

Η συμμετοχή εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας στη διάβιου εκπαίδευση

Participation of secondary education teachers of the region of Pii in lifelong learning

Γιώργος Ασημακόπουλος, *ΜEd Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο & Υποψήφιος διδάκτορας, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, mathissi@gmail.com*

Θανάσης Καραλής, *Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, & μέλος ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο karalis@upatras.gr*

Νατάσσα Ράικου, *Μέλος ΕΔΙΠ, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών & μέλος ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, araikou@upatras.gr*

George Asimakopoulos, *ΜEd Adult Education, Hellenic Open University & PhD candidate, Department of Educational Sciences and Early Childhood Education, University of Patras, mathissi@gmail.com*

Thanassis Karalis, *Professor, Department of Educational Sciences and Early Childhood Education, University of Patras, & Tutor-Counselor, Hellenic Open University, karalis@upatras.gr*

Natassa Raikou, *Teaching Staff, Department of Educational Sciences and Early Childhood Education, University of Patras & Tutor-Counselor, Hellenic Open University, araikou@upatras.gr*

Abstract: Lifelong learning of teachers is critical to the quality of education they offer as it directly affects their educational and scientific background. In the present study, an attempt was made to explore some aspects of the lifelong learning of secondary teachers in the region of Pii. Specifically, the degree of their participation in non-formal education programs in the field of vocational training and general education was investigated. The reasons and barriers that affect teachers' participation in these programs were also explored. The main theoretical background was typologies for reasons and barrier, as well as findings of previous relevant research. For the needs of the research, quantitative data were collected through a questionnaire with mostly closed-ended questions. The questionnaire was based (in terms of content and structure) on the PRB (Participation Reasons Barriers Questionnaire), after adapting to the needs and conditions of the present study. The findings of the research show that the teachers of the sample attend lifelong learning programs about twice as much in relation to the general population, which are mainly carried out by public bodies, which is in line with the findings of previous relevant surveys.

Keywords: Participation, reasons, barriers, secondary education teachers, region of Pii

Περίληψη: Η διά βίου μάθηση των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμη για την ποιότητα της εκπαίδευσης που αυτοί προσφέρουν καθώς επηρεάζει άμεσα το μορφωτικό και επιστημονικό τους υπόβαθρο. Στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε να διερευνηθούν κάποιες πτυχές της διά

βίου μάθησης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας στην Ηλεία. Συγκεκριμένα διερευνήθηκε ο βαθμός συμμετοχής τους σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης και της γενικής παιδείας. Επίσης διερευνήθηκαν τα κίνητρα που ενισχύουν και τα εμπόδια που επηρεάζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σ’ αυτά τα προγράμματα. Το κύριο θεωρητικό υπόβαθρο αποτέλεσαν τυπολογίες κινήτρων και τυπολογίες εμποδίων, αλλά και ευρήματα προηγούμενων σχετικών ερευνών. Για τις ανάγκες της έρευνας συγκεντρώθηκαν ποσοτικά δεδομένα μέσω ερωτηματολογίου με ερωτήσεις ως επί το πλείστον κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο στηρίχθηκε (ως προς το περιεχόμενο και τη δομή) στο ερωτηματολόγιο PRB (Participation Reasons Barriers Questionnaire), αφού προσαρμόστηκε στις ανάγκες και συνθήκες της παρούσας μελέτης. Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρακολουθούν σε περίπου διπλάσιο ποσοστό σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης, τα οποία κυρίως πραγματοποιούνται από δημόσιους φορείς, κάτι που είναι σε συμφωνία με τα ευρήματα προηγούμενων σχετικών ερευνών.

Λέξεις – Κλειδιά: Συμμετοχή, κίνητρα, εμπόδια, εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας, νομός Ηλείας

1. Εισαγωγή

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέεται εκ των πραγμάτων με τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του σχολείου ως οντότητας. Εκτός των άλλων, συνδέεται και με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και καταξίωση των ίδιων των εκπαιδευτικών (Day, 2003).

Σημαντικό ρόλο για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος είχε η προσωπική μας ενασχόληση με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ο προβληματισμός μας σχετικά με τους παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης. Από συζητήσεις μεταξύ συναδέλφων γνωρίζουμε ότι οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό επιθυμούν τη συνεχή επιμόρφωσή τους σε ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, είτε επαγγελματικής φύσεως είτε γενικής παιδείας.

Από τη διερεύνηση της σχετικής ξενόγλωσσης και ελληνικής βιβλιογραφίας διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν αρκετές έρευνες που αναφέρονται σε ποσοστά συμμετοχής του γενικού πληθυσμού σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Είναι όμως αισθητά λιγότερες αυτές που ασχολούνται με τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής και ακόμα λιγότερες αυτές που εστιάζουν στους Έλληνες εκπαιδευτικούς ως ιδιαίτερη επαγγελματική και κοινωνική ομάδα. Στην κάλυψη αυτού του κενού προσπάθησε να συνεισφέρει η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, η οποία ήρθε ως συνέχεια των ερευνών του ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ (Καραλής, 2013· Καραλής, 2018), του Γκέρτζου (2015) και του Μπερτζελέτου (2016) και στηρίχθηκε στη διερεύνηση τεσσάρων βασικών αξόνων: α) τον βαθμό και την ένταση συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και γενικής παιδείας β) τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης, γ) τα εμπόδια

συμμετοχής σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης και δ) την αποτύπωση (περιγραφικών και αξιολογικών) στοιχείων για τα δύο πιο πρόσφατα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και γενικής παιδείας που παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες.

Προσδοκία μας ήταντα σχετικά συμπεράσματα να μπορούν να συσχετιστούν με ευρήματα συναφών ερευνητικών προσπαθειών. Επίσης να εξαχθούν συμπεράσματα χρήσιμα στη διαδικασία αξιολόγησης και επανασχεδιασμού των διαφόρων προγραμμάτων που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς.

2. Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή

Οι μαθησιακές δραστηριότητες των ενηλίκων είναι επιδιωκόμενες, εκούσιες, σκόπιμες: σχεδιάζονται για να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος σκοπός που θέτουν στους εαυτούς τους οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι (Rogers, 1999, σελ. 119). Η συζήτηση για την παροχή ευκαιριών στη διά βίου εκπαίδευση είναι άνευ ουσίας, αν δεν συνοδεύεται από την παροχή κινήτρων, αλλά και από τη δυνατότητα των ατόμων να ξεπεράσουν τα εμπόδια και τους περιορισμούς, ώστε να αξιοποιήσουν αυτές τις ευκαιρίες (Καραλής, 2021). Σ’ αυτό το πλαίσιο έχει αναπτυχθεί πλήθος επιστημονικών θεωριών.

Όσον αφορά στα **κίνητρα** συμμετοχής ενηλίκων εκπαιδευομένων σε προγράμματα κατάρτισης, η πρώτη ευρύτερα γνωστή προσπάθεια διερεύνησής τους αποδίδεται στον Houle το 1961, ο οποίος εξήγαγε το γενικό συμπέρασμα ότι η συμμετοχή σε οποιοδήποτε είδους εκπαιδευτική δραστηριότητα τις περισσότερες φορές βασίζεται όχι σε ένα, αλλά σε πολλαπλά κίνητρα, τα οποία συνήθως αλληλοενισχύονται (Jarvis, 2004, σελ. 91) και πρότεινε μια τυπολογία των ενηλίκων εκπαιδευομένων διακρίνοντας τρεις κύριους τύπους: α) τους προσανατολισμένους στους στόχους, β) τους προσανατολισμένους στη δράση και γ) τους προσανατολισμένους στη μάθηση (Gordon, 1993). Λίγα χρόνια αργότερα ο Tough (1968, 1971), κατέδειξε ότι οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα όχι για έναν, αλλά κατά μέσο όρο για πάνω από πέντε διαφορετικούς λόγους.

Με βάση την τυπολογία του Houle, ο Boshier δημιούργησε την Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής (Educational Participation Scale- EPS), δίνοντας έμφαση στους προσανατολισμούς των εκπαιδευομένων. Έτσι ομαδοποίησε τα κίνητρα στις ακόλουθες κατηγορίες (Boshier&Collins, 1983): α) ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων/επαφών, β) προσφορά στο κοινωνικό σύνολο, γ) εξωτερικές προσδοκίες, δ) επαγγελματική πρόοδος/αναβάθμιση και ε) ενδιαφέρον για τη γνώση. Από την άλλη, η θεωρητικός PatriciaK. Cross, μέσα από μελέτη πολλών ερευνών, κατέληξε στη συσχέτιση της συμμετοχής ενός ατόμου με το εκπαιδευτικό του επίπεδο υποστηρίζοντας ότι «όσο περισσότερη εκπαίδευση έχουν οι άνθρωποι, τόσο περισσότερο ενδιαφέρονται για περαιτέρω εκπαίδευση, τόσο περισσότερο μαθαίνουν για τις διαθέσιμες ευκαιρίες και τόσο περισσότερο συμμετέχουν» (Cross, 1981, σσ. 54-55). Από την άλλη, οι Merriametal. (2007, σ. 62) κωδικοποιώντας αρκετές έρευνες, ανέδειξαν ως κύριο λόγο συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα τα κίνητρα που σχετίζονται με την εργασία.

Εκτός από τα *φανερά/προφανή κίνητρα* (explicit motives), όπως η απόκτηση νέων γνώσεων ή επαγγελματικών προσόντων, στη βιβλιογραφία (Schultheiss&Brunstein, 2010, σ. 379), γίνεται αναφορά και σε *μη προφανή κίνητρα* (implicit motives), όπως το να κάνει κάποιος τα πράγματα καλύτερα, το να έχει επιρροή έναντι άλλων, το να ενεργεί μαζί με άλλους, το να αναπτύσσει φιλικές σχέσεις κλπ.

Όσον αφορά στα **εμπόδια** για τη συμμετοχή, κατά την κλασική πλέον τυπολογία της Cross (1981), αυτά διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: α. καταστασιακά (situational): εμπόδια που αφορούν την κατάσταση, στην οποία βρίσκεται ο ενήλικος σε δεδομένη στιγμή (π.χ. έλλειψη χρόνου, χρημάτων, ύπαρξη υποχρεώσεων, φροντίδα παιδιών ή γονιών, διαθέσιμοι χώροι κλπ), β. θεσμικά (organizational): εμπόδια που σχετίζονται με τον τρόπο οργάνωσης των προγραμμάτων εκπαίδευσης (π.χ. ωράρια διεξαγωγής, προϋποθέσεις επιλογής εκπαιδευομένων, έλλειψη ενημέρωσης για το τι προσφέρεται, μεγάλες γραφειοκρατικές διαδικασίες κλπ) και γ. προδιαθετικά (dispositional): εμπόδια που σχετίζονται με τις απόψεις/στάσεις των ίδιων των ενηλίκων εκπαιδευομένων απέναντι στη μάθηση και στον ρόλο τους σ’ αυτή (π.χ. το προχωρημένο της ηλικίας μπορεί να αποθαρρύνει μεγαλύτερα άτομα, οι γνωστικές δυσκολίες ή τα κενά που έχουν συσσωρευτεί στο παρελθόν, η κακή σχέση με το σχολείο και τη σχολική τάξη, έλλειψη ενέργειας και αντοχών κλπ).

Στην προσπάθειά της να δημιουργήσει ένα ολοκληρωμένο μοντέλο που να ερμηνεύει τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, το οποίο να ενσωματώνει τα κίνητρα, τις προσδοκίες, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και τα εμπόδια για τη μάθηση, η Cross πρότεινε το Μοντέλο της Αλυσίδας των Αντιδράσεων (Chain of Response - COR). Σύμφωνα μ’ αυτό το μοντέλο (Stein&Farmer, 2004, σσ. 30-31), το αν τελικά θα συμμετάσχει ένας ενήλικος εκπαιδευόμενος σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα εξαρτάται από τις διαθέσιμες *ευκαιρίες* προγραμμάτων, από τα *εμπόδια* και από τη σχετική *πληροφόρηση* που διαθέτει.

Σε μια προσπάθεια διαμόρφωσης ενός ολοκληρωμένου θεωρητικού πλαισίου για τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι Rubenson&Desjardins (2009·Rubenson, 2011) ένωσαν τα *καταστασιακά* και τα *θεσμικά* εμπόδια (που αναφέρει η Cross) σε μία κατηγορία, την οποία ονομάζουν *δομικά* (structural) εμπόδια, ενώ διατήρησαν τα *προδιαθετικά* εμπόδια, προτείνοντας το Μοντέλο Περιορισμένης Δράσης (Bounded-Agency Model). Αυτό το μοντέλο βασίζεται στην παραδοχή ότι το κράτος κοινωνικής πρόνοιας μπορεί να επηρεάσει την ικανότητα ενός ατόμου για συμμετοχή, αφού εμπλέκεται στις κοινωνικές δομές, τα συστήματα εκπαίδευσης ενηλίκων, τις ευκαιρίες στη ζωή και τον βαθμό επίγνωσής τους από τους πολίτες (Rubenson&Desjardins, 2009).

3. Ανασκόπηση σχετικών ερευνών

Μια από τις έρευνες που εξετάσαμε ήταν αυτή των Egglestone κ. συν. (2018), η οποία διεξήχθη σε δείγμα 5.039 ενηλίκων στη Μ. Βρετανία εστιάζοντας στα κίνητρα και στα εμπόδια για τη συμμετοχή του γενικού πληθυσμού σε δραστηριότητες διά βίου μάθησης.

Η έρευνα CAPE (Critiquing Adult Participation in Education – Patterson, 2018·Patterson&Song, 2018) στηρίχθηκε σε ποσοτικά (ερωτηματολόγιο) και ποιοτικά (ομαδικές συνεντεύξεις) δεδομένα από ένα δείγμα 125 ενηλίκων σε πέντε πολιτείες των Ηνωμένων Πολιτειών, προσπαθώντας να διερευνήσει κίνητρα συμμετοχής, εμπόδια και τρόπους αντιμετώπισης της μη συμμετοχής σε προγράμματα διά βίου μάθησης. Οι δύο αυτές έρευνες αντικατοπτρίζουν εκπαιδευτικά συστήματα που διαφέρουν σε αρκετά σημεία από το ελληνικό, τόσο στην υποχρεωτική εκπαίδευση όσο και στη διά βίου μάθηση. Ήταν ωστόσο ενδεικτικές των τάσεων και των απόψεων που επικρατούν σε άλλες χώρες.

Η έρευνα INE ΓΣΕΕ και IME ΓΣΕΒΕΕ για το 2011 (επιστημονικός υπεύθυνος Θ. Καραλής - Καραλής, 2013) ήταν η πρώτη στον ελληνικό χώρο, στην οποία διερευνήθηκαν ταυτόχρονα στον γενικό πληθυσμό τα ποσοστά συμμετοχής, τα κίνητρα και τα εμπόδια με ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση. Ένα από τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας αυτής επισημαίνει ότι η αποστέρηση της συμμετοχής στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση πλήττει σε μεγαλύτερο βαθμό τους λιγότερο ευνοημένους της κοινωνίας (πολίτες με σχετικά χαμηλό επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης, από χαμηλότερες εισοδηματικές κατηγορίες ή εκτός της αγοράς εργασίας). Έτσι έχει ως αποτέλεσμα να μεγεθύνονται αντί να αμβλύνονται οι κοινωνικές ανισότητες (Karalis, 2017). Η διαχρονική έρευνα του INE ΓΣΕΕ και του IME ΓΣΕΒΕΕ διεξήχθη με αντίστοιχους όρους και σχεδιασμό και για τα έτη 2013, 2015, 2016 και 2019 συμπεριλαμβάνοντας και τους μισθωτούς του δημοσίου τομέα, που δεν είχαν συμπεριληφθεί στην πρώτη φάση. Έτσι ο πληθυσμός που αποτυπώθηκε τελικά ήταν ο οικονομικά ενεργός πληθυσμός. Από τη συνολική θεώρηση όλης της σειράς των παραπάνω ερευνών του INE ΓΣΕΕ και IME ΓΣΕΒΕΕ, προέκυψε ότι στη διάρκεια των τελευταίων σαράντα ετών έχει συντελεσθεί εντυπωσιακή αύξηση του ποσοστού συμμετοχής. Παρατηρήθηκε γενικότερα ανοδική τάση, παρά το γεγονός ότι τα ποσοστά συμμετοχής, ιδίως σε κάποιες επαγγελματικές κατηγορίες, εξακολουθούν να κινούνται σε χαμηλά επίπεδα συγκριτικά με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο.

Η έρευνα του Γκέρτζου (2015) διερεύνησε τον βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση της Αχαΐας, σε εκπαιδευτικά προγράμματα και διαδικασίες μη τυπικής εκπαίδευσης (επαγγελματικής κατάρτισης και γενικής παιδείας), τα κίνητρα που ενισχύουν τη διάθεσή τους για συμμετοχή και τα τυχόν εμπόδια που τη δυσχεραίνουν. Τα παράθυρα χρόνου που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ενός και πέντε ετών. Εφαρμόστηκε τόσο ποσοτική (μέσω ερωτηματολογίου) όσο και ποιοτική (μέσω συνεντεύξεων) προσέγγιση. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο PRB (Participation Reasons Barriers Questionnaire – βλ. Καραλής 2021) και ένας από τους στόχους ήταν να διερευνηθούν ομοιότητες και διαφορές με άλλες ανάλογες έρευνες. Η έρευνα του Μπερτζελέτου (2016), ως θεματική επέκταση των ερευνών του INE ΓΣΕΕ και IME ΓΣΕΒΕΕ (Καραλής, 2013), διερεύνησε τον βαθμό συμμετοχής διαιτολόγων-διατροφολόγων από όλη την Ελλάδα σε προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης (επαγγελματικής κατάρτισης και γενικής παιδείας), τα κίνητρα που ενισχύουν και τα εμπόδια που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή. Τα παράθυρα χρόνου που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ενός και πέντε ετών. Εφαρμόστηκε

ποσοτική προσέγγιση σε δείγμα 265 διαιτολόγων επί συνόλου περίπου 1.800. Το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε βασίστηκε κυρίως στις προαναφερθείσες έρευνες με τις αναγκαίες προσαρμογές.

Η έρευνα του Αντωνόπουλου (2016) διερεύνησε κίνητρα και εμπόδια που αντιμετώπισαν οι δάσκαλοι του Ν. Ηλείας κατά τη συμμετοχή τους στα προγράμματα επιμόρφωσης Β' επιπέδου στις ΤΠΕ, μέσα από ποσοτική προσέγγιση (χορήγηση ερωτηματολογίου με κλειστού τύπου ερωτήσεις) σε δείγμα 100 εκπαιδευτικών ΠΕ70. Η έρευνα της Καλογεράτου (2018) διερεύνησε κίνητρα και εμπόδια νηπιαγωγών της Νοτιοανατολικής Αττικής για τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση Β' επιπέδου, μέσα από ποσοτική προσέγγιση (χορήγηση ερωτηματολογίων με κλειστού τύπου ερωτήσεις) σε δείγμα 82 εκπαιδευτικών ΠΕ60. Η έρευνα του Στασινού (2017) διερεύνησε κίνητρα και εμπόδια εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα και τις αντιλήψεις τους για τη σχέση της επιμόρφωσης με την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη. Η έρευνα της Μπαρδάνη (2018) εξέτασε τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς της Νάξου στη διά βίου εκπαίδευση, τον βαθμό προθυμίας τους, τους λόγους συμμετοχής και την επίδραση που έχει το φύλο, η ηλικία και ειδικότητά τους στην παρακίνηση για συμμετοχή. Διεξήχθη ποσοτική περιγραφική έρευνα σε δείγμα 129 εκπαιδευτικών (επί συνόλου 167 υπηρετούντων) με χρήση ερωτηματολογίου κλειστών ερωτήσεων και κατατάξεων τύπου Likert.

Η έρευνα της Λιοδάκη (2020) εξέτασε τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των εργαζομένων σε προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης. Ειδικότερα διεξήγαγε ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου σε δείγμα 1.217 ατόμων από όσους παρακολουθούσαν προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης μέσω του ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ από τον Νοέμβριο 2015 έως τον Ιούνιο 2016. Διερευνήθηκαν οι λόγοι συμμετοχής που παρακινούν τους εργαζομένους, τα εμπόδια που τους αποτρέπουν από τη συμμετοχή και οι στάσεις τους απέναντι στη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση.

Οι παραπάνω έρευνες είτε διερεύνησαν τα κίνητρα, τα εμπόδια και τη συμμετοχή του γενικού πληθυσμού σε προγράμματα διά βίου μάθησης (Egglestonek. συν., 2018·Patterson, 2018·Patterson&Song, 2018· Καραλής, 2013·Λιοδάκη, 2020· Καραλής, 2021), είτε εστίασαν το ενδιαφέρον σε συγκεκριμένες περιοχές ή επαγγελματικές ομάδες (Μπερτζελέτος, 2016· Αντωνόπουλος, 2016· Στασινός, 2017· Καλογεράτου, 2018· Μπαρδάνη, 2018). Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η διερεύνηση των κινήτρων, των εμποδίων και του βαθμού συμμετοχής σε προγράμματα διά βίου μάθησης όσον αφορά στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας. Παράλληλα προσπαθήσαμε να διακριβώσουμε κατά πόσο τα συμπεράσματά μας συνάδουν με τα αποτελέσματα των προαναφερθέντων ερευνών, είτε αυτές αναφέρονταν στον γενικό πληθυσμό είτε σε επιμέρους επαγγελματικές ομάδες. Ένα επιπλέον στοιχείο που προσπαθήσαμε να αναδείξουμε μέσω της παρούσας έρευνας, είχε να κάνει με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα δύο πιο πρόσφατα σεμινάρια επαγγελματικής κατάρτισης και τα δύο πιο πρόσφατα σεμινάρια γενικής παιδείας, που αυτοί παρακολούθησαν.

4. Σκοπός και στόχοι της παρούσας έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν αφ’ ενός η διερεύνηση του βαθμού συμμετοχής των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικά προγράμματα και διαδικασίες επιμόρφωσης μη τυπικής εκπαίδευσης, καθώς επίσης η διερεύνηση των κινήτρων που ενισχύουν αυτή τη συμμετοχή και των εμποδίων που τη δυσχεραίνουν ή την ανακόπτουν.

Για να μπορούν να γίνουν συγκρίσεις (ως προς τον σχεδιασμό και τα εργαλεία) με αντίστοιχες έρευνες που έχουν προηγηθεί, οι **επιμέρους στόχοι** διαμορφώθηκαν ως εξής:

- διερεύνηση του βαθμού συμμετοχής σε σεμινάρια και εναλλακτικές μορφές απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, σύμφωνα με τις απόψεις του συγκεκριμένου δείγματος
- διερεύνηση των κινήτρων και των εμποδίων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας για την παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης, σύμφωνα με τις απόψεις του συγκεκριμένου δείγματος
- συλλογή στοιχείων που αφορούν σε ανεξάρτητες μεταβλητές, όπως ατομικά και δημογραφικά στοιχεία και διερεύνηση του κατά πόσο αυτά επηρεάζουν ορισμένες εξαρτημένες μεταβλητές
- διαμόρφωση ενός συμβατού ερευνητικού εργαλείου για σύγκριση με αντίστοιχα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών
- αποτύπωση τυχόν κοινών ή διαφορετικών σημείων μεταξύ της παρούσας και παρόμοιων ερευνών και κατά το δυνατόν τεκμηρίωση της ύπαρξής τους

5. Συμμετέχοντες

Ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας αποτελούνταν από όλους τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας, οι οποίοι σύμφωνα με τα διαθέσιμα δεδομένα είναι 1.394 (1.309 μόνιμοι και 85 αναπληρωτές)(βλ. και alfavita, 2018).

Για να μην προσκρούσουμε στην παραβίαση ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων, προτιμήθηκε η βολική δειγματοληψία (Robson, 2010) αποστέλλοντας το ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς μέσω προσωπικών λιστών ηλεκτρονικής αλληλογραφίας. Μ’ αυτόν τον τρόπο συμπληρώθηκαν προαιρετικά 130 ερωτηματολόγια, αριθμός που αποτελεί περίπου το 10% του πληθυσμού και κρίθηκε αρκετά αντιπροσωπευτικός.

6. Ανάπτυξη του εργαλείου συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγιο), όπως προαναφέρθηκε, βασίστηκε κυρίως στη διαχρονική έρευνα των ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ (ερωτηματολόγιο PRB - Participation Reasons Barriers Questionnaire – βλ. Καραλής, 2013, 2021), του Γκέρτζου (2015) και του Μπερτζελέτου (2016) και διαμορφώθηκε με γνώμονα τη διασφάλιση της

συμβατότητας με αντίστοιχα εργαλεία άλλων ερευνών, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης των ευρημάτων. Οι διαφοροποιήσεις στο περιεχόμενο και τον αριθμό των ερωτήσεων, σε σχέση με τις προαναφερθείσες έρευνες αφορούσαν:α) λεκτικές ή άλλες προσαρμογές που κρίθηκαν αναγκαίες για τον εξεταζόμενο πληθυσμό, β) προσθήκες ερωτήσεων (δόθηκε έμφαση στα δύο τελευταία προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και γενικής παιδείας που παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες).

Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο <https://bit.ly/3ANs14D> και σ’ αυτό περιλαμβάνονται συνολικά 49 ερωτήματα, εκ των οποίων τα 2 ήταν ανοικτού τύπου. Οι κύριοι άξονες του ερωτηματολογίου, ακολουθώντας τα πρότυπα των ερευνών του Καραλή (2013, 2018), έχουν ως εξής:1. Δημογραφικά και Ατομικά Στοιχεία, 2. Συχνότητα συμμετοχής σε σεμινάρια επαγγελματικής κατάρτισης (με παράθυρα χρόνου: ένα έτος, πέντε έτη, πάνω από πέντε έτη), 3. Συχνότητα συμμετοχής σε σεμινάρια γενικής παιδείας (με παράθυρα χρόνου: ένα έτος, πέντε έτη, πάνω από πέντε έτη), 4. Κίνητρα συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα (απαντήσεις σχετικά με 14 κίνητρα συμμετοχής), 5. Εμπόδια συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα (απαντήσεις σχετικά με 24 εμπόδια συμμετοχής).

Στην παρούσα έρευνα όλοι οι συμμετέχοντες έχουν παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα οποιουδήποτε τύπου, κάτι που απορρέει από την επαγγελματική τους ιδιότητα. Σε ένα σημαντικό τμήμα της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας είναι συνηθισμένο να διακρίνονται δύο επιμέρους πεδία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων: α) η συνεχιζόμενη *επαγγελματική κατάρτιση* (που αφορά τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που σχετίζονται άμεσα με το επάγγελμα και την εργασία) και β) η *γενική εκπαίδευση ενηλίκων* (που περιλαμβάνει όλες τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως εκπαίδευση γονέων, εθελοντών, διάφορους γραμματισμούς κλπ) (Καραλής, 2018).

Η έρευνα διεξήχθη διαδικτυακά μέσω της υπηρεσίας *GoogleForms* (διαδικτυακές φόρμες Google) κατά την περίοδο Ιανουαρίου-Φεβρουαρίου 2019. Μαζί με το ερωτηματολόγιο απεστάλη και συνοδευτικό κείμενο (βλ. <https://bit.ly/3ANs14D>), στο οποίο περιγράφηκε ο σκοπός και το θέμα της έρευνας, ο τρόπος χρήσης των δεδομένων και των αποτελεσμάτων, η εθελοντική συμμετοχή, η προστασία της ανωνυμίας (Creswell, 2016). Για την καταλληλότητα του ερωτηματολογίου (βαθμός κατανόησης ερωτημάτων, έκταση, χρόνος συμπλήρωσης) προηγήθηκε πιλοτική χορήγησή του σε πέντε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας και έγιναν οι αναγκαίες τροποποιήσεις.

7. Περιγραφή και Ανάλυση Δεδομένων - Ατομικά και δημογραφικά στοιχεία

Για την περιγραφή και ανάλυση των αποτελεσμάτων από τα ερωτηματολόγια αρχικά χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής στατιστικής (πίνακες, γραφήματα, ραβδογράμματα κλπ) (Εμβαλωτής κ.συν., 2006). Ακολούθως εκτελέστηκαν στατιστικοί έλεγχοι συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών (Mann–Whitney U, Kruskal–Wallis H. – επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0.05$).

Όπως αναφέρθηκε, το δείγμα αποτελούνταν από 130 εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν τη δεδομένη στιγμή στην περιφερειακή ενότητα Ηλείας και προθυμοποιήθηκαν να απαντήσουν. Στον παρακάτω Πίνακα 1 παρουσιάζονται συνοπτικά τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.

Πίνακας1: Συνοπτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=130)

Κατηγορία	Υποκατηγορία	N	%
Φύλο	Ανδρας	49	37,7
	Γυναίκα	81	62,3
Ηλικιακή ομάδα	έως 30 ετών	0	0
	31-40 ετών	24	18,5
	41-50 ετών	65	50
	51-60 ετών	39	30
	61-67 ετών	2	1,5
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	22	16,9
	Έγγαμος/η	101	77,7
	Διαζευγμένος	7	5,4
	Χήρος/α	0	0
Αριθμός παιδιών	Κανένα	50	38,5
	Ένα	27	20,8
	Δύο	39	30
	Τρία	11	8,5
	Τέσσερα	2	1,5
	Πέντε	1	0,8
	πάνω από πέντε	0	0
Εισόδημα	Επαρκές	15	11,5
	Οριακό	82	63,1
	Αδύναμο	28	21,5
	Ελλιπές	5	3,8
Σπουδές	Πτυχίο	108	83,1
	Μεταπτυχιακό	39	30
	Δεύτερο πτυχίο	11	8,5
	Δεύτερο μεταπτυχιακό	4	3,1
	ΑΣΠΑΙΤΕ	7	5,4
	Διδακτορικό	3	2,3
	Μεταδιδακτορικές σπουδές	0	0

Εργασιακή κατάσταση	Μόνιμος	115	88,5
	Αναπληρωτής	15	11,5
Χρόνος εκπαιδευτικής υπηρεσίας	1-5 έτη	5	4
	6-10 έτη	12	9
	11-15 έτη	42	32
	16-20 έτη	35	27
	21-25 έτη	23	18
	26-33 έτη	13	10
Θέση	Εκπαιδευτικός	112	86,2
	Υποδιευθυντής	8	6,2
	Διευθυντής	9	6,9
	Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου	1	0,8
Ειδικότητα	ΠΕ01 - θεολόγοι	6	4,6
	ΠΕ02 - φιλόλογοι	44	33,8
	ΠΕ03 - μαθηματικοί	10	7,7
	ΠΕ04 - φυσικοί, χημικοί, βιολόγοι	12	9,2
	ΠΕ05 - γαλλικής	6	4,6
	ΠΕ06 - αγγλικής	16	12,3
	ΠΕ08/79 - καλλιτεχνικών, μουσικής	6	4,6
	ΠΕ11 - φυσικής αγωγής	8	6,2
	ΠΕ78/80 - οικονομολόγοι, κοινωνιολόγοι	6	4,6
	ΠΕ82/83 - μηχανολόγοι, ηλεκτρολόγοι, γεωπόνοι	7	5,4
	ΠΕ86 - πληροφορικής	9	6,9

8. Παρουσίαση των ευρημάτων

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν εξ ορισμού έναν πληθυσμό που έχει πολύ καλή σχέση με την επιμόρφωση και την παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αυτό το βλέπουμε να επιβεβαιώνεται από την παρούσα έρευνα.

Όσον αφορά στη **συμμετοχή**, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (63,1%) δήλωσαν ότι συμμετείχαν σε κάποιο σεμινάριο επαγγελματικής κατάρτισης και περίπου οι μισοί σε κάποιο σεμινάριο γενικής παιδείας κατά το τελευταίο έτος. Στην έρευνα των Egglestone κ. συν. (2018) δεν υπάρχουν τα ίδια παράθυρα χρόνου ούτε αντίστοιχο εκπαιδευτικό σύστημα, ωστόσο τα ποσοστά ήταν περίπου 36% για την τελευταία τριετία. Τα αντίστοιχα ποσοστά για την τελευταία πενταετία ήταν 31,4% στην έρευνα των ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ για τον γενικό πληθυσμό για το 2013, 57,7% στην έρευνα του Γκέρτζου για το 2014, 63,4% στην έρευνα του Μπερτζελέτου για το 2015, 61,3% στην έρευνα των ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

για το 2016 και 66,2% για το 2019. Από τα παραπάνω, αν και δεν μπορούν να γίνουν ευθείες συγκρίσεις, διαπιστώνουμε σε γενικές γραμμές μια τάση αύξησης της συμμετοχής όσο περνούν τα χρόνια και η διά βίου εκπαίδευση αποκτά μεγαλύτερο κύρος στη χώρα μας (βλ. και Karalis, 2017).

Ως προς την **ένταση της συμμετοχής** κατά την τελευταία πενταετία, στο παράδειγμά μας ο μέσος όρος ήταν 5,75 σεμινάρια σχετικά με το επάγγελμα και 4,13 σεμινάρια γενικής παιδείας. Η έρευνα του Γκέρτζου (2015) σε εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση Αχαΐας αποτύπωσε κατά μέσο όρο 5,2 σεμινάρια επαγγελματικής κατάρτισης και 5,5 γενικής παιδείας. Η έρευνα του Μπερτζελέτου (2016) σε διαιτολόγους-διατροφολόγους κατέγραψε κατά μέσο όρο 5,82 σεμινάρια επαγγελματικής κατάρτισης και 4,21 σεμινάρια γενικής παιδείας. Στις έρευνες των ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ για το 2016 η συμμετοχή ήταν και για τα δύο είδη προγραμμάτων στο 4,9 (Καραλής, 2018), ενώ για το 2019 στο 6,1 με διαφοροποιήσεις ως προς τις επαγγελματικές κατηγορίες (Καραλής, 2021). Με βάση τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι στην παρούσα έρευνα αποτυπώνονται παρόμοιες τάσεις με άλλες αντίστοιχες έρευνες για την ένταση της συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα διά βίου μάθησης. Αυτό, στην προκειμένη περίπτωση, μπορεί να αποδοθεί στη φύση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, το οποίο απαιτεί συνεχή ενημέρωση τόσο σε θέματα σχετικά με το επάγγελμα όσο και σε θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος.

Όσον αφορά στα **κίνητρα** που ωθούν τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στην παρακολούθηση προγραμμάτων, από την έρευνά μας αναδεικνύονται ως σημαντικότερα η «μεγαλύτερη εργασιακή αποδοτικότητα», η «εκμάθηση νέων πραγμάτων» και ο «διά βίου χαρακτήρας της εκπαίδευσης». Τα ευρήματα αυτά συμπίπτουν με τα ευρήματα των ερευνών των ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ (Καραλής, 2018, 2021), του Γκέρτζου (2015), του Μπερτζελέτου (2016), του Στασινού (2017) και της Καλογεράτου (2018) και εν μέρει με τα ευρήματα του Αντωνόπουλου (2016), της Μπαρδάνη (2018), των Egglestonek. συν. (2018), της Patterson (2018) και της Λιοδάκη (2020).

Όσον αφορά στα **εμπόδια** που δυσχεραίνουν την παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, από την παρούσα έρευνα αναδείχθηκαν ως σημαντικότερα «το κόστος συμμετοχής στα σεμινάρια», «οι δυσκολίες μετακίνησης προς τον τόπο διεξαγωγής των σεμιναρίων» και «η έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων ή φροντίδας παιδιών». Τα ευρήματα αυτά μοιάζουν πολύ με αυτά της έρευνας του Μπερτζελέτου (2016) και της Λιοδάκη (2020). Τα λεγόμενα «καταστασιακά» εμπόδια (Cross, 1981) ξεχώρισαν και στην έρευνα των Patterson & Song (2018). Αντίστοιχα είναι σε γενικές γραμμές και τα εμπόδια που αναδείχθηκαν από τις έρευνες των ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ (Καραλής 2013, 2018, 2021) και του Γκέρτζου (2015), που μιλούν για κυριαρχία θεσμικών και καταστασιακών εμποδίων. Το κόστος συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα αναδεικνύεται από τη δική μας και τις παραπάνω έρευνες ως το σημαντικότερο εμπόδιο. Προφανώς αυτό αντανακλά τη μείωση των εισοδημάτων και τις ανακατατάξεις στις προτεραιότητες των ατόμων, που έχουν προκύψει ως συνέπεια της οικονομικής κρίσης. Είναι πάντως αξιοσημείωτο ότι η συντριπτική πλειονότητα

των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δεν κάμπτεται από τα εμπόδια και επιθυμεί σαφώς την παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης τον επόμενο χρόνο.

Σε σχέση με τις **ανισότητες κατά τη συμμετοχή**, στην παρούσα έρευνα οι γυναίκες και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να έχουν παρακολουθήσει περισσότερα σεμινάρια το τελευταίο έτος, ενώ οι έχοντες επιπλέον σπουδές εμφανίζονται να έχουν παρακολουθήσει περισσότερα σεμινάρια την τελευταία πενταετία. Αξιοσημείωτες ανισοτικές τάσεις στις έρευνες των INE ΓΣΕΕ και IME ΓΣΕΒΕΕ εμφανίζονται με βάση το διαθέσιμο εισόδημα, ενώ ο δείκτης εκπαιδευτικού επιπέδου αποδεικνύεται καθοριστικός, επιβεβαιώνοντας ένα συμπέρασμα που αποτυπώνεται σε πολλές σχετικές έρευνες, ότι «όσο περισσότερη εκπαίδευση έχει κάποιος, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να συμμετάσχει σε ένα πρόγραμμα διά βίου μάθησης» (Καραλής, 2018, σελ. 62). Αυτό το συμπέρασμα φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από τη δική μας έρευνα.

Στην έρευνα του Γκέρτζου (2015) δεν παρατηρήθηκαν αξιόλογες διαφοροποιήσεις στη συμμετοχή με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο ή το φύλο, κάτι που αποδόθηκε στο υψηλό επίπεδο που διαθέτουν γενικότερα οι εκπαιδευτικοί. Μικρή διαφοροποίηση σημειώθηκε σε σχέση με τη θέση ευθύνης των συμμετεχόντων, κάτι που αποδόθηκε στις απαιτήσεις των θέσεων αυτών. Στην έρευνα του Μπερτζελέτου (2016) διαφοροποιητικό ρόλο φάνηκε να παίζει η ιεραρχική θέση και ο τομέας απασχόλησης των συμμετεχόντων. Στη δε έρευνα των Egglestone κ. συν. (2018) μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής εμφάνισαν οι γυναίκες και οι συμμετέχοντες από υψηλότερα κοινωνικά στρώματα.

Στην έρευνά μας διαφοροποιήσεις σημειώθηκαν με βάση το φύλο (οι γυναίκες εμφανίζονται να έχουν παρακολουθήσει περισσότερες ώρες σεμιναρίων γενικής παιδείας το τελευταίο έτος σε σχέση με τους άνδρες) και με βάση τη σχέση εργασίας (οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να έχουν παρακολουθήσει περισσότερες ώρες σεμιναρίων γενικής παιδείας το τελευταίο έτος σε σχέση με τους αναπληρωτές). Επιχειρώντας να ερμηνεύσουμε την τελευταία συσχέτιση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι αναμενόμενη, αν συνυπολογίσουμε τις εργασιακές συνθήκες, κάτω από τις οποίες εργάζονται συχνά οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί: εργασία μακριά από τον τόπο κατοικίας, συμπλήρωση ωραρίου σε πολλά σχολεία κλπ. Έτσι ο περιορισμένος χρόνος και τα συρρικνωμένα οικονομικά δυσχεραίνουν την προσπάθεια για επιμόρφωση.

Συνοψίζοντας θεωρούμε σημαντικό να επισημάνουμε ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία με κύρια ευρήματα παρόμοιων ερευνών, ιδίως αυτών που βασίστηκαν σε παραπλήσιο ερευνητικό εργαλείο.

9. Συμπεράσματα

Το καινούργιο στοιχείο που αναδεικνύεται από την παρούσα έρευνα έχει να κάνει με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων για τα δύο πιο πρόσφατα σεμινάρια επαγγελματικής

κατάρτισης και γενικής παιδείας που παρακολούθησαν. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει πως οι συμμετέχοντες παρακολούθησαν στη συντριπτική τους πλειονότητα (τόσο για το 1^ο όσο και για το 2^ο) σεμινάρια επαγγελματικής κατάρτισης που διοργανώθηκαν από δημόσιο φορέα και ήταν προαιρετικά. Μεγάλο ήταν επίσης το ποσοστό αυτών που παρακολούθησαν σεμινάρια γενικής παιδείας από δημόσιο φορέα. Οι διαπιστώσεις αυτές μπορούν να σχετίζονται με το κύρος του φορέα διοργάνωσης ή με τη γενικότερη αναγνώριση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (όπως είναι λ.χ. η επιμόρφωση Β΄ επιπέδου στις ΤΠΕ). Από ό,τι φαίνεται πάντως, οι εκπαιδευτικοί δεν παρακολουθούν μόνο τα υποχρεωτικά υπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα: ακόμη και σε καιρούς οικονομικής στενότητας, αναζητούν συνεχώς τρόπους ενίσχυσης και εμπλουτισμού των γνώσεων και δεξιοτήτων τους (Karalis, 2017).

Σε σχέση με τη **μορφή των σεμιναρίων**, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες δοκιμάζουν νέους τύπους εκπαίδευσης (εξ αποστάσεως, μικτού τύπου), χωρίς όμως να εγκαταλείπουν τον παραδοσιακό διά ζώσης τύπο εκπαίδευσης, τον οποίο εξακολουθούν να προτιμούν σε μεγάλο ποσοστό. Οφείλουμε βέβαια να επισημάνουμε ότι η έρευνα διεξήχθη πριν την εξάπλωση της πανδημίας του κορονοϊού, οπότε δεν ήταν επιβεβλημένη η εξ αποστάσεως συμμετοχή. Όσον αφορά στον **βαθμό ικανοποίησης** από τα δύο πιο πρόσφατα σεμινάρια που παρακολούθησαν, οι συμμετέχοντες εμφανίζονται σε μεγάλο βαθμό «πολύ» ή «πάρα πολύ» ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτές, το αναλυτικό περιεχόμενο, την οργάνωση, τις εκπαιδευτικές μεθόδους που αξιοποιήθηκαν και γενικότερα από την κάλυψη των αναγκών συμμετοχής στα σεμινάρια.

Τέλος, από ό,τι φαίνεται, αν και οι εκπαιδευτικοί αναζητούν επιδοτούμενα προγράμματα, δεν διστάζουν να διαθέσουν μη ευκαταφρόνητα ποσά για παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θεωρούν πως έχουν ανάγκη.

Όσον αφορά στη συμμετοχή, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (63,1%) δήλωσαν ότι συμμετείχαν σε κάποιο σεμινάριο επαγγελματικής κατάρτισης και περίπου οι μισοί σε κάποιο σεμινάριο γενικής παιδείας κατά το τελευταίο έτος. Όσον αφορά στην ένταση της συμμετοχής κατά την τελευταία πενταετία, ο μέσος όρος ήταν 5,75 σεμινάρια επαγγελματικής κατάρτισης και 4,13 σεμινάρια γενικής παιδείας. Τα σημαντικότερα κίνητρα που αναδείχθηκαν ήταν η «μεγαλύτερη εργασιακή αποδοτικότητα», η «εκμάθηση νέων πραγμάτων» και ο «διά βίου χαρακτήρας της εκπαίδευσης». Τα κυριότερα εμπόδια που επισημάνθηκαν ήταν «το κόστος συμμετοχής στα σεμινάρια», «οι δυσκολίες μετακίνησης προς τον τόπο διεξαγωγής των σεμιναρίων» και «η έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων ή φροντίδας παιδιών». Γενικότερα τα εμπόδια που επικαλέστηκαν οι συμμετέχοντες εντάσσονται πρώτιστα στα καταστασιακά και έπειτα στα θεσμικά (κατά Cross). Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, συνεκτιμήθηκαν με αυτά συναφών ερευνών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- alfavita. (2018, 2 Μαΐου). *Ο αριθμός των μονίμων εκπαιδευτικών ανά Διεύθυνση ΔΕ - πίνακες*. Ανακτήθηκε στις 10 Αυγούστου 2021 από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/254444_o-arithmos-ton-monimon-ekpaideytikon-ana-dieythynsi-de-pinakes
- Αντωνόπουλος, Θ. (2016). *Κίνητρα συμμετοχής και μαθησιακά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι στην εκπαίδευση ενηλίκων: εμπειρική διερεύνηση των εκπαιδευτικών (ΠΕ70) του Ν. Ηλείας από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα επιμόρφωσης Β' επιπέδου στις ΤΠΕ* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Boshier, R., & Collins, J. B. (1983). Education Participation Scale Factor Structure and Socio-Demographic Correlates for 12000 learners. *International Journal of Lifelong Education*, 2(2), 163-177. doi: 10.1080/0260137830020205
- Γκέρτζος, Κ. (2015). *Κίνητρα και εμπόδια για την συμμετοχή των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Αχαΐας στην Διά Βίου Εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Cross, P., K. (1981). *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Διά Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Egglestone, C., Stevens, C., Jones, E., & Aldridge, F. (2018). *Adult Participation in Learning Survey 2017*. UK: Learning and Work Institute, Department for Education. Ανακτήθηκε στις 1 Μαΐου 2019 από: <https://www.gov.uk/government/publications/adult-participation-in-learning-survey-2017>
- Gordon, H. (1993). Houle's typology. Time for Reconsideration. *Paper presented at the American Vocational Association Convention*. Nashville, TN. Eric Documentation: 363785. Ανακτήθηκε στις 1 Μαΐου 2019 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363785.pdf>
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καλογεράτου, Ι. (2018). *Κίνητρα και εμπόδια νηπιαγωγών για τη συμμετοχή στην επιμόρφωση Β-επιπέδου: η περίπτωση της Νοτιοανατολικής Αττικής* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕΓΣΕΕ και ΙΜΕΓΣΕΒΕΕ.

- Karalis, T. (2017). Shooting a moving target: The Sisyphus boulder of increasing participation in adult education during the period of economic crisis. *Journal of Adult and Continuing Education*, 23(1): 78-96. Doi: 10.1177/1477971417691782
- Καραλής, Θ. (2018). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2021). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση (2011-2019)*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ. Ανακτήθηκε στις 10 Αυγούστου 2021 από: <https://imegseevee.gr/wp-content/uploads/2021/01/karalis-01-2021.pdf>
- Λιοδάκη, Ν. (2020). *Παράγοντες Συμμετοχής σε Προγράμματα Διά Βίου Εκπαίδευσης: Στάσεις, Λόγοι και Εμπόδια για τη Συμμετοχή των Εργαζόμενων σε Εκπαιδευτικά Προγράμματα* (Διδακτορική διατριβή). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε στις 10 Αυγούστου 2021 από: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/47431>
- Merriam, S.B., Caffarella, R.S., & Baumgartner, L.M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. (3rd). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Μπαρδάνη, Ε. (2018). *Κίνητρα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης στη Διά Βίου Εκπαίδευση. Η περίπτωση της Νάξου* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μπερτζελέτος, Δ. (2016). *Κίνητρα και εμπόδια Διαιτολόγων-Διατροφολόγων για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Patterson, M. B. (2018). *Critiquing Adult Participation in Education, Report 2: Motivation around Adult Education*. Media, PAQVALUEUSA. Ανακτήθηκε στις 1 Μαΐου 2019 από: <http://valueusea.org/projects>
- Patterson, M. B., & Song, W. (2018). *Critiquing Adult Participation in Education, Report 1: Deterrents and Solutions*. Media, PAQ VALUEUSA. Ανακτήθηκε στις 1 Μαΐου 2019 από: <http://valueusea.org/projects>
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2η έκδ, μτφ.: Κ. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Schultheiss, O., & Brunstein, J. (Eds.) (2010). *Implicit motives*. New York: Oxford University Press. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195335156.001.0001
- Rubenson, K., & Desjardins, R. (2009). The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in adult Education: A Bounded Agency Model. *Adult Education Quarterly*, 59(3), pp. 187-207. DOI: 10.1177/0741713609331548
- Rubenson, K. (2011). Barriers to Participation in Adult Education. in K. Rubenson (Ed.) *Adult Learning and Education*. Oxford, UK.: Elsevier.

- Στασινός, Μ. (2017). *Κίνητρα, εμπόδια και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Stein, S. & Farmer, S. (2004). *Connotative Learning*. Dubuque, Iowa: Kendall Hunt Publishing Company.
- Tough, A. (1968). *Why Adults Learn: a Study of the Major Reasons for Beginning and Continuing a Learning Project*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult education*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.