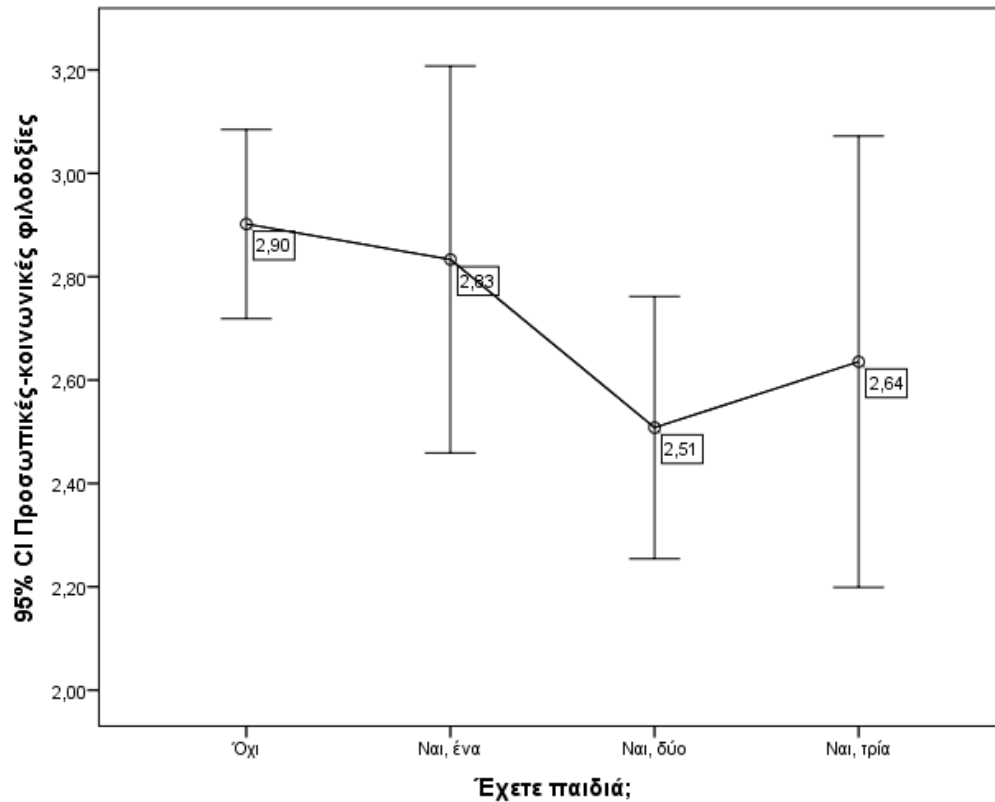
Γράφημα 14. Σχέση μεταξύ επαγγελματικών λόγων συμμετοχής σε προγράμματα και αριθμού παιδιών

Στο Γράφημα 15 διαπιστώνεται η φθίνουσα σχέση ανάμεσα στους προσωπικούς – κοινωνικούς λόγους που ωθούν έναν εκπαιδευτικό σε περαιτέρω επιμόρφωση και τον αριθμό των παιδιών που αυτός έχει.



Γράφημα 15. Σχέση μεταξύ προσωπικών – κοινωνικών λόγων και αριθμού παιδιών

Τέλος από το Γράφημα 16 φαίνεται ότι όσοι συμμετέχοντες δεν έχουν παιδιά εμφανίζουν υψηλότερες προσωπικές - κοινωνικές φιλοδοξίες, οι οποίες μειώνονται όσο αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών.



**Γράφημα 16. Σχέση μεταξύ προσωπικών – κοινωνικών φιλοδοξιών και αριθμού παιδιών**

Στον Πίνακα 25 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των μεταβλητών ως προς τη σχέση εργασίας, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τους παράγοντες:

- «Επαγγελματικές φιλοδοξίες» ( $F(4,148)=3,368, p=0,011<0,05$ )
- «Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες» ( $F(4,148)=2,686, p=0,034<0,05$ ).

**Πίνακας 33. Σχέση μεταξύ των μεταβλητών και της σχέσης εργασίας**

Μεταβλητές	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Έλλειψη παρακίνησης	Kruskal-Wallis	H(4)=1,956	0,744
Εσωτερική παρακίνηση	Kruskal-Wallis	H(4)=3,941	0,414
Εξωτερική παρακίνηση	ANOVA	F(4,148)=1,055	0,381
Επαγγελματικοί λόγοι	Kruskal-Wallis	H(4)=8,928	0,063
Λόγοι γνώσης-εξέλιξης	Kruskal-Wallis	H(4)=7,157	0,128
Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι	ANOVA	F(4,148)=1,272	0,284
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	ANOVA	F(4,148)=3,368	<b>0,011</b>
Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες	ANOVA	F(4,148)=2,686	<b>0,034</b>
Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	Kruskal-Wallis	H(4)=4,145	0,387
Προσδοκίες	Kruskal-Wallis	H(4)=1,814	0,770

Από τους Πίνακες 26, 27 προκύπτει ότι τα άτομα που είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί στη δημόσια εκπαίδευση (Μ.Ο.=3,48) εμφανίζουν στατιστικά χαμηλότερες επαγγελματικές φιλοδοξίες από όσους που είναι εκπαιδευτικοί στην ιδιωτική εκπαίδευση (Μ.Ο.=4,03,  $\rho=0,002$ ) και άνεργοι (Μ.Ο.=4,19,  $\rho=0,018$ ).

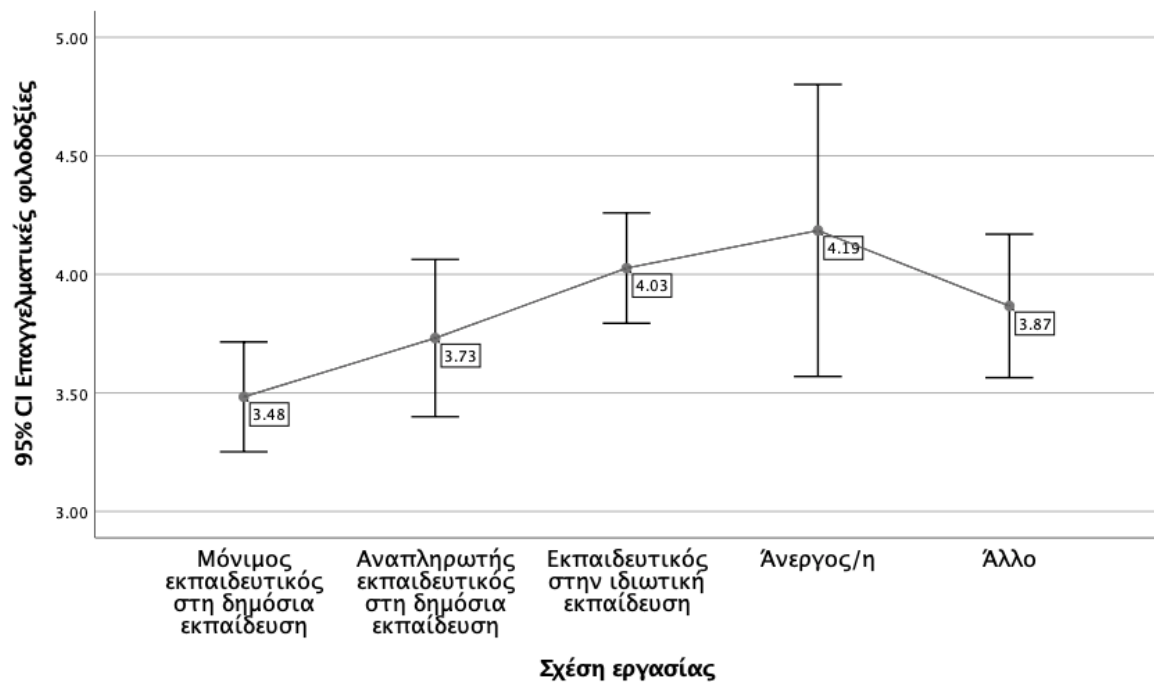
**Πίνακας 34. Σχέση μεταξύ επαγγελματικών φιλοδοξιών και σχέσης εργασίας**

Παράγοντας	Σχέση εργασίας	N	M.O.	F(4,148)	p-value
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	Μόνιμος εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	60	3,48	3,368	<b>0,011</b>
	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	31	3,73		
	Εκπαιδευτικός στην ιδιωτική εκπαίδευση	38	4,03		
	Άνεργος/η	9	4,19		
	Άλλο	15	3,87		

Πίνακας 35. Σχέση μεταξύ επαγγελματικών φιλοδοξιών και σχέσης εργασίας (Post hoc analysis LSD)

Παράγοντας	Σχέση εργασίας I	Σχέση εργασίας J	Μέση διαφορά (I- J)	p-value
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	Μόνιμος εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	-0,24785	0,174
		Εκπαιδευτικός στην ιδιωτική εκπαίδευση	-,54298*	<b>0,002</b>
		Άνεργος/η	-,70185*	<b>0,018</b>
		Άλλο	-0,38333	0,108
	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	Μόνιμος εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,24785	0,174
		Εκπαιδευτικός στην ιδιωτική εκπαίδευση	-0,29513	0,14
		Άνεργος/η	-0,454	0,146
		Άλλο	-0,13548	0,601
	Εκπαιδευτικός στην ιδιωτική εκπαίδευση	Μόνιμος εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	,54298*	<b>0,002</b>
		Αναπληρωτής εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,29513	0,14
		Άνεργος/η	-0,15887	0,603
		Άλλο	0,15965	0,525
	Άνεργος/η	Μόνιμος εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	,70185*	<b>0,018</b>
		Αναπληρωτής εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,454	0,146
		Εκπαιδευτικός στην ιδιωτική εκπαίδευση	0,15887	0,603
		Άλλο	0,31852	0,359
	Άλλο	Μόνιμος εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,38333	0,108
		Αναπληρωτής εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,13548	0,601
		Εκπαιδευτικός στην ιδιωτική εκπαίδευση	-0,15965	0,525

Από το Γράφημα 17 γίνεται ξεκάθαρο ότι όσο μικρότερη είναι η ασφάλεια που προσφέρει η φύση της σχέσης εργασίας τόσο περισσότερες είναι οι επαγγελματικές φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών με αποκορύφωμα τους άνεργους που επιζητούν περισσότερο από οποιονδήποτε άλλο μια εργασία.



Γράφημα 17. Σχέση μεταξύ επαγγελματικών φιλοδοξιών και σχέσης εργασίας

Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται οι Πίνακες 28, 29 όπου προκύπτει ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί στη δημόσια εκπαίδευση (Μ.Ο.=2,54) έχουν στατιστικά μικρότερες προσωπικές – κοινωνικές φιλοδοξίες από εκείνους που είναι εκπαιδευτικοί στην ιδιωτική εκπαίδευση (Μ.Ο.=2,95,  $p=0,016$ ) και άνεργοι (Μ.Ο.=3,28,  $p=0,011$ ).



**Πίνακας 36. Σχέση μεταξύ προσωπικών – κοινωνικών φιλοδοξιών και σχέση εργασίας**

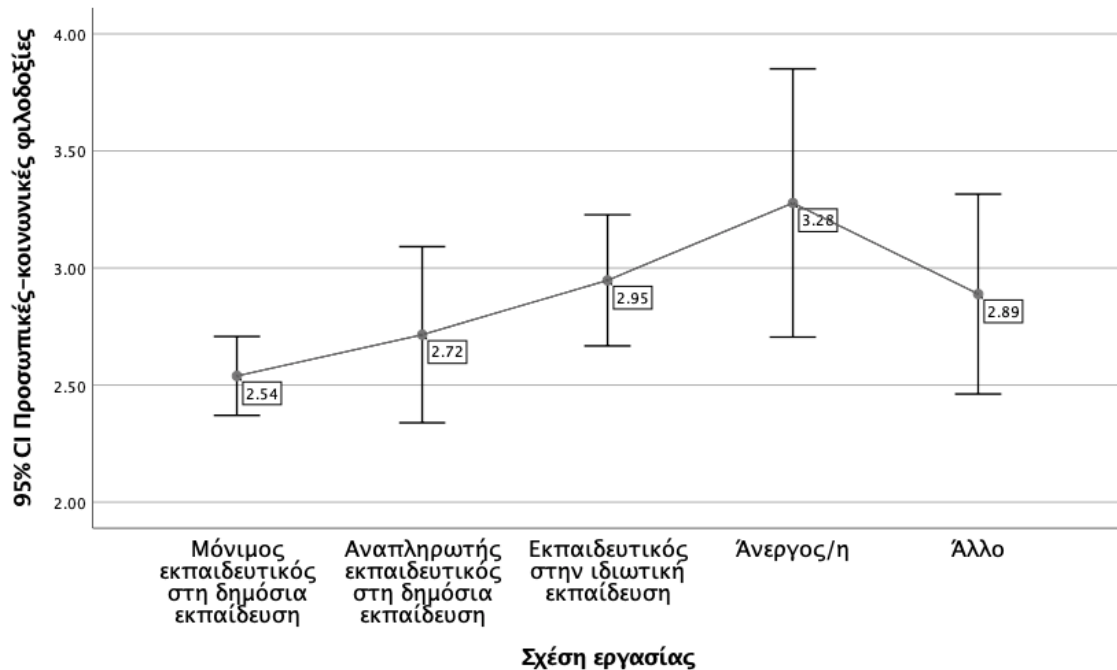
Μεταβλητή	Σχέση εργασίας	N	M.O.	F(4,148)	p-value
Προσωπικές- κοινωνικές φιλοδοξίες	Μόνιμος εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	60	2,54	2,686	<b>0,034</b>
	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	31	2,72		
	Εκπαιδευτικός στην ιδιωτική εκπαίδευση	38	2,95		
	Άνεργος/η	9	3,28		
	Άλλο	15	2,89		

**Πίνακας 29. Σχέση μεταξύ προσωπικών – κοινωνικών φιλοδοξιών και σχέση εργασίας (Post hoc analysis LSD)**

Μεταβλητή	Σχέση εργασίας I	Σχέση εργασίας J	Μέση διαφορά (I- J)	p-value
Προσωπικές- κοινωνικές φιλοδοξίες	Μόνιμος εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	-0,17616	0,325
		Εκπαιδευτικός στην ιδιωτική εκπαίδευση	-,40848*	<b>0,016</b>
		Άνεργος/η	-,73889*	<b>0,011</b>
		Άλλο	-0,35	0,135
	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	Μόνιμος εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,17616	0,325
		Εκπαιδευτικός στην ιδιωτική εκπαίδευση	-0,23231	0,236
		Άνεργος/η	-,56272*	0,067
		Άλλο	-0,17384	0,494
	Εκπαιδευτικός στην ιδιωτική εκπαίδευση	Μόνιμος εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	,40848*	<b>0,016</b>
		Αναπληρωτής εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,23231	0,236
		Άνεργος/η	-0,33041	0,271

	Άλλο	0,05848	0,812
	Μόνιμος εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	,73889*	<b>0,011</b>
Άνεργος/η	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	,56272*	0,067
	Εκπαιδευτικός στην ιδιωτική εκπαίδευση	0,33041	0,271
	Άλλο	0,38889	0,255
Άλλο	Μόνιμος εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,35	0,135
	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,17384	0,494
	Εκπαιδευτικός στην ιδιωτική εκπαίδευση	-0,05848	0,812
	Άνεργος/η	-0,38889	0,255

Από το Γράφημα 18 διαπιστώνεται ότι η φύση της σχέσης εργασίας επηρεάζει και τις προσωπικές κοινωνικές - φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών. Έτσι όσοι έχουν την ασφάλεια της μονιμότητας στον δημόσιο τομέα δεν επιδιώκουν να ικανοποιήσουν προσωπικές και κοινωνικές φιλοδοξίες, εν αντιθέσει με τους αναπληρωτές σε δημόσιο και ιδιωτικό φορέα και πολύ περισσότερο με τους άνεργους.



Γράφημα 18. Σχέση προσωπικών – κοινωνικών φιλοδοξιών με τη σχέση εργασίας

Στον Πίνακα 30 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των μεταβλητών ως προς τα έτη προϋπηρεσίας, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών και μέσων βαθμίδων με τους παράγοντες:

- «Εσωτερική παρακίνηση» ( $H(6)=14,570$ ,  $p=0,024<0,05$ )
- «Εξωτερική παρακίνηση» ( $F(6,146)=2,194$ ,  $p=0,047<0,05$ )
- «Επαγγελματικοί λόγοι» ( $H(6)=17,706$ ,  $p=0,007<0,05$ )
- «Επαγγελματικές φιλοδοξίες» ( $F(6,146)=2,193$ ,  $p=0,0047<0,05$ ).

Πίνακας 30. Σχέση μεταξύ των μεταβλητών και των ετών προϋπηρεσίας

Μεταβλητές	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Έλλειψη παρακίνησης	Kruskal-Wallis	$H(6)=6,086$	0,414
Εσωτερική παρακίνηση	Kruskal-Wallis	$H(6)=14,570$	<b>0,024</b>

Εξωτερική παρακίνηση	ANOVA	F(6,146)=2,194	<b>0,047</b>
Επαγγελματικοί λόγοι	Kruskal-Wallis	H(6)=17,706	<b>0,007</b>
Λόγοι γνώσης-εξέλιξης	Kruskal-Wallis	H(6)=7,837	0,250
Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι	Kruskal-Wallis	H(6)=2,000	0,920
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	ANOVA	F(6,146)=2,193	<b>0,047</b>
Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες	ANOVA	F(6,146)=0,663	0,679
Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	Kruskal-Wallis	H(6)=2,681	0,848
Προσδοκίες	Kruskal-Wallis	H(6)=8,811	0,185

Από τον Πίνακα 31 φαίνεται ότι τα άτομα που έχουν έως 1 έτος προϋπηρεσίας (M.B.=57,44) είναι στατιστικά χαμηλότερα εσωτερικά παρακινημένοι από εκείνα που έχουν 6-10 έτη (M.B.=87,15,  $p=0,046$ ), 11-15 έτη (M.B.=89,22,  $p=0,015$ ) και 16-20 (M.B.=75,56,  $p=0,016$ ). Επιπλέον, η μέση βαθμίδα των ατόμων που έχουν 1-5 έτη προϋπηρεσίας (M.B.=60,17) είναι στατιστικά μικρότερη από την αντίστοιχη εκείνων που έχουν 6-10 έτη (M.B.=87,15,  $p=0,035$ ), 11-15 έτη (M.B.=89,22,  $p=0,006$ ) και 21-25 (M.B.=83,83,  $p=0,009$ ).

Πίνακας 31. Σχέση μεταξύ εσωτερικής παρακίνησης και ετών προϋπηρεσίας

Μεταβλητή	Έτη προϋπηρεσίας	N	M.B.	H (6)	p-value
Εσωτερική παρακίνηση	Μέχρι 1	16	57,44	14,570	<b>0,024</b>
	1 έως 5	32	60,17		
	6 έως 10	17	87,15		
	11 έως 15	32	89,22		
	16-20	31	75,56		
	21-25	19	92,34		
	25 και άνω	6	83,83		

Από τους Πίνακες 32, 33 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν 21-25 έτη προϋπηρεσίας (Μ.Ο.=3,75) έχουν στατιστικά υψηλότερη εξωτερική παρακίνηση από τους εκπαιδευτικούς που έχουν έως και 1 έτος (Μ.Ο.=3,35,  $p=0,018$ ), 1-5 έτη (Μ.Ο.=3,37,  $p=0,008$ ) και 16-20 (Μ.Ο.= 3,43,  $p=0,029$ ). Επιπλέον, ο μέσος όρος των ατόμων που έχουν 6-10 έτη προϋπηρεσίας (Μ.Ο.=3,73) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο εκείνων που έχουν έως και 1 έτος (Μ.Ο.=3,35,  $p=0,031$ ), 1-5 έτη (Μ.Ο.=3,37,  $p=0,017$ ).

Πίνακας 37. Σχέση μεταξύ εξωτερικής παρακίνησης και ετών προϋπηρεσίας

Μεταβλητή	Έτη προϋπηρεσίας	N	M.O.	F(6,146)	p-value
Εξωτερική παρακίνηση	Μέχρι 1	16	3,35	2,194	<b>0,047</b>
	1 έως 5	32	3,37		
	6 έως 10	17	3,73		
	11 έως 15	32	3,54		
	16-20	31	3,43		
	21-25	19	3,75		
	25 και άνω	6	3,61		

Πίνακας 33. Σχέση μεταξύ εξωτερικής παρακίνησης και ετών προϋπηρεσίας (Post hoc analysis LSD)

Μεταβλητή	Έτη προϋπηρεσίας I	Έτη προϋπηρεσίας J	Μέση διαφορά (I-J)	p-value
Εξωτερική παρακίνηση	Μέχρι 1	1 έως 5	-0,01786	0,907
		6 έως 10	-,37868*	<b>0,031</b>
		11 έως 15	-0,19643	0,201
		16-20	-0,08266	0,591
		21-25	-,40367*	<b>0,018</b>
		25 και άνω	-0,25893	0,28

1 έως 5	Μέχρι 1	0,01786	0,907
	6 έως 10	-,36082*	<b>0,017</b>
	11 έως 15	-0,17857	0,155
	16-20	-0,0648	0,607
	21-25	-,38581*	<b>0,008</b>
	25 και άνω	-0,24107	0,28
6 έως 10	Μέχρι 1	,37868*	<b>0,031</b>
	1 έως 5	,36082*	<b>0,017</b>
	11 έως 15	0,18225	0,226
	16-20	,29602*	0,051
	21-25	-0,02499	0,881
	25 και άνω	0,11975	0,614
11 έως 15	Μέχρι 1	0,19643	0,201
	1 έως 5	0,17857	0,155
	6 έως 10	-0,18225	0,226
	16-20	0,11377	0,367
	21-25	-0,20724	0,154
	25 και άνω	-0,0625	0,779
16-20	Μέχρι 1	0,08266	0,591
	1 έως 5	0,0648	0,607

	6 έως 10	-,29602*	0,051
	11 έως 15	-0,11377	0,367
	21-25	-,32100*	<b>0,029</b>
	25 και άνω	-0,17627	0,43
	Μέχρι 1	,40367*	<b>0,018</b>
	1 έως 5	,38581*	<b>0,008</b>
21-25	6 έως 10	0,02499	0,881
	11 έως 15	0,20724	0,154
	16-20	,32100*	<b>0,029</b>
	25 και άνω	0,14474	0,537
	Μέχρι 1	0,25893	0,28
	1 έως 5	0,24107	0,28
25 και άνω	6 έως 10	-0,11975	0,614
	11 έως 15	0,0625	0,779
	16-20	0,17627	0,43
	21-25	-0,14474	0,537
	Μέχρι 1	0,25893	0,28

Στον Πίνακα 34 φαίνεται ότι η μέση βαθμίδα των ατόμων που έχουν έως 1 έτος προϋπηρεσίας (M.B.=109,38) δηλώνουν στατιστικά περισσότερο τους επαγγελματικούς λόγους για τη συμμετοχή σε περαιτέρω εκπαίδευση από την αντίστοιχη εκείνων που έχουν 1-5 έτη προϋπηρεσίας (M.B.=78,34,  $\rho=0,022$ ), 11-15 (M.B.=81,36,  $\rho=0,038$ ), 16-20 (M.B.=59,65,  $\rho=0,005$ ), 21-25 (M.B.=72,61,  $\rho=0,014$ ) καθώς και 25 και άνω (M.B.=43,92,  $\rho=0,041$ ).

**Πίνακας 34. Σχέση μεταξύ Επαγγελματικών λόγων και ετών προϋπηρεσίας**

Μεταβλητή	Έτη προϋπηρεσίας	N	M.B.	H (6)	p-value
Επαγγελματικοί λόγοι	Μέχρι 1	16	109,38	17,706	<b>0,007</b>
	1 έως 5	32	78,34		
	6 έως 10	17	84,03		
	11 έως 15	32	81,36		
	16-20	31	59,65		
	21-25	19	72,61		
	25 και άνω	6	43,92		

Από τους Πίνακες 35, 36 προκύπτει ότι ο μέσος όρος των ατόμων που έχουν 25 και άνω έτη προϋπηρεσίας (M.O.=2,75) παρουσιάζει σημαντικά λιγότερες επαγγελματικές φιλοδοξίες από τον αντίστοιχο εκείνων που έχουν έως και 1 έτος (M.O.=4,13,  $\rho=0,001$ ), 1-5 έτη (M.O.=3,80,  $\rho=0,006$ ), 6-10 έτη (M.O.=3,94,  $\rho=0,004$ ), 11-15 έτη (M.O.=3,69,  $\rho=0,015$ ) 16-20 (M.O.=3,69,  $\rho=0,015$ ) και 20-25 (M.O.=3,67,  $\rho=0,023$ ).

**Πίνακας 38. Σχέση μεταξύ επαγγελματικών φιλοδοξιών και ετών προϋπηρεσίας**

Μεταβλητή	Έτη προϋπηρεσίας	N	M.O.	F(6,146)	p-value
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	Μέχρι 1	16	4,13	2,193	<b>0,047</b>
	1 έως 5	32	3,80		
	6 έως 10	17	3,94		
	11 έως 15	32	3,69		
	16-20	31	3,69		
	21-25	19	3,67		
	25 και άνω	6	2,75		



Πίνακας 39. Σχέση μεταξύ επαγγελματικών φιλοδοξιών και ετών προϋπηρεσίας (Post hoc analysis  
LSD)

Μεταβλητή	Έτη προϋπηρεσίας I	Έτη προϋπηρεσίας J	Μέση διαφορά (I-J)	p-value
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	Μέχρι 1	1 έως 5	0,32292	0,204
		6 έως 10	0,18382	0,524
		11 έως 15	,43750*	0,086
		16-20	,43683*	0,088
		21-25	0,45833	0,105
		25 και άνω	1,34722*	<b>0,001</b>
	1 έως 5	Μέχρι 1	-0,32292	0,204
		6 έως 10	-0,13909	0,576
		11 έως 15	0,11458	0,58
		16-20	0,11391	0,586
		21-25	0,13542	0,573
		25 και άνω	1,02431*	<b>0,006</b>
	6 έως 10	Μέχρι 1	-0,18382	0,524
		1 έως 5	0,13909	0,576
		11 έως 15	0,25368	0,309
		16-20	0,253	0,312
		21-25	0,27451	0,322
		25 και άνω	1,16340*	<b>0,004</b>

11 έως 15	Μέχρι 1	-0,4375	0,086
	1 έως 5	-0,11458	0,58
	6 έως 10	-0,25368	0,309
	16-20	-0,00067	0,997
	21-25	0,02083	0,931
	25 και άνω	,90972*	<b>0,015</b>
16-20	Μέχρι 1	-0,43683	0,088
	1 έως 5	-0,11391	0,586
	6 έως 10	-0,253	0,312
	11 έως 15	0,00067	0,997
	21-25	0,02151	0,929
	25 και άνω	,91039*	0,015
21-25	Μέχρι 1	-0,45833	0,105
	1 έως 5	-0,13542	0,573
	6 έως 10	-0,27451	0,322
	11 έως 15	-0,02083	0,931
	16-20	-0,02151	0,929
	25 και άνω	,88889*	<b>0,023</b>
25 και άνω	Μέχρι 1	-1,34722*	<b>0,001</b>
	1 έως 5	-1,02431*	<b>0,006</b>

6 έως 10	-1,16340*	<b>0,004</b>
11 έως 15	-,90972*	<b>0,015</b>
16-20	-,91039*	<b>0,015</b>
21-25	-,88889*	<b>0,023</b>

Στον Πίνακα 37 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των μεταβλητών ως προς το επίπεδο σπουδών, όπου δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών και μέσων βαθμίδων με τους παράγοντες ( $p \geq 0,146$ ).

**Πίνακας 40. Σχέση μεταξύ των μεταβλητών και του επιπέδου σπουδών**

Μεταβλητή	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Έλλειψη παρακίνησης	Kruskal-Wallis	H(2)=0,182	0,913
Εσωτερική παρακίνηση	Kruskal-Wallis	H(2)=0,053	0,974
Εξωτερική παρακίνηση	ANOVA	F(2,150)=0,751	0,474
Επαγγελματικοί λόγοι	ANOVA	F(2,150)=0,119	0,888
Λόγοι γνώσης-εξέλιξης	ANOVA	F(2,150)=1,952	0,146
Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι	ANOVA	F(2,150)=1,159	0,317
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	ANOVA	F(2,150)=0,416	0,660
Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες	Kruskal-Wallis	H(2)=1,502	0,472
Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	ANOVA	F(2,150)=0,018	0,982
Προσδοκίες	ANOVA	F(2,150)=0,738	0,480

\*Ομαδοποίηση κατηγοριών λόγω μικρού μεγέθους δείγματος:

«Απόφοιτος Β/θμιας Εκπαίδευσης/ Πτυχίο Τ.Ε.Ι.»

«Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό/ Μεταδιδακτορικό»

### 5.2.2 Επίδραση συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων

Στον Πίνακα 38 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των μεταβλητών ως προς την παρακολούθηση κάποιου προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τους παράγοντες:

- «Έλλειψη παρακίνησης» ( $t(39,250) = -2,223, p=0,032<0,05$ )
- «Εσωτερική παρακίνηση» ( $t(42,363) = 2,421, p=0,020<0,05$ )
- «Εξωτερική παρακίνηση» ( $t(151)=3,275, p=0,001<0,05$ )
- «Λόγοι γνώσης-εξέλιξης» ( $t(42,218)=2,849, p=0,007<0,05$ )
- «Επαγγελματικές φιλοδοξίες» ( $t(151)= 2,268, p=0,025<0,05$ ).
- «Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες» ( $t(76,099)=2,456, p=0,016$ )
- «Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες» ( $t(151)=2,112, p=0,036$ ).

**Πίνακας 41. Σχέση των μεταβλητών με την παρακολούθηση κάποιου προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν**

Μεταβλητές	t	df	p-value
Έλλειψη παρακίνησης	-2,223	39,250	<b>0,032</b>
Εσωτερική παρακίνηση	2,421	42,363	<b>0,020</b>
Εξωτερική παρακίνηση	3,275	151	<b>0,001</b>
Επαγγελματικοί λόγοι	1,676	151	0,096
Λόγοι γνώσης-εξέλιξης	2,849	42,218	<b>0,007</b>
Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι	1,292	151	0,198
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	2,268	151	<b>0,025</b>
Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες	2,456	76,099	<b>0,016</b>
Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	2,112	151	<b>0,036</b>
Προσδοκίες	0,438	151	0,662

Από τον Πίνακα 39 προκύπτει ότι στη μεταβλητή «Έλλειψη παρακίνησης» ο μέσος όρος των ατόμων που έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν (Μ.Ο.=1,24) είναι στατιστικά μικρότερος ( $t(39,250)=-2,989$ ,  $p=0,003$ ) από τον αντίστοιχο εκείνων που δεν έχουν (Μ.Ο.=1,59).

**Πίνακας39. Σχέση μεταξύ έλλειψης παρακίνησης και παρακολούθησης κάποιου προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν**

Μεταβλητή	Παρακολούθηση κάποιου προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν	N	M.O.	t (39,250)	P-value
Έλλειψη παρακίνησης	Ναι	119	1,24	-2,223	<b>0,032</b>
	Όχι	34	1,59		

Ο Πίνακας 40 δείχνει ότι όσοι έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν (Μ.Ο.=4,49) έχουν στατιστικά υψηλότερη εσωτερική παρακίνηση ( $t(42,363)=2,421$ ,  $p=0,020$ ) από τον αντίστοιχο εκείνων που δεν έχουν παρακολουθήσει (Μ.Ο.=4,12).

**Πίνακας 40. Σχέση μεταξύ εσωτερικής παρακίνησης και παρακολούθησης κάποιου προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν**

Μεταβλητή	Παρακολούθηση κάποιου προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν	N	M.O.	t (42,363)	P-value
Εσωτερική παρακίνηση	Ναι	119	4,49	2,421	<b>0,020</b>
	Όχι	34	4,12		

Από τον Πίνακα 41 προκύπτει ότι στον παράγοντα «Εξωτερική παρακίνηση» ο μέσος όρος των ατόμων που έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν (Μ.Ο.=3,58) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ( $t(151)=3,275$ ,  $p=0,001$ ) από τον αντίστοιχο εκείνων που δεν έχουν (Μ.Ο.=3,27).

**Πίνακας 41. Σχέση μεταξύ εξωτερικής παρακίνησης και παρακολούθησης κάποιου προγράμματος  
εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν**

Μεταβλητή	Παρακολούθηση κάποιου προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν	N	M.O.	t (151)	p- value
Εξωτερική παρακίνηση	Ναι	119	3,58	3,275	<b>0,001</b>
	Όχι	34	3,27		

Όσον αφορά τους λόγους συμμετοχής ο Πίνακας 42 φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν (M.O.=4,48) ωθούνται σε αυτό κυρίως για απόκτηση γνώσης και εξέλιξη ( $t(42,218)=2,849$ ,  $p=0,007$ ) από τον αντίστοιχο αριθμό εκείνων που δεν έχουν (M.O.=4,04).

**Πίνακας 42. Σχέση μεταξύ λόγων γνώσης - εξέλιξης και παρακολούθησης κάποιου προγράμματος  
εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν**

Μεταβλητή	Παρακολούθηση κάποιου προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν	N	M.O.	t (42,218)	p- value
Λόγοι γνώσης- εξέλιξης	Ναι	119	4,48	2,849	<b>0,007</b>
	Όχι	34	4,04		

Από τον Πίνακα 43 προκύπτει ότι όσοι έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα στο παρελθόν (M.O.=3,83) έχουν σημαντικά υψηλότερες επαγγελματικές φιλοδοξίες ( $t(151)=2,268$ ,  $p=0,025$ ) από εκείνους που δεν έχουν ασχοληθεί με αντίστοιχα προγράμματα (M.O.=3,46).

**Πίνακας 43. Σχέση μεταξύ επαγγελματικών φιλοδοξιών και παρακολούθησης κάποιου προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν**

Μεταβλητή	Παρακολούθηση κάποιου προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν	N	M.O.	t (151)	P- value
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	Ναι	119	3,83	2,268	<b>0,025</b>
	Όχι	34	3,46		

Ο Πίνακας 44 δείχνει ότι τα άτομα που έχουν εμπλακεί σε εκπαιδευτικά προγράμματα (M.O.=2,82) έχουν στατιστικά υψηλότερες προσωπικές – κοινωνικές φιλοδοξίες ( $t(76,099)=2,456$ ,  $p=0,016$ ) απ’ ότι εκείνοι που δεν ασχολήθηκαν καθόλου με αυτά (M.O.=2,50).

**Πίνακας 44. Σχέση μεταξύ προσωπικών – κοινωνικών φιλοδοξιών και παρακολούθησης κάποιου προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν**

Μεταβλητή	Παρακολούθηση κάποιου προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν	N	M.O.	t (76,099)	P- value
Προσωπικές- κοινωνικές φιλοδοξίες	Ναι	119	2,82	2,456	<b>0,016</b>
	Όχι	34	2,50		

Ενώ ο Πίνακας 45 φανερώνει ότι ο μέσος όρος των ατόμων που έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν (M.O.=4,32) έχουν στατιστικά περισσότερες εκπαιδευτικές φιλοδοξίες ( $t(151)=2,112$ ,  $p=0,036$ ) από τον αντίστοιχο εκείνων που δεν έχουν (M.O.=4,00).

**Πίνακας 45. Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών φιλοδοξιών και παρακολούθησης κάποιου προγράμματος  
εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν**

Μεταβλητή	Παρακολούθηση κάποιου προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων στο παρελθόν		N	M.O.	t (151)	p- value
	Ναι	Όχι				
Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	119	34	4,32	4,00	2,112	<b>0,036</b>

Στον Πίνακα 46 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς τον αριθμό προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων που έχουν παρακολουθηθεί, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τους παράγοντες:

- «Εξωτερική παρακίνηση» ( $H(4)=10,646$ ,  $p=0,031<0,05$ )
- «Επαγγελματικοί λόγοι» ( $F(4,148)=4,761$ ,  $p=0,001<0,05$ )
- «Λόγοι γνώσης-εξέλιξης» ( $H(4)=12,037$ ,  $p=0,017<0,05$ ).

**Πίνακας 42. Σχέση μεταξύ των μεταβλητών και του αριθμού προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων**

Μεταβλητές	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Έλλειψη παρακίνησης	Kruskal-Wallis	$H(4)=7,683$	0,104
Εσωτερική παρακίνηση	Kruskal-Wallis	$H(4)=8,974$	0,062
Εξωτερική παρακίνηση	Kruskal-Wallis	$H(4)=10,646$	<b>0,031</b>
Επαγγελματικοί λόγοι	ANOVA	$F(4,148)=4,761$	<b>0,001</b>
Λόγοι γνώσης-εξέλιξης	Kruskal-Wallis	$H(4)=12,037$	<b>0,017</b>
Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι	ANOVA	$F(4,148)=0,808$	0,522
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	Kruskal-Wallis	$H(4)=9,144$	0,058
Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες	ANOVA	$F(4,148)=1,583$	0,182



Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	Kruskal-Wallis	H(4)=6,174	0,187
Προσδοκίες	Kruskal-Wallis	H(4)=3,237	0,519

Αρχικά στον Πίνακα 47 προκύπτει ότι η μέση βαθμίδα των ατόμων που έχουν δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων (M.B.=56,43) έχει στατιστικά χαμηλότερη εξωτερική παρακίνηση από την αντίστοιχη εκείνων που έχουν παρακολουθήσει 1-3 (M.B.=81,25,  $p=0,007$ ), 4-6 (M.B.=82,95,  $p=0,019$ ) και 7-10 (M.B.=98,17,  $p=0,012$ ).

**Πίνακας 47. Σχέση μεταξύ εξωτερικής παρακίνησης και του αριθμού προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων**

Μεταβλητή	Αριθμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων που έχουν παρακολουθηθεί	N	M.B.	H (4)	p- value
Εξωτερική παρακίνηση	Κανένα	34	56,43	10,646	<b>0,031</b>
	1 έως 3	74	81,25		
	4 έως 6	28	82,95		
	7 έως 10	9	98,17		
	Περισσότερα από 10	8	80,5		

Έπειτα στους Πίνακες 48, 49 διαπιστώνεται ότι ο μέσος όρος των ατόμων που έχουν παρακολουθήσει 1-3 εκπαιδευτικά προγράμματα (M.O.=4,06) εμφανίζουν στατιστικά περισσότερους επαγγελματικούς λόγους από τον αντίστοιχο εκείνων που δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα (M.O.=3,58,  $p=0,006$ ), που έχουν παρακολουθήσει 7-10 (M.O.=3,40,  $p=0,025$ ) και περισσότερα από 10 (M.O.= 3,03,  $p=0,001$ ). Επίσης, τα άτομα που έχουν παρακολουθήσει 4-6 εκπαιδευτικά προγράμματα (M.O.=3,73) είναι στατιστικά περισσότερα ( $p=0,036$ ) από εκείνα που έχουν παρακολουθήσει περισσότερα από 10 (M.O.= 3,03).

**Πίνακας 43. Σχέση μεταξύ επαγγελματικών λόγων και του αριθμού προγραμμάτων εκπαίδευσης  
ενηλίκων**

Μεταβλητή	Αριθμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων που έχουν παρακολουθηθεί	N	M.O.	F(4,148)	p-value
Επαγγελματικοί λόγοι	Κανένα	34	3,58	4,761	<b>0,001</b>
	1 έως 3	74	4,06		
	4 έως 6	28	3,73		
	7 έως 10	9	3,40		
	Περισσότερα από 10	8	3,03		

**Πίνακας 44. Σχέση μεταξύ επαγγελματικών λόγων και του αριθμού προγραμμάτων εκπαίδευσης  
ενηλίκων (Post hoc analysis LSD)**

Μεταβλητή	Αριθμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων που έχουν παρακολουθηθεί I	Αριθμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων που έχουν παρακολουθηθεί J	Μέση διαφορά (I-J)	p- value
Επαγγελματικοί λόγοι	Κανένα	1 έως 3	-,47981*	<b>0,006</b>
		4 έως 6	-0,14622	0,49
		7 έως 10	0,18235	0,558
		Περισσότερα από 10	0,55735	0,089
	1 έως 3	Κανένα	,47981*	<b>0,006</b>
		4 έως 6	0,33359	0,072
		7 έως 10	,66216*	<b>0,025</b>
		Περισσότερα από 10	1,03716*	<b>0,001</b>

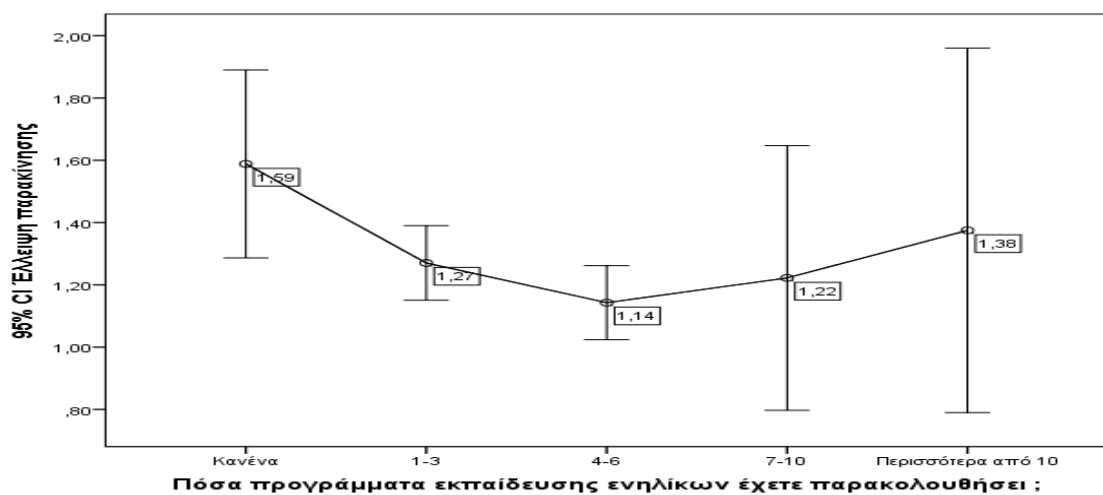
4 έως 6	Κανένα	0,14622	0,49
	1 έως 3	-0,33359	0,072
	7 έως 10	0,32857	0,303
	Περισσότερα από 10	,70357*	<b>0,036</b>
7 έως 10	Κανένα	-0,18235	0,558
	1 έως 3	-,66216*	<b>0,025</b>
	4 έως 6	-0,32857	0,303
	Περισσότερα από 10	0,375	0,353
Περισσότερα από 10	Κανένα	-0,55735	0,089
	1 έως 3	-1,03716*	<b>0,001</b>
	4 έως 6	-,70357*	<b>0,036</b>
	7 έως 10	-0,375	0,353

Από τον Πίνακα 50 προκύπτει ότι τα άτομα που δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων (M.B.=58,78) έχουν στατιστικά λιγότερους λόγους αναφορικά με τη γνώση και την εξέλιξη από την αντίστοιχη εκείνων που έχουν παρακολουθήσει 1-3 (M.B.=81,03,  $p=0,013$ ), 4-6 (M.B.=92,41,  $p=0,022$ ). Επίσης, η μέση βαθμίδα των ατόμων που έχουν παρακολουθήσει 4-6 προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (M.B.=92,41) είναι στατιστικά περισσότεροι από εκείνους που έχουν παρακολουθήσει 7-10 (M.B.=59,11,  $p=0,044$ ).

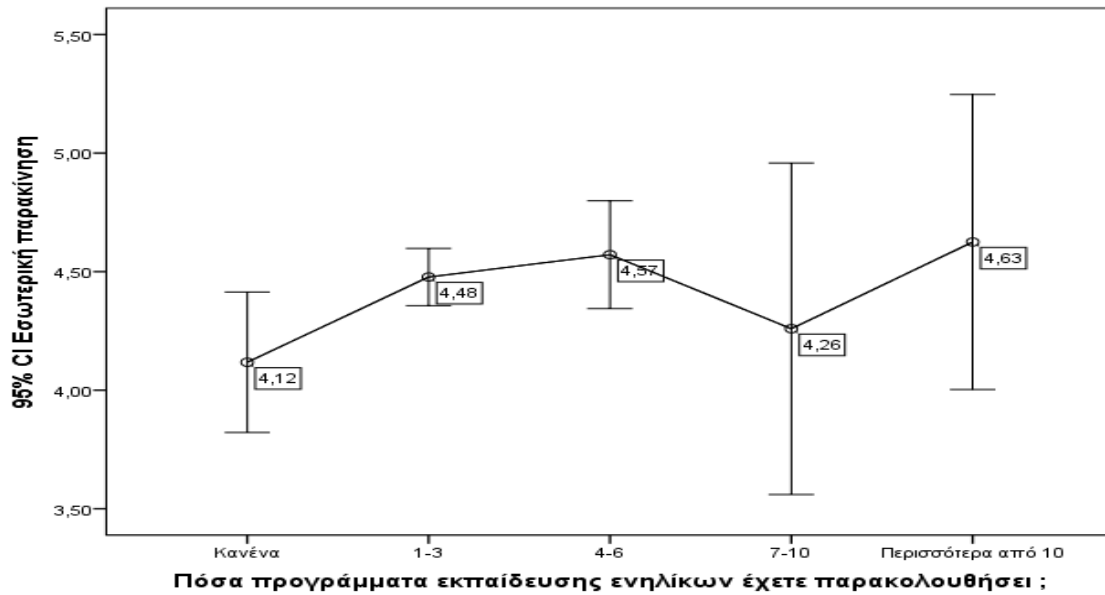
**Πίνακας 50. Σχέση μεταξύ λόγων γνώσης και εξέλιξης και του αριθμού προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων**

Παράγοντας	Αριθμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων που έχουν παρακολουθηθεί	N	M.B.	H (4)	p-value
Λόγοι γνώσης-εξέλιξης	Κανένα	34	58,78	12,037	<b>0,017</b>
	1 έως 3	74	81,03		
	4 έως 6	28	92,41		
	7 έως 10	9	59,11		
	Περισσότερα από 10	8	83,38		

Χρησιμοποιώντας τον συντελεστή συσχέτισης Spearman προέκυψε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση του αριθμού των προγραμμάτων με τον παράγοντα «Έλλειψη παρακίνησης» ( $p=-0,203$ ,  $p=0,012$ ) και θετική συσχέτιση με τον παράγοντα «Εσωτερική παρακίνηση» ( $p=0,210$ ,  $p=0,009$ ). Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των προγραμμάτων στα οποία συμμετέχουν τόσο χαμηλότερη έλλειψη παρακίνησης παρουσιάζουν. Αντιθέτως όσο υψηλότερη η εσωτερική παρακίνηση τόσο μεγαλύτερος και το σύνολο των επιμορφωτικών δράσεων (Γράφημα 19, 20).



**Γράφημα 19. Σχέση μεταξύ έλλειψης παρακίνησης και του αριθμού προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων**



**Γράφημα 20. Σχέση μεταξύ εσωτερικής παρακίνησης και του αριθμού προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων**

Τέλος, ομαδοποιώντας τους συμμετέχοντες που έχουν παρακολουθήσει 7-10 προγράμματα και άνω προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω βαθμίδων στον παράγοντα «Επαγγελματικές φιλοδοξίες» ( $H(3)=8,887$ ,  $p=0,031$ ). Από τον Πίνακα 51 προκύπτει ότι όσοι έχουν παρακολουθήσει 1-3 προγράμματα ( $M.B.=85,93$ ) εμφανίζουν στατιστικά υψηλότερες επαγγελματικές φιλοδοξίες ( $p=0,032$ ) από όσους δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα ( $M.B.=60,54$ ).

**Πίνακας 51. Σχέση μεταξύ επαγγελματικών φιλοδοξιών και του αριθμού προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων**

Μεταβλητή	Αριθμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων που έχουν παρακολουθηθεί		N	M.B.	H(3)	p-value
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	Κανένα		34	60,54	8,887	<b>0,031</b>
	1-3		74	85,93		
	4-6		28	79,70		
	7 και άνω		17	66,59		

Στον Πίνακα 52 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των μεταβλητών ως προς την άποψη τους ότι η συμμετοχή σε προγράμματα είναι αναγκαία, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τις μεταβλητές:

- «Έλλειψη παρακίνησης» ( $t(151)=-3,356$ ,  $p=0,001<0,05$ )
- «Εσωτερική παρακίνηση» ( $t(7,245)=3,021$ ,  $p=0,019<0,05$ )
- «Λόγοι γνώσης-εξέλιξης» ( $t(7,245)=2,457$ ,  $p=0,042<0,05$ )
- «Προσδοκίες» ( $t(151)=2,945$ ,  $p=0,004<0,05$ ).

**Πίνακας 45. Σχέση μεταξύ μεταβλητών και αναγκαιότητας συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων**

Μεταβλητές	t	df	p-value
Έλλειψη παρακίνησης	-3,356	151	<b>0,001</b>
Εσωτερική παρακίνηση	3,021	7,245	<b>0,019</b>
Εξωτερική παρακίνηση	1,943	7,297	0,092
Επαγγελματικοί λόγοι	0,171	151	0,864
Λόγοι γνώσης-εξέλιξης	2,457	7,290	<b>0,042</b>
Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι	0,289	151	0,773
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	1,136	151	0,258
Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες	-0,408	7,277	0,695
Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	1,887	7,253	0,100
Προσδοκίες	2,945	151	<b>0,004</b>

Από τον Πίνακα 53 φαίνεται ότι στον παράγοντα «Έλλειψη παρακίνησης» ο μέσος όρος των ατόμων που θεωρούν αναγκαία τη συμμετοχή σε προγράμματα ( $M.O.=1,28$ ) είναι στατιστικά μικρότερος ( $t(151)=-3,356$ ,  $p=0,001$ ) από τον αντίστοιχο εκείνων που τη θεωρούν ( $M.O.=2,00$ ).

**Πίνακας 53. Σχέση μεταξύ έλλειψης παρακίνησης και αναγκαιότητας συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων**

Μεταβλητή	Αναγκαιότητα συμμετοχής σε προγράμματα	N	M.O.	t (151)	p-value
Έλλειψη παρακίνησης	Ναι	145	1,28	-3,356	<b>0,001</b>
	Όχι	8	2,00		

Έπειτα στον Πίνακα 54 προκύπτει ότι εκείνοι που θεωρούν αναγκαία τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης (M.O.=4,47) εμφανίζουν στατιστικώς υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης ( $t(7,245)=3,021$ ,  $p=0,019$ ) από όσους δεν τη θεωρούν αναγκαία (M.O.=3,33).

**Πίνακας 54. Σχέση μεταξύ εσωτερικής παρακίνησης και αναγκαιότητας συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων**

Μεταβλητή	Αναγκαιότητα συμμετοχής σε προγράμματα	N	M.O.	t (7,245)	p-value
Εσωτερική παρακίνηση	Ναι	145	4,47	3,021	<b>0,019</b>
	Όχι	8	3,33		

Συνεχίζοντας, ο Πίνακας 55 δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν αναγκαία τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις (M.O.=4,43) οδηγούνται σε αυτές για λόγους απόκτησης γνώσης ή εξέλιξης ( $t(7,245)=2,457$ ,  $p=0,042$ ) περισσότερο από αυτούς που δεν τη θεωρούν αναγκαία (M.O.=3,54).

**Πίνακας 55. Σχέση μεταξύ λόγων γνώσης - εξέλιξης και αναγκαιότητας συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων**

Μεταβλητή	Αναγκαιότητα συμμετοχής σε προγράμματα	N	M.O.	t (7,245)	p-value
Λόγοι γνώσης-εξέλιξης	Ναι	145	4,43	2,457	<b>0,042</b>
	Όχι	8	3,54		

Τέλος στον Πίνακα 56 διαπιστώνεται ότι ο μέσος όρος των ατόμων που θεωρούν αναγκαία τη συμμετοχή σε προγράμματα (M.O.=4,58) εμφανίζουν στατιστικά μεγαλύτερες προσδοκίες ( $t(151)=2,945$ ,  $p=0,004$ ) από τον αντίστοιχο εκείνων που δεν τη θεωρούν (M.O.=4,11).

**Πίνακας 56. Σχέση μεταξύ προσδοκιών και αναγκαιότητας συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων**

Παράγοντας	Αναγκαιότητα συμμετοχής σε προγράμματα	N	M.O.	t (151)	p-value
Προσδοκίες	Ναι	145	4,58	2,945	<b>0,004</b>
	Όχι	8	4,11		

Στον Πίνακα 57 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των μεταβλητών ως προς την αναγκαιότητα παρακολούθησης προγραμμάτων πριν την ανάληψη της υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα, όπου δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τους παράγοντες ( $p \geq 0,087$ ).

**Πίνακας 46. Σχέση των μεταβλητών με την αναγκαιότητα παρακολούθησης προγραμμάτων πριν την ανάληψη της υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα**

Μεταβλητές	t	df	p-value
Έλλειψη παρακίνησης	-1,460	50,545	0,150
Εσωτερική παρακίνηση	1,330	143	0,186
Εξωτερική παρακίνηση	0,322	143	0,748
Επαγγελματικοί λόγοι	-1,724	143	0,087
Λόγοι γνώσης-εξέλιξης	-0,359	143	0,720
Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι	0,598	143	0,551
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	-1,815	143	0,072
Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες	0,101	143	0,920



Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	-1,179	143	0,241
Προσδοκίες	0,607	50,200	0,547

Στον Πίνακα 58 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test και Mann-Whitney των μεταβλητών ως προς την αναγκαιότητα παρακολούθησης προγραμμάτων με την ανάληψη της υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα, όπου δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών και μέσων βαθμίδων με τους παράγοντες ( $p \geq 0,071$ ).

**Πίνακας 47. Σχέση των μεταβλητών με την αναγκαιότητα παρακολούθησης προγραμμάτων με την ανάληψη της υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα**

Μεταβλητές	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Έλλειψη παρακίνησης	Mann-Whitney	U=569,500	0,126
Εσωτερική παρακίνηση	Mann-Whitney	U=714,500	0,861
Εξωτερική παρακίνηση	t-test	t(143)=0,429	0,669
Επαγγελματικοί λόγοι	Mann-Whitney	U=715,500	0,872
Λόγοι γνώσης-εξέλιξης	t-test	t(143)=0,006	0,995
Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι	t-test	t(143)=0,486	0,628
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	t-test	t(143)=0,788	0,432
Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες	t-test	t(143)=-0,126	0,900
Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	Mann-Whitney	U=506,000	0,071
Προσδοκίες	t-test	t(143)=0,649	0,517

Στον Πίνακα 59 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test και Mann-Whitney των μεταβλητών ως προς την αναγκαιότητα παρακολούθησης προγραμμάτων μετά την ανάληψη της υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα, όπου δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών και μέσων βαθμίδων με τους παράγοντες ( $p \geq 0,176$ ).

**Πίνακας 48. Σχέση των μεταβλητών με την αναγκαιότητα παρακολούθησης προγραμμάτων μετά την  
ανάληψη της υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα**

Μεταβλητές	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Έλλειψη παρακίνησης	Mann-Whitney	U=747,000	0,348
Εσωτερική παρακίνηση	Mann-Whitney	U=784,500	0,596
Εξωτερική παρακίνηση	t-test	t(143)=1,359	0,176
Επαγγελματικοί λόγοι	Mann-Whitney	U=817,000	0,776
Λόγοι γνώσης-εξέλιξης	t-test	t(143)=0,407	0,685
Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι	t-test	t(143)=0,824	0,411
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	Mann-Whitney	U=837,500	0,886
Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες	t-test	t(143)=0,855	0,394
Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	t-test	t(143)=1,116	0,266
Προσδοκίες	Mann-Whitney	U=840,500	0,902

Στον Πίνακα 60 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test και Mann-Whitney των μεταβλητών ως προς την αναγκαιότητα παρακολούθησης προγραμμάτων κάθε 3 έτη, όπου δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών και μέσων βαθμίδων με τους παράγοντες ( $p \geq 0,141$ ).

**Πίνακας 60. Σχέση των μεταβλητών με την αναγκαιότητα παρακολούθησης προγραμμάτων κάθε 3  
έτη**

Μεταβλητές	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Έλλειψη παρακίνησης	Mann-Whitney	U=1370,000	0,594
Εσωτερική παρακίνηση	Mann-Whitney	U=1411,500	0,822

Εξωτερική παρακίνηση	t-test	t(143)=-0,778	0,438
Επαγγελματικοί λόγοι	t-test	t(143)=-0,490	0,625
Λόγοι γνώσης-εξέλιξης	Mann-Whitney	U=1371,500	0,659
Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι	t-test	t(143)=-0,638	0,525
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	t-test	t(143)=0,100	0,921
Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες	t-test	t(143)=-0,230	0,819
Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	Mann-Whitney	U=1422,000	0,868
Προσδοκίες	Mann-Whitney	U=1180,000	0,141

Στον Πίνακα 61 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test και Mann-Whitney των μεταβλητών ως προς την αναγκαιότητα παρακολούθησης προγραμμάτων κάθε 5 έτη, όπου δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών και μέσων βαθμίδων με τους παράγοντες ( $p \geq 0,155$ ).

**Πίνακας 61. Σχέση των μεταβλητών με την αναγκαιότητα παρακολούθησης προγραμμάτων κάθε 5 έτη**

Μεταβλητές	Έλεγχος	Στατιστικό	p-value
Έλλειψη παρακίνησης	t-test	t(143)=-0,253	0,801
Εσωτερική παρακίνηση	t-test	t(143)=-0,357	0,722
Εξωτερική παρακίνηση	t-test	t(143)=0,136	0,892
Επαγγελματικοί λόγοι	t-test	t(143)=1,449	0,149
Λόγοι γνώσης-εξέλιξης	Mann-Whitney	U=516,500	0,778
Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι	t-test	t(143)=1,185	0,238
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	t-test	t(7,313)=0,606	0,563
Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες	Mann-Whitney	U=453,500	0,411

Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	t-test	t(143)=0,663	0,508
Προσδοκίες	Mann-Whitney	U=547,000	0,993

Στον Πίνακα 62 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των μεταβλητών ως προς το όταν ο ερωτηθέντας αισθανθεί την ανάγκη σχετικά με την παρακολούθηση προγραμμάτων, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τον παράγοντα «Έλλειψη παρακίνησης» ( $t(107,322)=2,677$ ,  $p=0,009<0,05$ ).

**Πίνακας 62. Σχέση των μεταβλητών με το όταν ο ερωτηθέντας αισθανθεί την ανάγκη σχετικά με την παρακολούθηση προγραμμάτων**

Μεταβλητές	t	df	p-value
Έλλειψη παρακίνησης	2,677	107,322	<b>0,009</b>
Εσωτερική παρακίνηση	-1,590	143	0,114
Εξωτερική παρακίνηση	0,415	143	0,679
Επαγγελματικοί λόγοι	-0,018	143	0,986
Λόγοι γνώσης-εξέλιξης	-0,773	143	0,441
Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι	0,348	143	0,728
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	-0,603	143	0,547
Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες	0,042	143	0,967
Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	-0,360	143	0,720
Προσδοκίες	-1,153	131,034	0,251

Από τον Πίνακα 63 προκύπτει ότι στη μεταβλητή «Έλλειψη παρακίνησης» ο μέσος όρος των ατόμων που θα παρακολουθήσουν κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων όχι με βάση όταν οι ίδιοι το αισθανθούν (M.O.=1,41) είναι στατιστικά

μεγαλύτερος ( $t(107,332)=2,677$ ,  $p=0,009$ ) από τον αντίστοιχο εκείνων που θα το κάνουν με βάση όταν οι ίδιοι το αισθανθούν ( $M.O.=1,16$ ).

**Πίνακας 63. Σχέση των μεταβλητών με το όταν ο ερωτηθέντας αισθανθεί την ανάγκη σχετικά με την παρακολούθηση προγραμμάτων, independent samples t-test**

Μεταβλητή	Όταν ο ερωτηθέντας αισθανθεί την ανάγκη σχετικά με την παρακολούθηση προγραμμάτων	N	M.O.	t (107,322)	p- value
Έλλειψη παρακίνησης	Όχι	71	1,41	2,677	<b>0,009</b>
	Ναι	74	1,16		

## 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### 6.1 Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και πως επηρεάζεται η στάση τους από το δημογραφικό και επαγγελματικό τους προφίλ. Πραγματοποιήθηκε μία ποσοτική έρευνα, πρωτογενής, συσχέτισης μεταξύ και εντός των ομάδων με χρήση έγκυρων ερωτηματολογίων, ικανοποιητικής αξιοπιστίας. Το δείγμα αποτελούταν από 153 άτομα, στην πλειοψηφία τους γυναίκες, ηλικίας 35-54 ετών, άτομα που έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν 1-6 προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και κρίνουν αναγκαία τη συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους προγράμματα όταν νιώσουν την ανάγκη ή πριν την ανάληψη της υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα. Περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες είναι έγγαμοι και έχουν 1-3 παιδιά. Όσο αναφορά το επίπεδο σπουδών, η πλειοψηφία είναι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι ή έχουν μεταπτυχιακό. Οι περισσότεροι ανέφεραν 1-20 έτη προϋπηρεσίας είτε ως δημόσιοι μόνιμοι ή αναπληρωτές εκπαιδευτικοί είτε ως εκπαιδευτικοί στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Προέκυψε ότι, κάποιοι (με βάση την επαγωγική ανάλυση) φαίνεται να μην έχουν παρακίνηση. Οι συμμετέχοντες τείνουν να διαφωνήσουν απόλυτα όσον αφορά το κατά πόσο αισθάνονται ότι χάνουν χρόνο συμμετέχοντας σε τέτοιες δραστηριότητες, ενώ διαφώνησαν απόλυτα με το ότι δεν βρίσκουν κάποιον ιδιαίτερο λόγο, όπως και με το ότι δεν μπορούν να καταλάβουν τον λόγο για να συμμετέχουν σε αυτές.

Ακολούθως μελετήθηκε η εσωτερική παρακίνηση, η οποία αξιολογήθηκε σε υψηλά έως πολύ υψηλά επίπεδα. Συγκεκριμένα, τείνουν να συμφωνήσουν απόλυτα ότι θα συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων για την ικανοποίηση που αισθάνονται όταν ανακαλύπτουν νέα πράγματα, όπως και γιατί βρίσκουν ενδιαφέρον να μαθαίνουν καινούρια πράγματα. Ακόμη, συμφώνησαν με το ότι θα συμμετείχαν στο εν λόγω πρόγραμμα, γιατί βρίσκουν απολαυστικό το αίσθημα απόκτησης νέας γνώσης για τη δουλειά τους.

Η εξωτερική παρακίνηση αξιολογήθηκε σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες τείνουν να συμφωνήσουν απόλυτα ότι θα συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων γιατί επιθυμούν να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους, γιατί είναι σημαντικό για την προσωπική τους ανάπτυξη, όπως και γιατί θέλουν να γίνουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, συμφώνησαν με το ότι θα συμμετείχαν στο εν λόγω πρόγραμμα επειδή το να μαθαίνουν νέα πράγματα αποτελεί στάση ζωής, και είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής τους, είναι σημαντικό για την περαιτέρω επαγγελματική τους ανάπτυξη, το να μαθαίνουν καινούρια πράγματα δίνει νόημα στη ζωή τους, είναι απαραίτητο να αποκτήσουν γνώσεις για να είναι καλοί εκπαιδευτικοί, καθώς και γιατί η συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες, τους κάνει να αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους.

Ακολούθως μελετήθηκαν οι λόγοι για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων για επαγγελματική βελτίωση, λόγους εξέλιξης και γνώσης, καθώς και για προσωπικούς-κοινωνικούς λόγους.

Διαπιστώθηκε ότι, οι επαγγελματικοί λόγοι αξιολογήθηκαν σε υψηλά επίπεδα. Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν με τις θέσεις ότι θα συμμετείχαν στα εν λόγω προγράμματα για την επαγγελματική τους εξέλιξη, για να βελτιώσουν τα τυπικά τους προσόντα, καθώς και για να μοριοδοτηθούν από το πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Επιπρόσθετα, τείνουν να συμφωνήσουν ότι θα συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, για να αποκτήσουν βεβαίωση συμμετοχής στο πρόγραμμα.

Παρόμοια, οι λόγοι γνώσης-εξέλιξης αξιολογήθηκαν σε υψηλά επίπεδα. Οι συμμετέχοντες τείνουν να συμφωνήσουν απόλυτα ότι θα συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων γιατί τους ενδιαφέρει το γνωστικό αντικείμενο του προγράμματος, καθώς και γιατί πιστεύουν στην αξία της δια βίου μάθησης. Ακόμη, συμφώνησαν με το ότι ένας λόγος συμμετοχής τους στα εν λόγω προγράμματα είναι η αύξηση της αποδοτικότητας τους στην εργασία.

Ταυτόχρονα, οι προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι αξιολογήθηκαν σε χαμηλά επίπεδα. Οι συμμετέχοντες, τείνουν να συμφωνήσουν απόλυτα ότι θα συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, για αισθάνονται καλύτερα με τον εαυτό τους.

Σε επόμενο βήμα μελετήθηκαν οι φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών μέσω των επαγγελματικών, των προσωπικών-κοινωνικών καθώς και των εκπαιδευτικών φιλοδοξιών.

Οι επαγγελματικές φιλοδοξίες αξιολογήθηκαν σε υψηλά επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτηθέντες συμφώνησαν με το ότι μετά την ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, ελπίζουν ότι θα είναι ευκολότερο να εξελιχθούν επαγγελματικά, θα έχουν βελτιώσει την επαγγελματική τους εικόνα, καθώς και με ότι θα είναι σε θέση να διεκδικήσουν ένα καλύτερο εισόδημα.

Αναφορικά με τις προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες, αξιολογήθηκαν σε μέτρια επίπεδα. Αναδείχθηκε ότι οι ερωτηθέντες συμφώνησαν με το ότι μετά την ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, ελπίζουν ότι θα έχουν εξελιχθεί σε προσωπικό επίπεδο.

Οι εκπαιδευτικές φιλοδοξίες αξιολογήθηκαν σε υψηλά επίπεδα. Προέκυψε ότι, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνήσουν απόλυτα ότι ελπίζουν μετά την ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ότι θα μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους, ενώ συμφώνησαν με το ότι ελπίζουν ότι θα μπορούν να βοηθήσουν συναδέλφους τους.

Τέλος, οι προσδοκίες αξιολογήθηκαν σε υψηλά έως και πολύ υψηλά επίπεδα. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες συμφώνησαν απόλυτα με ότι περιμένουν από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα να είναι καλά σχεδιασμένο, να μπορούν να εφαρμόζουν πρακτικά μέσα στη σχολική τάξη αυτά που έμαθαν, να έχει μεθοδολογία σύμφωνη με τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, καθώς και να έρθουν σε επαφή με νέα επιστημονικά δεδομένα. Ταυτόχρονα, συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό ότι μέσα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αναμένουν, να καλύψουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, καθώς και να είναι ευχάριστο στην παρακολούθηση. Παράλληλα, συμφώνησαν με το ότι περιμένουν να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, καθώς και τις θεωρητικές γνώσεις, σε σχέση με το αντικείμενο του προγράμματος.

Σε συνέχεια της ανάλυσης, μελετήθηκε η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων. Αναδείχθηκε ότι εκπαιδευτικοί που είναι 55 ετών και άνω θα συμμετείχαν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων σε μικρότερο βαθμό για επαγγελματικούς λόγους και επαγγελματικές φιλοδοξίες, σε σχέση με εκείνους που είναι 25-54 ετών. Επιπλέον, εκπαιδευτικοί που είναι 45-54 ετών θα συμμετείχαν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων σε μικρότερο βαθμό για επαγγελματικούς λόγους και επαγγελματικές φιλοδοξίες, σε σχέση με εκείνους που είναι 25-34 ετών. Τα επίπεδα εσωτερικής



παρακίνησης ήταν χαμηλότερα για τους νεότερους εκπαιδευτικούς και παρατηρήθηκε ότι αυξάνονται στο ηλικιακό εύρος 45-54 ετών.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που επηρεάζει τους ερωτηθέντες είναι και η οικογενειακή κατάσταση. Συγκριμένα, οι έγγαμοι εμφανίζουν μεγαλύτερη εσωτερική παρακίνηση σε σχέση με εκείνους που είναι άγαμοι. Ακόμη, συμμετέχοντες χωρίς παιδιά θα συμμετείχαν στα εν λόγω προγράμματα για επαγγελματικούς λόγους, για προσωπικούς-κοινωνικούς λόγους αλλά και λόγω προσωπικών-κοινωνικών φιλοδοξιών.

Όσο αναφορά την σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών και αυτή με τη σειρά της επηρεάζει τις απόψεις για τα εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων. Συγκεκριμένα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί στη δημόσια εκπαίδευση δίνουν μικρότερη αξία σε συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα λόγω επαγγελματικών και προσωπικών-κοινωνικών φιλοδοξιών, σε σχέση με εκείνους που είναι εκπαιδευτικοί στην ιδιωτική εκπαίδευση ή άνεργοι.

Παράλληλα, τα έτη προϋπηρεσίας παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεων. Δηλαδή, άτομα με προϋπηρεσία έως και 5 έτη εμφανίζουν μικρότερη εσωτερική παρακίνηση. Ταυτόχρονα, άτομα που έχουν 6-10 και 21-25 έτη προϋπηρεσίας εμφανίζουν μεγαλύτερη εξωτερική παρακίνηση για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων. Επίσης, άτομα με προϋπηρεσία έως και 1 έτος δίνουν μεγαλύτερη σημασία σε επαγγελματικούς λόγους για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα. Επιπλέον, εκπαιδευτικοί με 25 και άνω έτη προϋπηρεσίας δίνουν μικρότερη βαρύτητα στη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων λόγω επαγγελματικών φιλοδοξιών, σε σχέση με εκείνους που έχουν έως και 25 έτη προϋπηρεσίας.

Η παρακολούθηση ή όχι εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενηλίκων επηρεάζει τις απόψεις τους. Αναδείχθηκε ότι άτομα που έχουν παρακολουθήσει τέτοια προγράμματα εμφανίζουν μικρότερη έλλειψη παρακίνησης, μεγαλύτερη εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση καθώς και δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη συμμετοχή τους λόγω γνώσης-εξέλιξης καθώς και λόγω επαγγελματικών, προσωπικών-κοινωνικών και εκπαιδευτικών φιλοδοξιών.

Ταυτόχρονα, άτομα που δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων εμφανίζουν έλλειψη παρακίνησης, μικρότερη εξωτερική και εσωτερική παρακίνηση και αποδίδουν μικρότερη βαρύτητα σε λόγους γνώσης-εξέλιξης.

Επιπρόσθετα, εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει 1-6 εκπαιδευτικά προγράμματα αξιολογούν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμμετοχή τους στα προγράμματα εξαιτίας επαγγελματικών λόγων και εμφάνισαν περισσότερες επαγγελματικές φιλοδοξίες.

Διαπιστώθηκε επίσης ότι, οι εκπαιδευτικοί που κρίνουν ότι υπάρχει αναγκαιότητα στη συμμετοχή σε προγράμματα έχουν διαφορετικές απόψεις σε σχέση με εκείνους που δεν κρίνουν αναγκαία τη συμμετοχή. Δηλαδή, άτομα που θεωρούν αναγκαία τη συμμετοχή σε προγράμματα εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα έλλειψης παρακίνησης, μεγαλύτερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης, δίνουν μεγαλύτερη σημασία σε λόγους προσωπικής γνώσης και εξέλιξης με τη συμμετοχή τους στα προγράμματα καθώς και έχουν περισσότερες προσδοκίες από τα προγράμματα, σε σχέση με εκείνους που δεν τα θεωρούν αναγκαία.

Τέλος αναφορικά με το κάθε πότε θα συμμετείχαν σε προγράμματα προέκυψε ότι οι απόψεις διαφέρουν στη περίπτωση που η συμμετοχή των εκπαιδευτικών γίνεται όποτε το θεωρούν οι ίδιοι απαραίτητο εμφάνισαν μικρότερη έλλειψη παρακίνησης.

## 6.2 Συζήτηση

Η έρευνα αυτή έθεσε εξ αρχής τρία ερευνητικά ερωτήματα αναφορικά με τη μορφή παρακίνησης των εκπαιδευτικών. Μετά από την ανάλυση των δεδομένων παρατηρήθηκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της εσωτερικής παρακίνησης και της προσωπικής εξέλιξης καθώς και της απόκτησης νέας γνώσης. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με προγενέστερες μελέτες (VandenBerg, 1992 · Pires, 2009 · Sørebo et al., 2009 · Πλατσίδου & Ταρασίδου, 2010 · Demir, 2011, οπ. αναφ. στο Γκοροζίδης & Παπαϊωάννου, 2014 · Lee & Pang, 2013 · Chesters et al., 2020 · VandenBroeck et al., 2021). Η εξήγηση της σχέσης αυτής βρίσκεται μέσα στον ίδιο τον άνθρωπο, αφού από τη στιγμή της γέννησης του εμφανίζει μια έμφυτη περιέργεια και τάση να εξερευνήσει και να μάθει χωρίς κάποιου είδους πίεση. Τα άτομα λοιπόν που χαρακτηρίζονται από εσωτερική παρακίνηση ενδιαφέρονται να ανακαλύψουν νέα πράγματα και να διευρύνουν τους ορίζοντες τους. Ουσιώδης παράγοντας στη διαδικασία αυτή είναι η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών της ικανότητας και της αυτονομίας (Ryan & Deci, 2000), που προσφέρει στο άτομο μια αίσθηση αυτοεκτίμησης και αποτελεσματικότητας και αποτελούν απαραίτητο συστατικό για τη συνεχιζόμενη μάθηση. Την αυτονομία αυτή οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ

πιθανόν να την εκφράσουν και μέσα στην τάξη, παρωθώντας τους μαθητές να λειτουργήσουν ανάλογα και να κινητοποιηθούν εσωτερικά. Γιατί όπως αναφέρουν οι Taylor et al., (2008) η ικανοποίηση των ψυχολογικών ατομικών αναγκών οδηγεί στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και αποτελεί μια θετική εμπειρία.

Όσον αφορά τη σχέση της εξωτερικής παρακίνησης με την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών, η έρευνα έδειξε θετική συσχέτιση όπως συμπεραίνουν και οι Noels et al., 2000 · Vanslambrouck et al., 2015 · Louws et al., 2017 . Μεταξύ των μορφών της εξωτερικής παρακίνησης κυριαρχεί η ταυτοποιημένη, κάτι που βρίσκει σύμφωνους τους Noels et al., 2000 · VanSlambrouk et al., 2015 · Louws et al., 2017, ενώ ακολουθεί η περισσότερο αυτόνομη μορφή της εξωτερικής παρακίνησης, η ολοκληρωμένη όπως ακριβώς αναφέρει και ο Orsini et al., (2016), και τελευταία είναι η ελεγχόμενη σε αντίθεση τα ευρήματα των Tjin A Tsoi et al., (2016). Αυτό συμβαίνει γιατί στην Ελλάδα δεν είναι υποχρεωτική η παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους ενήλικες όπως ισχύει σε άλλες χώρες. Ακόμη το γεγονός ότι η ταυτοποιημένη επικρατεί της ολοκληρωμένης παρακίνησης δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι είναι σημαντικό να μάθουν αλλά αυτή η αίσθηση δεν έχει εσωτερικευθεί πλήρως, ούτε έχει αφομοιωθεί από τις αξίες και τις ανάγκες τους.

Η εσωτερική παρακίνηση υπερτερεί της εξωτερικής, αποτέλεσμα που ταυτίζεται με αυτό των Lee & Pang, (2013), Γκοροζίδη & Παπαϊωάννου (2014) , γεγονός παράδοξο καθώς τα τελευταία χρόνια που επικρατεί η οικονομική κρίση θα ήταν προφανέστερη η αντίστροφη σύγκριση. Όπως έδειξαν οι έρευνες των Πλατσίδου & Ταρασίδου, 2010 · Σπυριάδου & Κουτούζη, 2018, σε κοινωνίες που δεν επικρατεί κοινωνική και οικονομική σταθερότητα η επαγγελματική ασφάλεια και η εξασφάλιση των εργασιακών συνθηκών προηγείται της προσωπικής ανάπτυξης. Στο πλαίσιο αυτό και λαμβάνοντας υπόψη την οικονομική κατάσταση της χώρας τη δεδομένη χρονική στιγμή αλλά και την έμφαση της παγκόσμιας οικονομίας σε εκπαιδευτικούς με πολλά προσόντα, θα περίμενε κανείς η εξωτερική παρακίνηση να έχει υψηλότερο σκορ. Το ότι δεν συμβαίνει αυτό μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη χρόνου και πόρων για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, στην απουσία υποχρεωτικότητας τους, στην έλλειψη ενδιαφέροντος ή στη μειωμένη αυτοεκτίμηση των ενηλίκων που μπορεί να μην πιστεύουν ότι είναι εφικτή η συνεχιζόμενη εκπαίδευση τους ή αποθαρρύνονται από τα οφέλη της.

Τέλος στο τρίτο ερώτημα η έρευνα παρατήρησε ότι υπάρχει χαμηλή έλλειψη παρακίνησης. Η απόλυτη διαφωνία των συμμετεχόντων με την έλλειψη ενδιαφέροντος και λόγων για την παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων υποδηλώνει ότι η έλλειψη παρακίνησης σχετίζεται με την έλλειψη φιλοδοξιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών κάτι που δεν ισχύει στην παρούσα έρευνα. Αντίθετα το χαμηλό σκορ τονίζει τη σημασία που δίνουν στην επιθυμία τους να ενισχύσουν το γνωστικό τους δυναμικό και την επαγγελματική τους πορεία και να μην αφήσουν τη δύσκολη καθημερινότητα τους να σταθεί εμπόδιο στην ικανοποίηση των φιλοδοξιών και των προσδοκιών τους.

Οι επαγγελματικές και εκπαιδευτικές φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών επικρατούν και καταδεικνύουν την ανάγκη να εξελιχθούν στον εργασιακό στίβο και να διεκδικήσουν ένα καλύτερο μέλλον αφενός και αφετέρου να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να αξιοποιήσουν νέες τεχνικές και πρακτικές μέσα στην τάξη, όπου είναι και ο φυσικός τους χώρος. Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και οι προσδοκίες που διατηρούν από τη συμμετοχή τους σε ανάλογα προγράμματα.

Συνεχίζοντας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, η έρευνα δεν εντόπισε καμιά σημαντική διαφοροποίηση όσον αφορά το φύλο γεγονός που συμφωνεί και η Pires, (2009), σε αντίθεση με τους Morstain & Smart, (1974) όπου οι άνδρες παρακινούνται περισσότερο από εξωτερικά κίνητρα ενώ οι γυναίκες από την απόκτηση γνώσης, με τους Chesters et al., (2020) που εντοπίζει το φύλο ως παράγοντα συμμετοχής και τους Θεοδωρίδη, (2011) · Vanslambrouck et al, 2015, που σημειώνει τον μεγάλο αριθμό των γυναικών που είναι εσωτερικά παρακινημένες.

Η ηλικία επηρεάζει την ένταση κάθε μορφής παρακίνησης. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μικρότερη εσωτερική παρακίνηση δηλώνοντας ίσως με αυτόν τον τρόπο την ανάγκη που νιώθουν για επαγγελματική ασφάλεια και εξέλιξη περισσότερο από την απόκτηση γνώσης σε αυτή την περίοδο της ζωής τους. Οι ώριμοι συμμετέχοντες παροτρύνονται περισσότερο από προσωπικά κίνητρα και φιλοδοξίες όπως ακριβώς διαπιστώνει η Lin (2020) στην έρευνα της, καθώς οι προαναφερόμενοι διακατέχονται από εσωτερική παρακίνηση για την απόκτηση γνώσεων, κυρίως ως μέσο ενεργοποίησης και όχι τόσο για την κτήση νέας γνώσης ενώ αντίθετα οι Marcaletti et al., (2018) υποστηρίζουν ότι αυτή η ομάδα ενηλίκων είναι λιγότερο παρακινημένη από τους νέους και εκδηλώνουν μικρότερο ενδιαφέρον για μάθηση. Αυτό το αντικρούουν οι Yamashita et

al., (2019) που υποστηρίζουν ότι η παρακίνηση για μάθηση είναι βασικός παράγοντας για την εκπαίδευση ατόμων μέσης και μεγαλύτερης ηλικίας με τα κοινωνικά οφέλη να αποτελούν κίνητρα συμμετοχής. Αντίθετα αποτελέσματα παρουσιάζει η Pires, (2009) στην έρευνα της όπου οι ώριμοι ενήλικες παρωθούνται από επαγγελματικά κίνητρα, όταν όμως πρόκειται για αμιγώς εκπαιδευτικούς τότε επικρατεί το γνωσιολογικό κίνητρο.

Οι επαγγελματικές φιλοδοξίες των νεότερων εκπαιδευτικών ερμηνεύονται ως η επιθυμία τους να αποκτήσουν περισσότερα προσόντα που θα τους βοηθήσει να βελτιώσουν το εργασιακό τους μέλλον και να εδραιώσουν τη θέση τους στο χώρο της εκπαίδευσης. Έτσι πολλές φορές υποχρεώνονται άμεσα ή έμμεσα από τις περιστάσεις να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Απεναντίας οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε διαφορετική ψυχική και σωματική κατάσταση, έχουν καταβάλλει ήδη πολλά χρόνια εργασίας, έχουν πετύχει σχεδόν όλα όσα ήθελαν ή έχουν συμβιβαστεί με την υπάρχουσα κατάσταση. Οδεύοντας προς τη συνταξιοδότηση και έχοντας υποστεί πολλοί από αυτούς εργασιακή εξουθένωση, δίνουν προτεραιότητα στην ψυχική τους ηρεμία και στην αυτοβελτίωση τους.

Το γεγονός ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί υπολογίζουν λιγότερο τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε σχέση με αυτούς που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα ή είναι άνεργοι εξηγείται από το αίσθημα εργασιακής ασφάλειας που νιώθουν οι πρώτοι λόγω της εργασιακής τους σχέσης. Αυτό δεν ισχύει για τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς που ανταγωνίζονται με άλλα άτομα που έχουν τα ίδια προσόντα για τις ίδιες θέσεις και αισθάνονται ότι πρέπει πάντα να αποδεικνύουν την αξία τους. Ούτε ισχύει φυσικά για τους άνεργους, για τους οποίους η απουσία εργασίας είναι δαμόκλειος σπάθη πάνω από τα κεφάλια τους, που τους δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας και τους παρωθεί να λάβουν όλα τα απαραίτητα μέτρα για να επιβιώσουν.

Τα ευρήματα για την εργασιακή εμπειρία δείχνουν ότι τα μεγαλύτερα άτομα γνωρίζουν ότι το προσδόκιμο της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας είναι πολύ μικρό και γι' αυτό δεν προβάλλουν επαγγελματικές φιλοδοξίες, εν αντιθέσει με τους νεότερους, αποτέλεσμα το οποίο βρίσκει σύμφωνους τους Louws et al., (2017), που τονίζουν ότι τα άτομα με μεγαλύτερη εμπειρία είναι αποστασιοποιημένα από τη δουλειά τους. Η εξωτερική παρακίνηση και οι επαγγελματικοί λόγοι σε άτομα με μέτρια προϋπηρεσία δηλώνουν την ανάγκη για εργασιακή ασφάλεια και επαγγελματική ανέλιξη.

Τέλος τα άτομα που κρίνουν απαραίτητη τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα χαρακτηρίζονται από υψηλή εσωτερική παρακίνηση και με περισσότερες προσδοκίες, γεγονός που αιτιολογείται από την επιθυμία τους να εμπλουτίσουν το γνωστικό τους δυναμικό και να βελτιώσουν την ικανότητα και την αυτονομία τους. Σε αναλογία με αυτό και οι ενήλικες που δεν έχουν παρακολουθήσει καμιά μορφή επιμόρφωσης εμφανίζονται αρνητικοί απέναντί της, σε αντιδιαστολή με αυτούς που συμμετέχουν που παρακινούνται τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά και καλύπτουν όλα τα είδη φιλοδοξιών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Hovdhaugen & Opheim (2018) όταν δεν υπάρχουν δομικά εμπόδια και ταυτόχρονα υπάρχει αυξημένη συμμετοχή, τότε το κλίμα είναι θετικό. Σε διαφορετική περίπτωση σε χώρες με μειωμένη συμμετοχή υπάρχει και μειωμένη ζήτηση των προγραμμάτων αυτών εξαιτίας της μειωμένης προσοχής που δίνεται στην εκπαίδευση ενηλίκων αλλά και των περιορισμένων ευκαιριών που υπάρχουν γι' αυτή.

### **6.3 Περιορισμοί και προτάσεις περαιτέρω έρευνας**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα μικρό δείγμα φοιτητών που παρακολουθούν ΜΠΣ στο ΕΑΠ. Θα ήταν ενδιαφέρον να επεκταθεί σε μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων ώστε να καταστεί το δείγμα αντιπροσωπευτικό του αρχικού πληθυσμού, αυξάνοντας με τον τρόπο αυτό την εγκυρότητα της έρευνας. Παράλληλα θα δοθεί η δυνατότητα να αποδοθούν τα συμπεράσματα στο γενικό σύνολο. Επίσης θα ήταν χρήσιμο να υπάρξει μια ομάδα φοιτητών η οποία θα αποτελέσει το δείγμα μια διαχρονικής μελέτης από την έναρξη έως την αποφοίτηση τους με σκοπό να εντοπισθούν τυχόν μεταβολές στη μορφή παρακίνησης τους κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης του προγράμματος. Επιπλέον θα μπορούσε να διερευνηθεί ο βαθμός ικανοποίησης των φιλοδοξιών και των προσδοκιών τους.

### **6.4 Προτάσεις πολιτικής**

Η παγκοσμιοποίηση έχει επηρεάσει και τον χώρο της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υποστηρίξουν νέους ρόλους που περιλαμβάνουν την επιδίωξη της συνεχούς μάθησης σε όλους τους τομείς της ζωής τους προκειμένου να κριθούν αποτελεσματικοί τόσο απέναντι στις ανάγκες των μαθητών όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος. Προς την κατεύθυνση αυτή οφείλουν να κινηθούν το Υπουργείο Παιδείας,

τα Ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, φορείς κατάρτισης και αγοράς, ώστε να διαμορφώσουν τις συνθήκες εκείνες που θα προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς ίσες ευκαιρίες απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη δημιουργία ευέλικτων και ελκυστικών προγραμμάτων με τα οποία θα αξιοποιούνται οι υπάρχουσες εμπειρίες, θα ενισχύονται η κριτική σκέψη, η καινοτομία, οι κοινωνικές σχέσεις και συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό θα ικανοποιούνται οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και θα ενισχυθεί η αυτονομία τους και η εσωτερική παρακίνηση. Επίσης κρίνεται ωφέλιμο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να αποκτήσει μια σταθερή, μακροπρόθεσμη επιμορφωτική πολιτική που θα προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες των εκπαιδευτικών. Τέλος επιβάλλεται μια προσεκτικά οργανωμένη προσέγγιση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση ενηλίκων και τα οφέλη της, ώστε οι τελευταίοι να εσωτερικεύσουν και να αφομοιώσουν τη σπουδαιότητα της μάθησης και ιδίως οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που επιδεικνύουν το μικρότερο ενδιαφέρον και προθυμία για επιμορφωτικές δράσεις.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ahl, H. (2006). Motivation in adult education: a problem solver or a euphemism for direction and control?. *International Journal of Lifelong Education* 25(4), pp. 385-405. DOI: 10.1080/02601370600772384
- Beavers, A. (2009). Teachers As Learners: Implications Of Adult Education For Professional Development. *Journal of College Teaching & Learning Volume* 6, (7), 25-30. DOI: [10.19030/tlc.v6i7.1122](https://doi.org/10.19030/tlc.v6i7.1122)
- Berg, E. van den (1992, April). Motivational profiles of adult learners in relation to self-directed learning. University of Twente ,Department of Education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348548.pdf>
- Boeren, E., Nicaise, I. & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: The need for an integrated model . *International Journal of Lifelong Education vol. 29, ( 1)*, pp. 45-61  
[doi.org/10.1080/02601370903471270](https://doi.org/10.1080/02601370903471270)
- Boshier, R., Collins, J.B. (1983). Education Participation Scale Factor Structure and Socio-Demographic Correlates for 12 000 Learners. *International Journal of Lifelong Education*, 2:2, 163-177. DOI: [10.1080/0260137830020205](https://doi.org/10.1080/0260137830020205)
- Boyadjieva, P., Ilieva-Trichkova, P. ( 2018). Adult education as a common good : conceptualisation and measurement. *International Journal of Lifelong Education Vol 37(3)* 345-358. DOI: [10.1080/02601370.2018.1478458](https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1478458)
- Broeck, A. V., Howard, J. L., Vaerenbergh, Y. V., Leroy, H., Gagne, M. (2021). Beyond intrinsic and extrinsic motivation: A meta-analysis on self-determination theory's multidimensional conceptualization of work motivation. *Organizational Psychology Review Vol. 11 (3)* 240-273.  
<https://doi.org/10.1177/20413866211006173>



- Carre, Prof. Philippe (2000). *"Motivation in Adult Education: From Engagement to Performance."* Paper presented at the Adult Education Research Conference Vancouver, BC, Canada <https://newprairiepress.org/aerc/2000/papers/14>
- Castaño Muñoz, J., Redecker, C., Vuorikari, R., Punie, Y. (2013) Open Education 2030: planning the future of adult learning in Europe, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28:3, 171-186, DOI: 10.1080/02680513.2013.871199
- Charatsari, C., Lioutas, E.D., Koutsoyris, A. (2016). Farmers' motivational orientation toward participation in competence development projects: a self determination theory perspective. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 23(2), 105-120. Retrieved from DOI: [10.1080/1389224X.2016.1261717](https://doi.org/10.1080/1389224X.2016.1261717)
- Chesters, J., Cuervo, H. , Fu, J. (2020). Re-engagement with education over the life course: motivations and barriers *.International Journal of Lifelong Education* 39(2), 154-167 DOI: 10.1080/02601370.2020.1720330
- Chiu, T.K.F., Chai, C.S., Williams, P.J., Lin, T.J. ( 2021). Teachers Professional Development on Self-Determination Theory Based Design Thinking STEM Education. *Educational Technology & Society* 24(4) 153-165. Retrieved from : [https://www.researchgate.net/publication/346702093\\_Teacher\\_Professional\\_Development\\_on\\_Self-Determination\\_Theory-Based\\_Design\\_Thinking\\_in\\_STEM\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/346702093_Teacher_Professional_Development_on_Self-Determination_Theory-Based_Design_Thinking_in_STEM_Education)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* 8th edition. New York: Routledge. Retrieved from : <https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/9-%20Research%20Methods%20in%20Education%20by%20Louis%20Cohen,%20Lawrence%20Manion,%20Keith%20Morrison.pdf>
- Coolican, H. (2013). *Research Methods and Statistics in Psychology*, 5th edition. New York: Routledge. Retrieved from : <http://staffsites.sohag-univ.edu.eg/uploads/1331/1575373414%20-%20Research%20Methods%20and%20Statistics%20in%20Psychology.pdf>

- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 11( 4), 227-268  
DOI: 10.1207/S15327965LI1104\_01
- Diep, A. N., Zhu, C., Cocquyt, C., Greet, M., de, Vo, M. H., Vanwing, T. (2019)  
Adult learners' needs in online and blended learning. *Australian Journal of Adult Learning* 59 ( 2) 223-253.  
Retrieved from :<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1235812.pdf>
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. *Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from :  
[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/adult\\_education\\_and\\_training\\_in\\_europe\\_2020\\_21.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/adult_education_and_training_in_europe_2020_21.pdf)
- Eyal, O., Roth, G. (2010). Principals' leadership and teachers' motivation  
Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration* 49( 3), 256-275.DOI: 10.1108/09578231111129055
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS (5<sup>th</sup> edition)*. Sage Publications Ltd.
- Freire, P. ( 1970). The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review* 40 (2) 205–225.  
<https://doi.org/10.17763/haer.40.2.q7n227021n148p26>
- Gagne, M. Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation.  
*Journal of Organizational Behavior* 26, 331-362.  
DOI: 10.1002/job.322
- Gorges, J. (2016). Why adults learn : interpreting adults' reasons to participate in education in terms of Eccles' subjective task value. *International Online Journal of Education and Teaching* 3 (1), 26-41. Retrieved from  
: <https://www.researchgate.net/publication/299606009>

- Goroizidis, G., Papaioannou, A.G. (2013). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations *Teaching and Teacher Education* 39 (2014), 1-11 DOI:10.1016/J.TATE.2013.12.001
- Goroizidis, G., Papaioannou, A.G. (2015, September). *The importance of teachers' mastery goal orientation and autonomous motivations for their professional development and educational innovation* . Poster presented at the 3rd International Symposium on New Issues on Teacher Education *ISNITE 2015*, Volos, Greece. Retrieved from : [https://www.researchgate.net/publication/314755303\\_The\\_Importance\\_of\\_Teachers'\\_Mastery\\_Goal\\_Orientation\\_and\\_Autonomous\\_Motivations\\_for\\_Their\\_Professional\\_Development\\_and\\_Educational\\_Innovation](https://www.researchgate.net/publication/314755303_The_Importance_of_Teachers'_Mastery_Goal_Orientation_and_Autonomous_Motivations_for_Their_Professional_Development_and_Educational_Innovation)
- Gregson, J. A., Sturko, P. A. (2007). Teachers as Adult Learners: Re-conceptualizing Professional Development *MPAEA Journal of Adult Education* Vol. 36, ( 1 ), 1-18. Retrieved from :<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ891061.pdf>
- Goulão, M. de F. (2014). The Relationship between Self-Efficacy and Academic Achievement in Adults' Learners *Athens Journal of Education* 1(3), 237-246 DOI:10.30958/aje.1-3-4
- Hovdhaugen, E., Opheim, V. (2018). Participation in adult education and training in countries with high and low participation rates : demand and barriers. *International Journal of Lifelong Education* 37(1), 1-18. DOI:[10.1080/02601370.2018.1554717](https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1554717)
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning. Theory and Practice 3rd edition*. London : Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203561560>
- Kim, K., Hagedorn, M., Williamson, J., Chapman, C. (2004). Participation in Adult Education and Lifelong Learning: 2000–01 (NCES 2004–050). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office
- Retrieved from :<https://nces.ed.gov/pubs2004/2004050.pdf>

- Knowles, M. (1970). Andragogy: An emerging technology for adult learning. In Knowles, M., S. *The modern Practice of Adult Education : From Pedagogy to Andragogy* (53-72). Cambridge : Cambridge Book Company. Retrieved from: [http://ecomentor.itee.radom.pl/file\\_course/adult\\_learning\\_knowles.pdf](http://ecomentor.itee.radom.pl/file_course/adult_learning_knowles.pdf)
- Leavy, P. (2017). Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts based, and community-based participatory research approaches. London: Guilford Publications Retrieved from : <https://lms.su.edu.pk/download/filename=16068...>
- Lee, P.L. , Pang. V. (2013). Motivational factors in continuing education an academic achievement of adult learners. *Malaysian Journal of Learning and Instruction: Vol. 10* , 57-77 Retrieved from : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137218.pdf>
- Lin, Y. -Y. (2020). Support matters: Predictors of intrinsic motivation in older learners in Taiwan. *Australian Journal of Adult Learning* 60 (2), 190-212. Retrieved from : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1267936.pdf>
- 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 Doi :10.1016/j.tate.2017.04.004
- Marcaletti, F. , Berrozpe, T.I. , Koutra, K. (2018). Overcoming age barriers: motivation for mature adults' engagement in education .*International Journal of Lifelong Education*, 37(4), 451-467 DOI: 10.1080/02601370.2018.1505782
- Mezirow, J. (1997) Transformative Learning: Theory to Practice. *In New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 74. Hoboken, NJ: Jossey-Bass Publishers . Retrieved from : <https://www.ecolas.eu/eng/wp-content/uploads/2015/10/Mezirow-Transformative-Learning.pdf>
- Morstain, B. R., Smart, J.C. (1974). Reasons for participation in adult education courses : A multivariate analysis of group differences. *Adult Education* 24(2), 83-98. <https://doi.org/10.1177/074171367402400201>

- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clement, R., Vallerand, R. J. (2000). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language learning* 50(1), 57-85.  
Doi :10.1111/0023-8333.00111
- Orsini, C., Evans, P., Binnie, V., Ledezma, P. and Fuentes, F. (2015) Encouraging intrinsic motivation in the clinical setting: teachers' perspectives from the self-determination theory. *European Journal of Dental Education* 20(2), 102-111.doi: 10.1111/eje.12147
- Pakdel, B. (2013). The Historical Context of Motivation and Analysis Theories Individual Motivation. *International Journal of Humanities and Social Science Vol. 3 (18)*  
Retrieved from :[http://ijhssnet.com/journals/Vol\\_3\\_No\\_18\\_October\\_2013/23.pdf](http://ijhssnet.com/journals/Vol_3_No_18_October_2013/23.pdf)
- Park, J.H., Choi, H. J. (2009). Factors Influencing Adult Learners' Decision to Drop Out or Persist in Online Learning. *Educational Technology & Society* 12 (4), 207-217  
retrieved from :<https://eric.ed.gov/?id=EJ860445>
- Pires, A.L.O. (2009). Higher Education and Adult Motivation towards Lifelong Learning: An Empirical Analysis of University Post-Graduates. *Perspectives European Journal of Vocational Training* No 46 , 129-150.  
Retrieved from :<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864793.pdf>
- Reeve J, Halusic M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*. 7(2) 145-154.  
doi:[10.1177/1477878509104319](https://doi.org/10.1177/1477878509104319)
- Roths, A., Lemos, M.S., Gonçalves, T. (2013). Motives and beliefs of learners enrolled in adult education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 112 ( 2014 ) ,939 – 948doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1252
- Roths, A., Lemos, M.S., Gonçalves, T. (2017). Motivational Profiles of Adult Learners. *Adult Education Quarterly* Vol. 67(1), 3–29 doi :10.1177/0741713616669588
- Rüter, F., Martin, A. (2022). How Do the Timing and Duration of Courses Affect Participation in Adult Learning and Education? A Panel Analysis. *Adult Education Quarterly* Vol. 72(1) 42–64. DOI: 10.1177/07417136211019032

- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions .*Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67  
doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being  
*American Psychologist Association* 55( 1), 68-78  
DOI: 10.1037//0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of Self-determination Theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. 3-33. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology* 61:101860doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860
- Saindon, J., Long, H.B. ( 2006) . Occupation and Participation in Continuing Education. *International Journal of Lifelong Education Vol. 2(4)* 371-382.  
<https://doi.org/10.1080/0260137830020405>
- Scandura, T. & Williams, E. (2000). Research methodology in management: current practices, trends and implications for future research. *Academy of Management Journal*, 43(6), 1248-1264. DOI:[10.2307/1556348](https://doi.org/10.2307/1556348)
- Sørenbø, Ø., Halvari, H., Gulli, V. F., Kristiansen, R. (2009). The role of self-determination theory in explaining teachers' motivation to continue to use e-learning technology. *Computers & Education* 53, 1177-1187  
doi: 10.1016/j.compedu.2009.06.001
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N. and Standage, M. (2008). A Self-Determination Theory Approach to Understanding the Antecedents of Teachers' Motivational Strategies

in Physical Education. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 30(1), 75-94.  
DOI: [10.1123/jsep.30.1.75](https://doi.org/10.1123/jsep.30.1.75)

Thommen, D., Sieber, V., Grob, U., Praetorius, A. K. (2021)

Teachers' motivational profiles and their longitudinal associations with teaching quality. *Learning and Instruction* 76, 101514  
DOI: [10.1016/j.learninstruc.2021.101514](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101514)

Tjin A Tsoi, S. L. N. M., Boer, A., Croiset, G., Koster, A. S., Kusurkar, R. A., (2016 ).  
Factors Influencing Participation in Continuing Professional Development: A  
Focus on Motivation Among Pharmacists. *JCEHP Volume 36(3)*, 144-50. doi:  
10.1097/CEH.0000000000000081.

UK Department for Education (2018, September). *Decisions of Adult Learners*

Retrieved from : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590017.pdf>

US Department of Education ( 2004, September). National Household Education Surveys  
of 2001. *Participation in Adult Education and Lifelong Learning:2000-01*.  
Retrieved from : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483093.pdf>

Van Nieuwenhove, L., De Wever, B. (2021). Why are low-educated adults  
underrepresented in adult education? Studying the role of educational background  
in expressing learning needs and barriers. *Studies in Continuing Education*, 1-18.  
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1865299>

Vanslambrouck, S. , Zhu. C. ,Tondeur. J. ,Lombaerts. K. (2015). *Motivational Profiles of  
Adult Learners in Online and Blended Learning* . Conference: European  
Conference on E-Learning (ECEL)At: Hatfield Volume: 14 Retrieved from  
:[https://www.researchgate.net/publication/283354830\\_Motivational\\_Profiles\\_of\\_A  
dult\\_Learners\\_in\\_Online\\_and\\_Blended\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/283354830_Motivational_Profiles_of_Adult_Learners_in_Online_and_Blended_Learning)

Weisbrod, B.A. (1962) Education and Investment in Human Capital .In Universities-  
National Bureau Committee for Economic Research , *Investment in Human Beings*  
(106-123). Chicago : University of Chicago Press. Retrieved from:  
<https://www.nber.org/books/univ62-3>.



Yamashita, T. , Cummins, P.A. , Millar, R.J. , Sahoo, S. , Smith, T.J. (2019). Associations between motivation to learn, basic skills, and adult education and training participation among older adults in the USA .*International Journal of Lifelong Education* 38:5, 538-552 DOI: 10.1080/02601370.2019.1666927

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βενιοπούλου, Α. (2015). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1992-2012: Διερεύνηση μελετών από ελληνικά εκπαιδευτικά περιοδικά*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του ΙΚΕΕ ( Κωδ. GRI-2015-14426)

Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων* ( τόμος Β΄). Πάτρα : ΕΑΠ

Γκοροζίδης, Γ., Παπαϊωάννου, Α. (2011). Η σημασία του αυτό-καθορισμού των εκπαιδευτικών στα προγράμματα επιμόρφωσής τους : Η περίπτωση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 17, 273 - 298. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Creswell, J. ( 2016 ). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* ( μτφ. : Ν. Κουβαράκου). Αθήνα : ΙΩΝ. ( έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2015)

Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.ΔΕ. (2018). *Μεταξιολόγηση της Πρώτης*

*Γενικευμένης Εφαρμογής της Αυτό-αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού*

*Έργου. Προτάσεις για τις Πολιτικές Επιμόρφωσης του Εκπαιδευτικού*

προσωπικού. Ανακτήθηκε από :

[http://www.adippde.gr/images/data/ektheseis/etisia\\_ekthesi\\_2018\\_titlos.pdf](http://www.adippde.gr/images/data/ektheseis/etisia_ekthesi_2018_titlos.pdf)

Ευαγγελίου, Μ., Δημητρακοπούλου, Β. (2004, 1-3 Οκτωβρίου). *Η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το 1920 μέχρι σήμερα*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 3ο Διεθνές Συνέδριο 'Ιστορίας Εκπαίδευσης'. Πάτρα.

Θεοδωρίδης, Ε. (2011). Ο παράγοντας παρακίνησης «επαγγελματική ανέλιξη» ως κίνητρο συμμετοχής των φοιτητών του Ε.Α.Π. στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα



- σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων». *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* 7( 2), 54-74 Retrieved from : <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/viewFile/9777/9907>
- Καραλής , Α. (2008). Οργάνωση και διαχείριση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο : Δ. Βεργίδης & Α. Καραλής (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων* (2<sup>η</sup> έκδοση, τόμος Β΄, σελ. 67-115). Πάτρα : ΕΑΠ
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και Εμπόδια για τη Συμμετοχή των Ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση* . Αθήνα : ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ
- Κελαϊτίδου, Μ. (2012). *Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: παράγοντες διαμόρφωσης φιλοδοξιών*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου) . Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών ( Κωδ. 30430).
- Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από [http://ikee.lib.auth.gr/record/302355/files/159\\_FYLO\\_SXOLIKI\\_PRAGMATIKO\\_TITA.pdf](http://ikee.lib.auth.gr/record/302355/files/159_FYLO_SXOLIKI_PRAGMATIKO_TITA.pdf)
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων* ( τόμος Α΄). Πάτρα : ΕΑΠ
- Κολυβά, Κ. (2011). *Επαγγελματική προσαρμογή, ετοιμότητα ανάληψης σύγχρονων ρόλων και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο νέο επαγγελματικό περιβάλλον της κοινωνίας της γνώσης*. ( Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/15143>
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΙΝΗΤΡΩΝ*. Αθήνα : Πεδίο
- Μουσταῖρας, Π. (2004). *Κοινωνικό κεφάλαιο και προσδοκίες μαθητών : μια μελέτη για τους παράγοντες των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προσδοκιών των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών).

Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών  
( κωδ. 14214)

Μπαρδάνη, Ε. ( 2018). *Κίνητρα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης στη Διά Βίου Εκπαίδευση. Η περίπτωση της Νάξου.* (Διπλωματική Εργασία, Ε.Α.Π.). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39936>

Παπαδάκη, Θ. (2018). *Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο Νομό Θεσσαλονίκης.* (Διπλωματική Εργασία , Ε.Α.Π.) . Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/40746>

Πατσούρας, Γ. (2016). *Τα κίνητρα συμμετοχής ενήλικων σε εκπαιδεύσεις και η διαφοροποίησή τους σε σχέση με την θέση στην υπηρεσιακή ιεραρχία. Η περίπτωση των Ειδικών Υπηρεσιών του ΕΣΠΑ.* (Διπλωματική Εργασία , Ε.Α.Π.) . Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/32236>

Πέλλας, Ν., Καζανίδης, Ι. (2012, Σεπτέμβριος). *Διερεύνηση των προφίλ και των αντιλήψεων των ενήλικων χρηστών σε πολυχρηστικά εικονικά περιβάλλοντα.* Ανακοίνωση στο 8<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο ΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε από : <https://www.researchgate.net/publication/249654682>

Πετρίδης, Δ. (2000). *Εφαρμοσμένη Στατιστική.* Θεσσαλονίκη : Όμηρος Εκδοτική

Πλατσίδου, Μ., Ταρασιάδου, Α. (2010). Τα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης των νηπιαγωγών και η επίδρασή τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση . *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 49 , σελ. 145-160

Ανακτήθηκε από : <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/7022/7051>

Robson, C. ( 2010 ). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* ( μτφ. : Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού ).

Αθήνα : Gutenberg. ( έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993 )

Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων.* ( μτφ. Μ. Παπαδοπούλου , Μ. Τόμπρου), Αθήνα : Μεταίχμιο. ( έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1996)

- Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «Εκπαιδευτικός κύκλος»* 5( 1), 104-126  
Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/publication/316275056>
- Σοφίτση, Δ. (2016). «Διερεύνηση των προσδοκιών των καταρτιζομένων στα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΙΕΚ) του νομού Σερρών» . ( Διπλωματική Εργασία, Ε.Α.Π.) Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/33096>
- Σπυριάδου, Κ., Κουτούζης, Μ. (2018, Απρίλιος). *Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εν Καιρώ Οικονομικής Κρίσης*. Στο Σ. Κιουλάνης, Α. Πασχαλίδου, Α. Παναγιωτίδου, & α. Γεωργιάδου ( επιμ.), Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Βιωματικής Μάθησης : «Σύγχρονες Τάσεις και Προκλήσεις στα Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης» Δράμα.
- Τσεκούρα, Μ. (2018). *Διερεύνηση των κινήτρων και προσδοκιών των εκπαιδευόμενων στο Δημόσιο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης Νομού Τρικάλων* . ( Διπλωματική Εργασία, Ε.Α.Π.). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39375>
- Νόμος 1566/1985 : Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

## Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο

### Συνοδευτική Επιστολή

Αγαπητέ συμμετέχοντα, αγαπητή συμμετέχουσα,

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Το αντικείμενο της είναι η διερεύνηση του προφίλ παρακίνησης των εκπαιδευτικών σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και των φιλοδοξιών και προσδοκιών που έχουν οι τελευταίοι από την παρακολούθηση ενός τέτοιου προγράμματος.

Ο στόχος της εμπειρικής αυτής έρευνας είναι η εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για το βαθμό συσχέτισης των διάφορων τύπων παρακίνησης των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων με τις φιλοδοξίες που αυτοί εμφανίζουν για τη ζωή τους. Ο πληθυσμός στόχος της έρευνας είναι όλοι οι εν ενεργεία μεταπτυχιακοί φοιτητές του ΕΑΠ κατά το ακαδημαϊκό έτος 2021 – 2022.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη και είναι ανώνυμο. Παρακαλείσθε να απαντήσετε αυθόρμητα και όσο πιο ειλικρινά γίνεται στις δηλώσεις με βάση την κλίμακα. Είναι σημαντικό να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις – δηλώσεις για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Η συμπλήρωση και η επιστροφή του σημαίνει ότι συναινείτε και δέχεστε να συμμετάσχετε στην έρευνα.

Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας τα συμπεράσματά της θα είναι στη διάθεσή σας, εφ' όσον το επιθυμείτε.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και τον χρόνο σας.

Με εκτίμηση,

Σιδηροπούλου Κυριακή

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

### ΜΕΡΟΣ Α΄ ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Παρακαλώ σημειώστε με X την απάντηση της επιλογής σας.

#### 1. Φύλο

- Άνδρας ☐
- Γυναίκα ☐

#### 2. Ηλικία

- 25-34 ☐
- 35-44 ☐
- 45-54 ☐
- 55 και άνω ☐

#### 3. Οικογενειακή κατάσταση

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

#### 4. Έχετε παιδιά;

- Όχι ☐
- Ναι ☐
- Αριθμός ☐

#### 5. Σχέση εργασίας

- Μόνιμος εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση ☐
- Αναπληρωτής εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση ☐
- Εκπαιδευτικός στην ιδιωτική εκπαίδευση ☐
- Άνεργος/η ☐
- Άλλο ☐
- Προσδιορίστε ..... ☐

**6. Έτη προϋπηρεσίας**

- Μέχρι 1
- 1-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- 25 και άνω

**7. Επίπεδο σπουδών**

- Απόφοιτος Β/θμιας Εκπαίδευσης
- Πτυχίο Τ.Ε.Ι.
- Πτυχίο Α.Ε.Ι.
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Μεταδιδακτορικό

**8. Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων ;**

- Ναι
- Όχι

**9. Πόσα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων έχετε παρακολουθήσει ;**

- 0-3
- 4-6
- 7-10
- Πάνω από 10

**10. Κρίνετε αναγκαία τη συμμετοχή σας σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων ;**

- Όχι
- Ναι

**11. Αν ναι, κάθε πότε πρέπει να πραγματοποιείται ; ( Επιλέξτε μία μόνο απάντηση)**

- Πριν την ανάληψη της υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα ☐
- Με την ανάληψη της υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα ☐
- Μετά την ανάληψη της υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα ☐
- κάθε 3 έτη ☐
- κάθε 5 έτη ☐
- Όταν αισθανθώ ο/η ίδιος/α την ανάγκη ☐

**ΜΕΡΟΣ Β΄ ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

**Ια.** Παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες δηλώσεις οι οποίες συμπληρώνουν τη φράση:

«Θα συμμετείχα σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων...»

Βαθμολογήστε την κάθε δήλωση ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με:

1. Διαφωνώ απόλυτα, 2. Διαφωνώ, 3. Ούτε διαφωνώ – Ούτε συμφωνώ, 4. Συμφωνώ,  
5. Συμφωνώ απόλυτα

1	Επειδή θέλω να γίνω καλύτερος εκπαιδευτικός.	
2	Διότι πιστεύω ότι είναι σημαντικό για την προσωπική μου ανάπτυξη.	
3	Για να δείξω στους άλλους ότι είμαι καλός εκπαιδευτικός.	
4	Διότι οφείλω να συμμετέχω σε τέτοια προγράμματα τακτικά.	
5	Διότι είναι σημαντικό για την περαιτέρω επαγγελματική μου ανάπτυξη.	
6	Για την ικανοποίηση που αισθάνομαι όταν ανακαλύπτω νέα πράγματα.	

7	Δεν ξέρω, αλλά αισθάνομαι ότι χάνω χρόνο συμμετέχοντας σε τέτοιες δραστηριότητες.	
8	Επειδή, εάν θέλεις να είσαι καλός εκπαιδευτικός, είναι απαραίτητο να αποκτήσεις γνώσεις.	
9	Δεν βρίσκω κάποιον ιδιαίτερο λόγο για να συμμετέχω.	
10	Επειδή το να μαθαίνω νέα πράγματα αποτελεί στάση ζωής μου.	
11	Επειδή επιθυμώ να βελτιώσω τις δεξιότητές μου.	
12	Διότι το να μαθαίνω καινούρια πράγματα, δίνει νόημα στη ζωή μου.	
13	Δεν μπορώ να καταλάβω για ποιο λόγο να συμμετέχω.	
14	Διότι βρίσκω απολαυστικό το αίσθημα απόκτησης νέας γνώσης για τη δουλειά μου.	
15	Επειδή το να μαθαίνω καινούρια πράγματα, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής μου.	
16	Επειδή τα άτομα για τα οποία νοιάζομαι, θα ήταν χαρούμενα εάν το έκανα.	
17	Διότι θα αισθανόμουν άσχημα αν δεν συμμετείχα σε τέτοια προγράμματα.	
18	Διότι η συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες, με κάνει να αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.	
19	Επειδή τα άτομα γύρω μου θα με θαυμάζουν για το τι κάνω.	
20	Επειδή βρίσκω ενδιαφέρον να μαθαίνω καινούρια πράγματα.	

**Ιβ.** Παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες δηλώσεις σχετικά με τους λόγους συμμετοχής σας σε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Βαθμολογήστε την κάθε δήλωση ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με: 1.Διαφωνώ απόλυτα, 2.Διαφωνώ, 3.Ούτε διαφωνώ – Ούτε συμφωνώ, 4.Συμφωνώ, 5.Συμφωνώ απόλυτα



1	Για να αποκτήσω βεβαίωση συμμετοχής στο πρόγραμμα	
2	Για να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές	
3	Για την επαγγελματική μου εξέλιξη	
4	Διότι με ενδιαφέρει το γνωστικό αντικείμενο	
5	Για να καλύψω τον ελεύθερο μου χρόνο	
6	Για να ξεφύγω από τα προβλήματα της προσωπικής – οικογενειακής ζωής	
7	Για να βελτιώσω τα τυπικά μου προσόντα	
8	Για να αυξήσω την αποδοτικότητά μου στην εργασία	
9	Για να μοριοδοτηθώ από το πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων	
10	Διότι πιστεύω στην αξία της δια βίου μάθησης	
11	Για να αναπτύξω κοινωνικές σχέσεις	
12	Για να αισθάνομαι καλύτερα με τον εαυτό μου	
13	Για να δείξω στους άλλους ότι είμαι καλός/ή στη δουλειά μου	

## ΜΕΡΟΣ Γ΄ ΦΙΛΟΔΟΞΙΕΣ – ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΟ ΤΗ

### ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

**Πα.** Παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες δηλώσεις οι οποίες συμπληρώνουν τη φράση:

«Μετά την ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ελπίζω...»

Βαθμολογήστε την κάθε δήλωση ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με:  
1. Διαφωνώ απόλυτα, 2. Διαφωνώ, 3. Ούτε διαφωνώ – Ούτε συμφωνώ, 4. Συμφωνώ,  
5. Συμφωνώ απόλυτα

1	Ότι θα έχω εξελιχθεί σε προσωπικό επίπεδο.	
2	Ότι θα είναι ευκολότερο να εξελιχθώ επαγγελματικά.	
3	Ότι θα έχω υψηλότερο κοινωνικό κύρος	
4	Ότι θα μπορώ να βοηθήσω τους μαθητές μου	
5	Ότι θα μπορώ να βοηθήσω συναδέλφους μου	
6	Ότι θα έχω αναπτύξει νέες κοινωνικές σχέσεις	
7	Ότι θα έχω βελτιώσει την επαγγελματική μου εικόνα	
8	Ότι θα αποκτήσω φήμη μεταξύ των συναδέλφων μου	
9	Ότι θα αποκτήσω φήμη στον κοινωνικό μου περίγυρο	
10	Ότι θα είμαι σε θέση να διεκδικήσω ένα καλύτερο εισόδημα	
11	Ότι θα εκτιμήσω περισσότερο τον εαυτό μου	

**Πβ.** « Από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιμένω...»

1	Να μπορώ να εφαρμόζω πρακτικά μέσα στη σχολική τάξη αυτά που έμαθα	
2	Να αναπτύξω δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας	
3	Να έρθω σε επαφή με νέα επιστημονικά δεδομένα	
4	Να καλύψω τις επιμορφωτικές μου ανάγκες	
5	Να είναι ευχάριστο στην παρακολούθηση	

6	Η μεθοδολογία του να είναι σύμφωνη με τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων	
7	Να είναι καλά σχεδιασμένο	
8	Να αναπτύξω θεωρητικές γνώσεις σε σχέση με το αντικείμενο του προγράμματος	

**Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας!**

## Παράρτημα Β. Έλεγχοι κανονικότητας

**Πίνακας 49: Έλεγχοι κανονικότητας ως προς το φύλο**

Παράγοντες	Φύλο	Statistic	df	p-value
Έλλειψη παρακίνησης	Άνδρας	0,724	14	0,001
	Γυναίκα	0,594	139	<0,001
Εσωτερική παρακίνηση	Άνδρας	0,714	14	0,001
	Γυναίκα	0,812	139	<0,001
Εξωτερική παρακίνηση	Άνδρας	0,913	14	0,171
	Γυναίκα	0,992	139	0,632
Επαγγελματικοί λόγοι	Άνδρας	0,909	14	0,155
	Γυναίκα	0,955	139	<0,001
Λόγοι γνώσης-εξέλιξης	Άνδρας	0,922	14	0,233
	Γυναίκα	0,830	139	<0,001
Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι	Άνδρας	0,733	14	0,001
	Γυναίκα	0,980	139	0,041
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	Άνδρας	0,929	14	0,294
	Γυναίκα	0,949	139	<0,001
Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες	Άνδρας	0,833	14	0,013
	Γυναίκα	0,968	139	0,003
Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	Άνδρας	0,866	14	0,037
	Γυναίκα	0,838	139	<0,001
Προσδοκίες	Άνδρας	0,915	14	0,185
	Γυναίκα	0,841	139	<0,001

**Πίνακας 50: Έλεγχοι κανονικότητας ως προς την ηλικία**

Παράγοντας	Ηλικία	Statistic	df	p-value
Έλλειψη παρακίνησης	25-34	0,659	37	<0,001
	35-44	0,568	64	<0,001
	45-54	0,581	45	<0,001
	55 και πάνω	0,671	7	0,002
Εσωτερική παρακίνηση	25-34	0,862	37	<0,001
	35-44	0,846	64	<0,001
	45-54	0,746	45	<0,001
	55 και πάνω	0,927	7	0,529
Εξωτερική παρακίνηση	25-34	0,964	37	0,279
	35-44	0,985	64	0,603
	45-54	0,971	45	0,306
	55 και πάνω	0,938	7	0,620
Επαγγελματικοί λόγοι	25-34	0,895	37	0,002
	35-44	0,948	64	0,009
	45-54	0,972	45	0,337
	55 και πάνω	0,957	7	0,794
Λόγοι γνώσης- εξέλιξης	25-34	0,864	37	<0,001
	35-44	0,829	64	<0,001
	45-54	0,844	45	<0,001
	55 και πάνω	0,842	7	0,104
Προσωπικοί-	25-34	0,959	37	0,182

κοινωνικοί	35-44	0,973	64	0,169
λόγοι	45-54	0,944	45	0,031
	55 και πάνω	0,891	7	0,279
Επαγγελματικές	25-34	0,896	37	0,002
φιλοδοξίες	35-44	0,931	64	0,001
	45-54	0,961	45	0,137
	55 και πάνω	0,947	7	0,698
Προσωπικές-	25-34	0,952	37	0,112
κοινωνικές	35-44	0,950	64	0,012
φιλοδοξίες	45-54	0,980	45	0,607
	55 και πάνω	0,953	7	0,754
Εκπαιδευτικές	25-34	0,842	37	<0,001
φιλοδοξίες	35-44	0,841	64	<0,001
	45-54	0,863	45	<0,001
	55 και πάνω	0,813	7	0,055
Προσδοκίες	25-34	0,910	37	0,006
	35-44	0,858	64	<0,001
	45-54	0,851	45	<0,001
	55 και πάνω	0,891	7	0,281

---

**Πίνακας 51: Έλεγχοι κανονικότητας ως προς την οικογενειακή κατάσταση**

Παράγοντας	Οικογενειακή κατάσταση	Statistic	df	p-value
Έλλειψη παρακίνησης	Άγαμος/η	0,613	59	<0,001
	Έγγαμος/η	0,586	89	<0,001
	Διαζευγμένος-η/ Χήρος-α	0,684	5	0,006
Εσωτερική παρακίνηση	Άγαμος/η	0,871	59	<0,001
	Έγγαμος/η	0,798	89	<0,001
	Διαζευγμένος-η/ Χήρος-α	0,767	5	0,042
Εξωτερική παρακίνηση	Άγαμος/η	0,965	59	0,089
	Έγγαμος/η	0,985	89	0,396
	Διαζευγμένος-η/ Χήρος-α	0,784	5	0,060
Επαγγελματικοί λόγοι	Άγαμος/η	0,926	59	0,001
	Έγγαμος/η	0,961	89	0,010
	Διαζευγμένος-η/ Χήρος-α	0,914	5	0,492
Λόγοι γνώσης- εξέλιξης	Άγαμος/η	0,876	59	<0,001
	Έγγαμος/η	0,819	89	<0,001
	Διαζευγμένος-η/ Χήρος-α	0,684	5	0,006
Προσωπικοί- κοινωνικοί λόγοι	Άγαμος/η	0,971	59	0,164
	Έγγαμος/η	0,972	89	0,051
	Διαζευγμένος-η/ Χήρος-α	0,776	5	0,050
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	Άγαμος/η	0,935	59	0,004
	Έγγαμος/η	0,949	89	0,002
	Διαζευγμένος-η/ Χήρος-α	0,987	5	0,967
Προσωπικές-	Άγαμος/η	0,944	59	0,009

κοινωνικές	Έγγαμος/η	0,963	89	0,013
φιλοδοξίες	Διαζευγμένος-η/ Χήρος-α	0,932	5	0,607
Εκπαιδευτικές	Άγαμος/η	0,868	59	<0,001
φιλοδοξίες	Έγγαμος/η	0,822	89	<0,001
	Διαζευγμένος-η/ Χήρος-α	0,961	5	0,814
Προσδοκίες	Άγαμος/η	0,902	59	<0,001
	Έγγαμος/η	0,828	89	<0,001
	Διαζευγμένος-η/ Χήρος-α	0,905	5	0,440

**Πίνακας 52: Έλεγχοι κανονικότητας των παραγόντων και του αριθμού παιδιών**

Παράγοντες	Statistic	df	Sig.
Έλλειψη παρακίνησης	0,601	153	<0,001
Εσωτερική παρακίνηση	0,825	153	<0,001
Εξωτερική παρακίνηση	0,993	153	0,717
Επαγγελματικοί λόγοι	0,952	153	<0,001
Λόγοι γνώσης-εξέλιξης	0,843	153	<0,001
Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι	0,980	153	0,024
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	0,946	153	<0,001
Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες	0,965	153	0,001
Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	0,849	153	<0,001
Προσδοκίες	0,858	153	<0,001
Έχετε παιδιά;	0,806	153	<0,001



**Πίνακας 53: Έλεγχοι κανονικότητας των παραγόντων ως προς την σχέση εργασίας**

Παράγοντας	Σχέση εργασίας	Statistic	df	p-value
Έλλειψη παρακίνησης	Μόνιμος εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,623	60	<0,001
	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,699	31	<0,001
	Εκπαιδευτικός στην ιδιωτική εκπαίδευση	0,586	38	<0,001
	Άνεργος/η	0,536	9	<0,001
	Άλλο	0,523	15	<0,001
Εσωτερική παρακίνηση	Μόνιμος εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,831	60	<0,001
	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,868	31	0,001
	Εκπαιδευτικός στην ιδιωτική εκπαίδευση	0,813	38	<0,001
	Άνεργος/η	0,765	9	0,008
	Άλλο	0,620	15	<0,001
Εξωτερική παρακίνηση	Μόνιμος εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,988	60	0,802
	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,963	31	0,353
	Εκπαιδευτικός στην ιδιωτική εκπαίδευση	0,974	38	0,518
	Άνεργος/η	0,923	9	0,416
	Άλλο	0,902	15	0,100
Επαγγελματικοί λόγοι	Μόνιμος εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,968	60	0,114
	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,948	31	0,140
	Εκπαιδευτικός στην ιδιωτική εκπαίδευση	0,930	38	0,019
	Άνεργος/η	0,819	9	0,033
	Άλλο	0,924	15	0,221
Λόγοι γνώσης-	Μόνιμος εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,854	60	<0,001

εξέλιξης	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,913	31	0,015
	Εκπαιδευτικός στην ιδιωτική εκπαίδευση	0,843	38	<0,001
	Άνεργος/η	0,683	9	0,001
	Άλλο	0,675	15	<0,001
Προσωπικοί- κοινωνικοί λόγοι	Μόνιμος εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,959	60	0,040
	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,964	31	0,376
	Εκπαιδευτικός στην ιδιωτική εκπαίδευση	0,967	38	0,322
	Άνεργος/η	0,946	9	0,643
	Άλλο	0,938	15	0,356
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	Μόνιμος εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,957	60	0,032
	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,922	31	0,026
	Εκπαιδευτικός στην ιδιωτική εκπαίδευση	0,938	38	0,035
	Άνεργος/η	0,868	9	0,117
	Άλλο	0,924	15	0,224
Προσωπικές- κοινωνικές φιλοδοξίες	Μόνιμος εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,979	60	0,396
	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,936	31	0,064
	Εκπαιδευτικός στην ιδιωτική εκπαίδευση	0,950	38	0,087
	Άνεργος/η	0,936	9	0,537
	Άλλο	0,974	15	0,918
Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	Μόνιμος εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,850	60	<0,001
	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,848	31	<0,001
	Εκπαιδευτικός στην ιδιωτική εκπαίδευση	0,881	38	0,001
	Άνεργος/η	0,658	9	<0,001
	Άλλο	0,853	15	0,019

Προσδοκίες	Μόνιμος εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,821	60	<0,001
	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση	0,893	31	0,005
	Εκπαιδευτικός στην ιδιωτική εκπαίδευση	0,870	38	<0,001
	Άνεργος/η	0,758	9	0,007
	Άλλο	0,903	15	0,104

**Πίνακας 54: Έλεγχοι κανονικότητας των παραγόντων ως προς τα έτη προϋπηρεσίας**

Παράγοντας	Έτη προϋπηρεσίας	Statistic	df	p- value
Έλλειψη παρακίνησης	Μέχρι 1	0,738	16	<0,001
	1-5	0,554	32	<0,001
	6-10	0,656	17	<0,001
	11-15	0,605	32	<0,001
	16-20	0,516	31	<0,001
	21-25	0,507	19	<0,001
	25 και άνω	0,814	6	0,078
Εσωτερική παρακίνηση	Μέχρι 1	0,867	16	0,024
	1-5	0,912	32	0,013
	6-10	0,758	17	0,001
	11-15	0,720	32	<0,001
	16-20	0,821	31	<0,001
	21-25	0,766	19	<0,001
	25 και άνω	0,767	6	0,029
Εξωτερική παρακίνηση	Μέχρι 1	0,930	16	0,246
	1-5	0,981	32	0,816

	6-10	0,985	17	0,990
	11-15	0,985	32	0,921
	16-20	0,968	31	0,470
	21-25	0,940	19	0,265
	25 και άνω	0,941	6	0,665
Επαγγελματικοί λόγοι	Μέχρι 1	0,811	16	0,004
	1-5	0,955	32	0,201
	6-10	0,911	17	0,105
	11-15	0,925	32	0,028
	16-20	0,955	31	0,218
	21-25	0,953	19	0,451
	25 και άνω	0,993	6	0,995
	Μέχρι 1	0,749	16	0,001
Λόγοι γνώσης- εξέλιξης	1-5	0,926	32	0,031
	6-10	0,782	17	0,001
	11-15	0,799	32	<0,001
	16-20	0,872	31	0,002
	21-25	0,701	19	<0,001
	25 και άνω	0,850	6	0,158
	Μέχρι 1	0,983	16	0,981
	1-5	0,968	32	0,447
Προσωπικοί- κοινωνικοί λόγοι	6-10	0,963	17	0,694
	11-15	0,983	32	0,887
	16-20	0,931	31	0,045

	21-25	0,944	19	0,306
	25 και άνω	0,777	6	0,036
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	Μέχρι 1	0,934	16	0,278
	1-5	0,901	32	0,006
	6-10	0,937	17	0,290
	11-15	0,933	32	0,049
	16-20	0,939	31	0,075
	21-25	0,963	19	0,624
	25 και άνω	0,974	6	0,918
Προσωπικές- κοινωνικές φιλοδοξίες	Μέχρι 1	0,976	16	0,928
	1-5	0,942	32	0,083
	6-10	0,959	17	0,615
	11-15	0,940	32	0,074
	16-20	0,959	31	0,279
	21-25	0,959	19	0,559
	25 και άνω	0,940	6	0,661
Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	Μέχρι 1	0,875	16	0,032
	1-5	0,864	32	0,001
	6-10	0,815	17	0,003
	11-15	0,794	32	<0,001
	16-20	0,813	31	<0,001
	21-25	0,902	19	0,053
	25 και άνω	0,912	6	0,452
Προσδοκίες	Μέχρι 1	0,902	16	0,086

1-5	0,935	32	0,053
6-10	0,841	17	0,008
11-15	0,796	32	<0,001
16-20	0,860	31	0,001
21-25	0,546	19	<0,001
25 και άνω	0,836	6	0,121

**Πίνακας 55: Έλεγχοι κανονικότητας των παραγόντων ως προς το επίπεδο σπουδών**

Παράγοντας	Επίπεδο σπουδών	Statistic	df	p-value
Έλλειψη παρακίνησης	Απόφοιτος Β/θμιας Εκπαίδευσης/Πτυχίο Τ.Ε.Ι.	0,678	12	0,001
	Πτυχίο Α.Ε.Ι.	0,580	69	<0,001
	Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό/ Μεταδιδακτορικό	0,604	72	<0,001
Εσωτερική παρακίνηση	Απόφοιτος Β/θμιας Εκπαίδευσης/Πτυχίο Τ.Ε.Ι.	0,819	12	0,015
	Πτυχίο Α.Ε.Ι.	0,810	69	<0,001
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό/ Μεταδιδακτορικό	0,816	72	<0,001
Εξωτερική παρακίνηση	Απόφοιτος Β/θμιας Εκπαίδευσης/Πτυχίο Τ.Ε.Ι.	0,956	12	0,721
	Πτυχίο Α.Ε.Ι.	0,979	69	0,299
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό/ Μεταδιδακτορικό	0,988	72	0,702
Επαγγελματικοί λόγοι	Απόφοιτος Β/θμιας Εκπαίδευσης/Πτυχίο Τ.Ε.Ι.	0,927	12	0,350
	Πτυχίο Α.Ε.Ι.	0,948	69	0,006
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό/ Μεταδιδακτορικό	0,941	72	0,002
Λόγοι γνώσης-	Απόφοιτος Β/θμιας Εκπαίδευσης/Πτυχίο Τ.Ε.Ι.	0,907	12	0,194

εξέλιξης	Πτυχίο Α.Ε.Ι.	0,838	69	<0,001
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό/ Μεταδιδακτορικό	0,829	72	<0,001
Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι	Απόφοιτος Β/θμιας Εκπαίδευσης/Πτυχίο Τ.Ε.Ι.	0,978	12	0,976
	Πτυχίο Α.Ε.Ι.	0,980	69	0,331
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό/ Μεταδιδακτορικό	0,976	72	0,196
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	Απόφοιτος Β/θμιας Εκπαίδευσης/Πτυχίο Τ.Ε.Ι.	0,942	12	0,522
	Πτυχίο Α.Ε.Ι.	0,940	69	0,003
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό/ Μεταδιδακτορικό	0,943	72	0,003
Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες	Απόφοιτος Β/θμιας Εκπαίδευσης/Πτυχίο Τ.Ε.Ι.	0,849	12	0,036
	Πτυχίο Α.Ε.Ι.	0,964	69	0,044
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό/ Μεταδιδακτορικό	0,963	72	0,033
Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	Απόφοιτος Β/θμιας Εκπαίδευσης/Πτυχίο Τ.Ε.Ι.	0,876	12	0,078
	Πτυχίο Α.Ε.Ι.	0,842	69	<0,001
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό/ Μεταδιδακτορικό	0,838	72	<0,001
Προσδοκίες	Απόφοιτος Β/θμιας Εκπαίδευσης/Πτυχίο Τ.Ε.Ι.	0,930	12	0,376
	Πτυχίο Α.Ε.Ι.	0,866	69	<0,001
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό/ Μεταδιδακτορικό	0,848	72	<0,001

**Πίνακας 56: Έλεγχοι κανονικότητας των παραγόντων ως προς τον αριθμό  
προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων που έχουν παρακολουθηθεί**

Παράγοντας	Προγράμματα εκπαίδευσης ενήλικων	Statistic	df	p-value
Έλλειψη παρακίνησης	Κανένα	0,729	34	<0,001
	1-3	0,596	74	<0,001
	4-6	0,529	28	<0,001
	7-10	0,485	9	<0,001
	Περισσότερα από 10	0,596	8	<0,001
Εσωτερική παρακίνηση	Κανένα	0,877	34	0,001
	1-3	0,853	74	<0,001
	4-6	0,754	28	<0,001
	7-10	0,828	9	0,042
	Περισσότερα από 10	0,601	8	<0,001
Εξωτερική παρακίνηση	Κανένα	0,962	34	0,272
	1-3	0,989	74	0,777
	4-6	0,965	28	0,460
	7-10	0,825	9	0,039
	Περισσότερα από 10	0,933	8	0,548
Επαγγελματικοί λόγοι	Κανένα	0,969	34	0,429
	1-3	0,929	74	<0,001
	4-6	0,936	28	0,087
	7-10	0,904	9	0,278
	Περισσότερα από 10	0,876	8	0,171
Λόγοι γνώσης-	Κανένα	0,897	34	0,004



εξέλιξης	1-3	0,851	74	<0,001
	4-6	0,803	28	<0,001
	7-10	0,892	9	0,209
	Περισσότερα από 10	0,795	8	0,025
Προσωπικοί- κοινωνικοί λόγοι	Κανένα	0,962	34	0,278
	1-3	0,982	74	0,356
	4-6	0,959	28	0,337
	7-10	0,933	9	0,510
	Περισσότερα από 10	0,929	8	0,507
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	Κανένα	0,940	34	0,062
	1-3	0,957	74	0,013
	4-6	0,923	28	0,042
	7-10	0,909	9	0,312
	Περισσότερα από 10	0,928	8	0,499
Προσωπικές- κοινωνικές φιλοδοξίες	Κανένα	0,946	34	0,095
	1-3	0,964	74	0,034
	4-6	0,949	28	0,184
	7-10	0,960	9	0,801
	Περισσότερα από 10	0,885	8	0,210
Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	Κανένα	0,883	34	0,002
	1-3	0,846	74	<0,001
	4-6	0,773	28	<0,001
	7-10	0,828	9	0,042
	Περισσότερα από 10	0,757	8	0,010

Προσδοκίες	Κανένα	0,866	34	0,001
	1-3	0,891	74	<0,001
	4-6	0,799	28	<0,001
	7-10	0,822	9	0,036
	Περισσότερα από 10	0,865	8	0,134

**Πίνακας 57: Έλεγχοι κανονικότητας των παραγόντων ως προς την αναγκαιότητα συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων**

Παράγοντας	Αναγκαιότητα συμμετοχής σε προγράμματα	Statistic	df	p-value
Έλλειψη παρακίνησης	Ναι	0,561	145	<0,001
	Όχι	0,928	8	0,502
Εσωτερική παρακίνηση	Ναι	0,831	145	<0,001
	Όχι	0,977	8	0,947
Εξωτερική παρακίνηση	Ναι	0,992	145	0,637
	Όχι	0,962	8	0,834
Επαγγελματικοί λόγοι	Ναι	0,951	145	<0,001
	Όχι	0,863	8	0,128
Λόγοι γνώσης-εξέλιξης	Ναι	0,841	145	<0,001
	Όχι	0,983	8	0,977
Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι	Ναι	0,979	145	0,027
	Όχι	0,972	8	0,914
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	Ναι	0,941	145	<0,001
	Όχι	0,929	8	0,503
Προσωπικές-	Ναι	0,968	145	0,002

κοινωνικές φιλοδοξίες	Όχι	0,911	8	0,363
Εκπαιδευτικές	Ναι	0,852	145	<0,001
φιλοδοξίες	Όχι	0,841	8	0,077
Προσδοκίες	Ναι	0,843	145	<0,001
	Όχι	0,871	8	0,154

**Πίνακας 58: Έλεγχοι κανονικότητας των παραγόντων ως προς την αναγκαιότητα παρακολούθησης προγραμμάτων πριν την ανάληψη της υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα**

Παράγοντας	Πριν την ανάληψη της υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα	Statistic	df	p-value
Έλλειψη παρακίνησης	Όχι	0,525	107	<0,001
	Ναι	0,644	38	<0,001
Εσωτερική παρακίνηση	Όχι	0,809	107	<0,001
	Ναι	0,859	38	<0,001
Εξωτερική παρακίνηση	Όχι	0,991	107	0,714
	Ναι	0,977	38	0,601
Επαγγελματικοί λόγοι	Όχι	0,959	107	0,002
	Ναι	0,893	38	0,002
Λόγοι γνώσης-εξέλιξης	Όχι	0,847	107	<0,001
	Ναι	0,812	38	<0,001
Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι	Όχι	0,982	107	0,145
	Ναι	0,956	38	0,143
Επαγγελματικές	Όχι	0,938	107	<0,001

φιλοδοξίες	Ναι	0,939	38	0,040
Προσωπικές-	Όχι	0,980	107	0,109
κοινωνικές	Ναι	0,880	38	0,001
φιλοδοξίες	Όχι	0,862	107	<0,001
Εκπαιδευτικές	Ναι	0,818	38	<0,001
φιλοδοξίες	Όχι	0,875	107	<0,001
Προσδοκίες	Ναι	0,792	38	<0,001

**Πίνακας 59: Έλεγχοι κανονικότητας των παραγόντων ως προς την αναγκαιότητα παρακολούθησης προγραμμάτων με την ανάληψη της υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα**

Παράγοντας	Με την ανάληψη της υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα	Statistic	df	p-value
Έλλειψη	Όχι	0,542	134	<0,001
παρακίνησης	Ναι	0,804	11	0,011
Εσωτερική	Όχι	0,826	134	<0,001
παρακίνηση	Ναι	0,843	11	0,035
Εξωτερική	Όχι	0,992	134	0,684
παρακίνηση	Ναι	0,907	11	0,226
Επαγγελματικοί	Όχι	0,954	134	<0,001
λόγοι	Ναι	0,838	11	0,030
Λόγοι γνώσης-	Όχι	0,836	134	<0,001
εξέλιξης	Ναι	0,905	11	0,211
Προσωπικοί-	Όχι	0,980	134	0,044

κοινωνικοί λόγοι	Ναι	0,923	11	0,348
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	Όχι	0,945	134	<0,001
	Ναι	0,879	11	0,102
Προσωπικές- κοινωνικές φιλοδοξίες	Όχι	0,964	134	0,001
	Ναι	0,953	11	0,685
Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	Όχι	0,841	134	<0,001
	Ναι	0,772	11	0,004
Προσδοκίες	Όχι	0,832	134	<0,001
	Ναι	0,866	11	0,068

**Πίνακας 60: Έλεγχοι κανονικότητας των παραγόντων ως προς την αναγκαιότητα  
παρακολούθησης προγραμμάτων μετά την ανάληψη της υπηρεσίας στον  
εκπαιδευτικό τομέα**

Παράγοντας	Μετά την ανάληψη της υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα	Statistic	df	p-value
Έλλειψη παρακίνησης	Όχι	0,550	132	<0,001
	Ναι	0,702	13	0,001
Εσωτερική παρακίνηση	Όχι	0,827	132	<0,001
	Ναι	0,862	13	0,041
Εξωτερική παρακίνηση	Όχι	0,992	132	0,629
	Ναι	0,975	13	0,947
Επαγγελματικοί λόγοι	Όχι	0,957	132	<0,001
	Ναι	0,866	13	0,046

Λόγοι γνώσης- εξέλιξης	Όχι	0,835	132	<0,001
	Ναι	0,891	13	0,102
Προσωπικοί- κοινωνικοί λόγοι	Όχι	0,975	132	0,017
	Ναι	0,914	13	0,209
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	Όχι	0,955	132	<0,001
	Ναι	0,832	13	0,017
Προσωπικές- κοινωνικές φιλοδοξίες	Όχι	0,968	132	0,003
	Ναι	0,959	13	0,736
Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	Όχι	0,848	132	<0,001
	Ναι	0,905	13	0,156
Προσδοκίες	Όχι	0,837	132	<0,001
	Ναι	0,814	13	0,010

**Πίνακας 61: Έλεγχοι κανονικότητας των παραγόντων ως προς την αναγκαιότητα  
παρακολούθησης προγραμμάτων κάθε 3 έτη**

Παράγοντας	Κάθε 3 έτη	Statistic	df	p-value
Έλλειψη παρακίνησης	Όχι	0,575	121	<0,001
	Ναι	0,505	24	<0,001
Εσωτερική παρακίνηση	Όχι	0,827	121	<0,001
	Ναι	0,847	24	0,002
Εξωτερική παρακίνηση	Όχι	0,989	121	0,437
	Ναι	0,970	24	0,658
Επαγγελματικοί λόγοι	Όχι	0,950	121	<0,001

	Ναι	0,933	24	0,113
Λόγοι γνώσης-εξέλιξης	Όχι	0,839	121	<0,001
	Ναι	0,849	24	0,002
Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι	Όχι	0,976	121	0,030
	Ναι	0,975	24	0,787
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	Όχι	0,936	121	<0,001
	Ναι	0,953	24	0,315
Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες	Όχι	0,968	121	0,005
	Ναι	0,946	24	0,222
Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	Όχι	0,850	121	<0,001
	Ναι	0,855	24	0,003
Προσδοκίες	Όχι	0,852	121	<0,001
	Ναι	0,799	24	<0,001

**Πίνακας 62: Έλεγχοι κανονικότητας των παραγόντων ως προς την αναγκαιότητα  
παρακολούθησης προγραμμάτων κάθε 5 έτη**

Παράγοντας	Κάθε 3 έτη	Statistic	df	p-value
Έλλειψη παρακίνησης	Όχι	0,547	137	<0,001
	Ναι	0,860	8	0,120
Εσωτερική παρακίνηση	Όχι	0,830	137	<0,001
	Ναι	0,847	8	0,088
Εξωτερική παρακίνηση	Όχι	0,992	137	0,675
	Ναι	0,940	8	0,611
Επαγγελματικοί λόγοι	Όχι	0,948	137	<0,001

	Ναι	0,966	8	0,867
Λόγοι γνώσης-εξέλιξης	Όχι	0,845	137	<0,001
	Ναι	0,775	8	0,016
Προσωπικοί-κοινωνικοί λόγοι	Όχι	0,980	137	0,040
	Ναι	0,889	8	0,230
Επαγγελματικές φιλοδοξίες	Όχι	0,943	137	<0,001
	Ναι	0,933	8	0,541
Προσωπικές-κοινωνικές φιλοδοξίες	Όχι	0,971	137	0,006
	Ναι	0,739	8	0,006
Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες	Όχι	0,850	137	<0,001
	Ναι	0,835	8	0,067
Προσδοκίες	Όχι	0,840	137	<0,001
	Ναι	0,785	8	0,020

---



Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.