

ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

MOTIVATIONS AND BARRIERS TO PARTICIPATION IN TRAINING PROGRAMS IN DISTANCE EDUCATION

Γιώργος Μαγγόπουλος
Μέλος ΣΕΠ-ΕΑΠ
maggoropoulos@gmail.com

Βαρβάρα Σαμαρέντση
Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακό
Επιστήμες της Αγωγής
verasamarentsi@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σε μεθοδολογικό επίπεδο υιοθετήθηκε η δειγματοληπτική έρευνα με την αξιοποίηση του ερωτηματολογίου ως εργαλείου συλλογής δεδομένων. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 138 εκπαιδευτικούς. Οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα πρέπει να ανταποκρίνονται πρωτίστως στις ανάγκες των ιδίων. Τα κίνητρα συμμετοχής τους συνδέονται κατά κύριο λόγο με την υλοποίηση του επαγγελματικού ρόλου τους. Οι ανασταλτικοί παράγοντες αφορούν σε θεσμικά και καταστασιακά εμπόδια. Το φύλο, η διδακτική εμπειρία και η υπηρεσιακή κατάσταση διαφοροποιούν τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως προς τα κίνητρα συμμετοχής, ενώ η ηλικία και ο τόπος διαμονής δεν τους διαφοροποιούν. Η ηλικία, η διδακτική εμπειρία, η υπηρεσιακή κατάσταση και ο τόπος διαμονής τους διαφοροποιούν ως προς τα εμπόδια συμμετοχής, ενώ το φύλο δεν τους διαφοροποιεί.

Λέξεις κλειδιά

Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής, Εκπαίδευση Ενηλίκων, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Abstract

The purpose of this paper is to indicating the views of primary education teachers regarding the motivations and barriers to their participation in training programs in distance education. At the methodological level, the sampling research was adopted by utilizing the questionnaire

as a data collection tool. The research sample consists of 138 teachers. Respondents believe that distance education training programs should primarily address their own needs. Their participation motivations are mainly related to the realization of their professional role. Inhibitory factors relate to institutional and situational barriers. Gender, teaching experience and employment relationship differentiate the teachers of the sample in terms of participation motivation, while age and place of residence do not differentiate them. Their age, teaching experience, employment relationship and place of residence differentiate them in terms of barriers to participation, while gender does not differentiate them.

Key words

Motivations and barriers to participation, Adult Education, distance education, primary school teachers.

0. Εισαγωγή

Το ενδιαφέρον για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕΞΑΕ) είναι εξαιρετικά έντονο την τρέχουσα χρονική περίοδο. Οι εκπαιδευτικοί, όχι μόνο στη χώρα μας αλλά και διεθνώς, κλήθηκαν να προσαρμοστούν άμεσα, γρήγορα και αποτελεσματικά στις απαιτήσεις που η ΕΞΑΕ επιβάλλει στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου. Η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα την ΕΞΑΕ θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη στρατηγική προκειμένου η εκπαιδευτική κοινότητα να αποκτήσει τις αναγκαίες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θα της επιτρέψουν να ανταποκριθεί επαρκώς και επιτυχώς στις νέες προκλήσεις. Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στη συνέχεια, ακολουθούν οι ενότητες που αφορούν στο θεωρητικό πλαίσιο, τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα, τη συζήτηση και τις βιβλιογραφικές αναφορές.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο Μαυρογιώργος (1983) και ο Μπαγάκης (2005) αντιλαμβάνονται την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως ένα σύνολο μέτρων, που σκοπό έχουν την ανάπτυξη πρακτικών, προσωπικών, επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Η Χατζηπαναγιώτου (2001) τη θεωρεί ως οργανωμένη διαδικασία, που στόχο έχει τη συμπλήρωση και την ανανέωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων που είναι απαραίτητες για την υλοποίηση και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ο Day (2003) χαρακτηρίζει την επιμόρφωση ως ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση και κατάρτιση, που σκοπό έχει την εντατική μάθηση σε περιορισμένο χρόνο, προκειμένου να αναβαθμιστούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες, αλλά και οι στάσεις των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα του εκ-

παιδευτικού έργου (Angrist & Lavy, 2001, Villegas-Reimers, 2003). Ο Ling (2002) επεκτείνει τον σχετικό προσανατολισμό και διαβλέπει στην επιμόρφωση τη δυνατότητα χειραφέτησης του εκπαιδευτικού, που θα του επιτρέψει να στοχαστεί κριτικά για τη λειτουργία του σχολείου, τη σχέση που αυτό αναπτύσσει με το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό γίγνεσθαι, να συνειδητοποιήσει δυσλειτουργικές καταστάσεις και να δράσει μετασχηματιστικά. Είναι προφανές πως η επιμόρφωση αφορά σε οργανωμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, που το περιεχόμενό τους συνδέεται είτε άμεσα είτε έμμεσα με την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου και έχει ως σκοπό την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης εκπορεύεται από την ανάγκη και την απαίτηση να ανταποκριθεί η εκπαιδευτική κοινότητα με επιτυχία στις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα σε επιστημονικό, τεχνολογικό, μεθοδολογικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο, οι οποίες επιφέρουν σημαντικότερες αλλαγές στις οριζουσες του εκπαιδευτικού έργου.

Ο όρος «*εξ αποστάσεως εκπαίδευση*» (distance education) αφορά στην εκπαίδευση, κατά την οποία εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενος βρίσκονται σε διαφορετικό φυσικό χώρο (Βεργίδης κ.ά., 1999, Λιοναράκης, 2001). Τούτο υποδηλώνει ότι αφενός η εκπαίδευση δε λαμβάνει χώρα σε αίθουσα διδασκαλίας με φυσική παρουσία και αφετέρου ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να ορίζει ο ίδιος τον χρόνο, τον τόπο και τον ρυθμό της μελέτης του. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνεπικουρούμενη πλέον από τις ραγδαίες εξελίξεις στην τεχνολογία, όχι μόνο απελευθερώνει τον εκπαιδευόμενο από χωροχρονικούς περιορισμούς, αλλά του προσφέρει σύγχρονα ηλεκτρονικά μέσα (πχ ψηφιακές πλατφόρμες, επικοινωνιακά εργαλεία κλπ), που του παρέχουν πρόσβαση σε πλούσιο και ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό, έλεγχο της μάθησης, αυτονομία, ευελιξία, διαρκή υποστήριξη, συμμετοχή σε μαθησιακές εμπειρίες σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο (Moore & Tait, 2002), δυνατότητα αλληλεπίδρασης και άμεσης επικοινωνίας με τον εκπαιδευτή και με τους συνεκπαιδευόμενούς του (Jonassen, 1992, Ματραλής, 1999, Λιοναράκης, 2001). Τα παραπάνω υποδηλώνουν, ωστόσο, ότι στην ΕξΑΕ οι εκπαιδευόμενοι στερούνται την κοινωνική αλληλεπίδραση (Muilenburg & Berge, 2005), όπως αυτή λαμβάνει χώρα στη διαζώσης εκπαίδευση. Η γεωγραφική και η πιθανή συναισθηματική απόσταση συχνά δημιουργεί και αισθήματα απομόνωσης (Karalis & Koutsonikos, 2003, Παυλή Κορρέ και Λευθεριώτου, 2020), τα οποία μπορούν να υπερκεραστούν με την αύξηση των αλληλεπιδράσεων στο ψηφιακό περιβάλλον (Λευθεριώτου & Παυλή Κορρέ, 2014). Οι ραγδαίες εξελίξεις στο πεδίο της ΕξΑΕ αποτυπώνονται και στην ανάδειξη νέων όρων, που χρησιμοποιούνται προκειμένου να περιγράψουν τις καταλυτικές αλλαγές που έχουν συμβεί στο πεδίο, όπως η «*ηλεκτρονική μάθηση*» (e-learning) (Τζιμογιάννης, 2017), η «*τηλεκπαίδευση*» και άλλοι συναφείς. Δεν αποτελεί, ωστόσο, πρόθεσή μας να επεκταθούμε περισσότερο στη σχετική συζήτηση.

Σε διάφορα κράτη, εδώ και μια δεκαετία περίπου, η εκπαίδευση ή/και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΕξΑΕ αποτελεί βασική εκπαιδευτική προτεραιότητα. Για παρά-

δειγμα, στις Η.Π.Α. η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για διδασκαλία σε εξ αποστάσεως μαθησιακά περιβάλλοντα αποτελεί κύριο συστατικό της επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Σε διάφορες πολιτείες, μάλιστα, η παρακολούθηση σχετικών προγραμμάτων είναι υποχρεωτική (Burns, 2011). Στη χώρα μας ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν απρόσμενα να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες που διαμόρφωσε το κλείσιμο των σχολείων εξαιτίας της πανδημίας του κορωνοϊού. Ξαφνικά, η ΕξΑΕ εφαρμόστηκε σε όλες τις βαθμίδες. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να διδάξουν και εξ αποστάσεως. Στα νέα τους καθήκοντα περιλαμβάνεται η χρήση νέων τεχνολογιών προκειμένου να υποστηρίξουν νέους τρόπους διδασκαλίας, αξιολόγησης και οργάνωσης της τάξης (Burns, 2011). Κοντολογίς, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν μέσω «*σύγχρονων*» και «*ασύγχρονων*» εργαλείων να ενισχύσουν την αλληλεπίδραση στα εξ αποστάσεως μαθησιακά περιβάλλοντα (Pavlis Korres, 2015), αυξάνοντας το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή στα ηλεκτρονικά μαθήματά τους (Γιαβρίμης & Φερεντίνου, 2022· Σταχτέας & Σταχτέας, 2021).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία, προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στον νέο τους ρόλο. Πότε όμως είναι αποτελεσματική η ΕξΑΕ. Μελέτες (Λιοναράκης, 2006, Pavlis Korres, Karalis, Leftheriotou & Barriocanal, 2009) καταδεικνύουν ότι η αποτελεσματικότητά της συνδέεται με τη δημιουργία κινήτρων στους εκπαιδευτικούς και την ελαχιστοποίηση των πιθανών εμποδίων που αντιμετωπίζουν. Η παραπάνω διαπίστωση μας οδηγεί στο εξής ερώτημα: Ποιοι παράγοντες διευκολύνουν και ποιοι αποτελούν τροχοπέδη στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συναφή επιμορφωτικά προγράμματα.

Η απάντηση στο ερώτημα συνδέεται στενά με τον ευρύτερο προβληματισμό που αφορά στη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Πλήθος ερευνών μελετά τα κίνητρα που ωθούν τους ενήλικες στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως επίσης και τα εμπόδια που λειτουργούν ανασταλτικά στη συμμετοχή. Δεν αποτελεί πρόθεση της παρούσας μελέτης να παρουσιάσει τη σχετική θεωρητική συζήτηση που αφορά στις κατηγορίες (Ferreira, Cardoso & Abrantesc, 2011, Ryan & Deci, 2000) και τις θεωρίες κινήτρων (Aslanian και Brickell, 1980, Boshier & Collins, 1985, Cookson, 1986, Cross, 1981, Darkenwald & Merriam, 1982, Maslow, 1943, Rubenson, 1977, 2004, Tough, 1979) ούτε και τα εμπόδια συμμετοχής (Cross, 1981, Falasca, 2011, Κόκκος, 2005-2008, Rogers, 1999, Rubenson, 2006, Rubenson & Desjardins, 2009), για πρακτικούς κυρίως λόγους. Ωστόσο, θεωρείται σημαντικό να κατανοήσουμε βαθύτερα τόσο την έννοια του «*κινήτρου*» όσο και την έννοια του «*εμποδίου*».

Πριν αναφερθούμε στο σημασιολογικό περιεχόμενο του όρου «*κίνητρο*» είναι απαραίτητο να μελετήσουμε το αντίστοιχο περιεχόμενο του όρου «*παρακίνηση*» (Camilleri, 2007). Η παρακίνηση φαίνεται ότι αποτελεί ψυχολογική διεργασία, αποτέλεσμα της οποίας είναι ο επηρεασμός της συμπεριφοράς ενός ατόμου (Μπουραντάς, 2002). Η παρακίνηση συνδέεται άμεσα με τις επιθυμίες ενός ατόμου και τη συναισθηματική του κατάσταση, η οποία επηρεάζει και κατευθύνει τη συμπεριφορά του, ώστε να επιτύχει αυτό

που επιθυμεί (Mullins, 2010) και μάλιστα αιτιολογεί την κατεύθυνση, την ένταση και την επιμονή των προσπαθειών για την επίτευξη του στόχου (Kreitner & Kinicki, 1995, Robbins & Judge, 2011). Αλλά και το κίνητρο φαίνεται ότι αποτελεί ψυχολογική διεργασία που διεγείρει, κατευθύνει και διατηρεί μια συμπεριφορά προς έναν στόχο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012), ο οποίος αποτελεί γνωστική αναπαράσταση ενός πιο συγκεκριμένου αποτελέσματος ή μιας συνέπειας που ένα άτομο επιθυμεί. Το κίνητρο ωθεί το άτομο όχι μόνο να αναλάβει δράση για να επιτύχει τον στόχο του ή για να εκπληρώσει μια ανάγκη ή μια προσδοκία, αλλά το βοηθά και να συνεχίσει κατά τη διάρκεια της δράσης που έχει ήδη ξεκινήσει (Dubin, 1970). Το κίνητρο φαίνεται ότι συνδέεται με τους τρόπους με τους οποίους οι επιθυμίες, οι φιλοδοξίες, οι επιδιώξεις καθώς και οι ανάγκες παροτρύνουν, οδηγούν, ελέγχουν και εξηγούν τη συμπεριφορά των ανθρώπων (McFarland, 1974). Το κίνητρο μπορεί να γίνει αντιληπτό και ως μια συναισθηματικά φορτισμένη προσπάθεια ενός ατόμου να εργασθεί πάνω σε κάτι, λαμβάνοντας ικανοποίηση μέσα από την επίτευξη στόχων, όπως είναι η αίσθηση της επιτυχίας και της σύνδεσης. Υπό αυτό το πρίσμα το κίνητρο αποτελεί μια προδιάθεση, μια τάση ή μια κλίση, η οποία έμμεσα αξιολογεί τους τιθέμενους στόχους, βοηθάει στην επίτευξή τους και δημιουργεί αίσθηση ικανοποίησης από την υλοποίησή τους (McClelland, 1985). Κοντολογίς, το κίνητρο φαίνεται ότι αποτελεί σημαντικό τμήμα της ιδιοσυγκρασίας, της εντιμότητας, αλλά και της ειλικρίνειας ενός ατόμου, νοηματοδοτώντας ουσιαστικά τόσο τη συμπεριφορά όσο και γενικότερα τη ζωή του (McClelland & Rumelhart, 1981). Πώς όμως συλλειτουργούν παρακίνηση, κίνητρα, ανάγκες, στόχοι, συμπεριφορά και ικανοποίηση. Ο Κουτούζης (1999) φρονεί ότι τα στοιχεία αυτά είναι αλληλοεξαρτώμενα και αλληλοεπιδρούν. Η διαδικασία έχει ως αφετηρία της τη συνειδητή ή υποσυνείδητη ύπαρξη αναγκών. Οι ανάγκες δημιουργούν το/α κίνητρο/α, τα οποία προσδιορίζουν τους στόχους και τις δράσεις-πράξεις για την πραγματοποίησή τους. Η επίτευξη των στόχων επιφέρει την ικανοποίηση των αναγκών και την ελάττωση ή ακόμη και την εξάλειψη του κινήτρου (Μπουραντάς, 2002). Ωστόσο, οι σχέσεις ανάμεσα σε ανάγκες, κίνητρα, στόχους, συμπεριφορές, πραγματοποίηση στόχων και ικανοποίηση είναι σύνθετες, διότι υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των ανθρώπων. Οι συνθήκες διαβίωσης και ανάπτυξης επηρεάζουν ξεχωριστά κάθε άνθρωπο κι έχουν ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση διαφορετικών αναγκών, στόχων και κινήτρων.

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών τα κίνητρά τους συνήθως συνδέονται με την επαγγελματική και την προσωπική ανάπτυξη, τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και απορρέουν από τις θεωρίες της Μετάβασης (Aslanian & Brickell, 1980), των Προσδοκώμενων Οφελών (Tough, 1979), της Ομαδοποίησης Μεταβλητών (Rubenson, 2004), της Συνταύτισης (Boshier, 1973) και της Κοινωνικής Συμμετοχής (Courtney, 1981, Cookson, 1986).

Εκτός από τους παράγοντες που ωθούν σε συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, υπάρχουν και οι παράγοντες που την εμποδίζουν. Τα εμπόδια που ενδέχεται να αντιμετωπίσει ένας ενήλικας κατά τη διάρκεια της πορείας του προς την μάθηση ποικίλουν. Στην

εκπαίδευση, ως εμπόδια ονομάζουμε τους φραγμούς ή οποιονδήποτε άλλο παράγοντα μπορεί να αποτρέψει, να δυσκολέψει ή ακόμα και να σταματήσει τη συμμετοχή στη μαθησιακή διεργασία (Παπαθανασίου, 2009). Ο Κόκκος (2005) περιγράφει τα εμπόδια ως παράγοντες, οι οποίοι δυσχεραίνουν τη συμμετοχή ενός ενήλικα στην εκπαιδευτική διαδικασία ή ακόμη τον απομακρύνουν από αυτήν. Ο Ευθυμίου (2006) υποστηρίζει ότι τα εμπόδια μπορεί να προκαλούν αντίσταση στη νέα γνώση και στις αλλαγές που αυτή επιφέρει. Μπορεί επίσης, τα εμπόδια να χαρακτηρίζουν όσα απουσιάζουν και δεν επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να συμμετέχει. Τα εμπόδια, λοιπόν, μπορεί να προέρχονται από το ίδιο το άτομο, αλλά και από το περιβάλλον με το οποίο αλληλοεπιδρά. Η μορφή και η φύση τους μπορεί να ποικίλλει ή ακόμα και να μην είναι ορατές. Εάν τα εμπόδια δεν εντοπιστούν και δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα, τότε συνεχίζουν να δημιουργούν προβλήματα. Σε αντίθετη περίπτωση όμως, ενδέχεται να εξαφανιστούν ή ακόμα και να μετασηματιστούν σε θετικά στοιχεία.

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών τα εμπόδια συμμετοχής τους συνδέονται με τις ποικίλες υποχρεώσεις τους, τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση των προγραμμάτων, καθώς και με κοινωνικές και προσωπικές στάσεις και συμπεριφορές και απορρέουν από τις θεωρίες της Cross (1981) περί καταστασιακών, προδιαθετικών και θεσμικών εμποδίων, του Rogers (1999) που εστιάζει στον σχεδιασμό των προγραμμάτων, τα καταστασιακά και τα εσωτερικά εμπόδια, του Κόκκου (2005) που δίνει έμφαση σε εσωτερικά και εξωτερικά εμπόδια και των Rubenson & Desjardins (2009) που ταξινομεί τα εμπόδια σε δομικά και προδιαθετικά.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η εξέταση των κινήτρων και των εμποδίων συμμετοχής των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα την ΕξΑΕ. Στόχοι της έρευνας αποτελούν: α) η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην ΕξΑΕ, β) η καταγραφή των κινήτρων συμμετοχής, γ) η μελέτη των εμποδίων συμμετοχής, και δ) η εξέταση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των προσωπικών χαρακτηριστικών του δείγματος και της συμμετοχής (κίνητρα, εμπόδια και σημαντικότητα συμμετοχής). Με βάση, λοιπόν, τους στόχους τίθενται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα: i) ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με βασικά χαρακτηριστικά των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ii) ποια είναι τα κίνητρα συμμετοχής τους, iii) ποια είναι τα εμπόδια συμμετοχής τους, και iv) διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ως προς τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα την ΕξΑΕ με βάση τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά;

2.2. Μέθοδος και εργαλείο της έρευνας

Για την πραγματοποίηση της έρευνας επιλέγεται η ποσοτική προσέγγιση και πιο συγκεκριμένα η δειγματοληπτική έρευνα με την αξιοποίηση του ερωτηματολογίου ως εργαλείου συλλογής δεδομένων (Robson, 2010, Creswell, 2016). Κατά τη σύνταξή του αξιοποιήθηκαν στοιχεία από τις έρευνες του Φιλοκώστα (2010), της Μακρή (2011) και των Στρίγκα & Τσιμπίρη (2019). Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις που αφορούν στα προσωπικά στοιχεία των ερωτώμενων, τις απόψεις τους σε θέματα επιμόρφωσης, τα κίνητρα συμμετοχής, τα εμπόδια συμμετοχής και τη σημαντικότητα που αποδίδουν στην επιμόρφωσή τους στην ΕξΑΕ. Οι ερωτήσεις δέχονται απαντήσεις διχοτομικού τύπου και σε πεντάβαθμη κλίμακα (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ). Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε σε περιβάλλον Google Form και διανεμήθηκε ηλεκτρονικά στους ερωτώμενους. Υιοθετήθηκε η βολική δειγματοληψία, καθώς οι ερωτώμενοι προέρχονται κατά κύριο λόγο από το ευρύτερο επαγγελματικό περιβάλλον των ερευνητών. Ως εκ τούτου τα ευρήματα της έρευνας αναφέρονται στο δείγμα της και δεν μπορούν να γενικευτούν.

2.3. Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έλαβε χώρα με το SPSS 20. Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται μέσω απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων. Οι απόψεις τους επί των περισσότερων υπό εξέταση θεμάτων αναλύονται με τη χρήση απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων, μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων. Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης αξιοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα και το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis. Όσον αφορά στην αξιοπιστία του εργαλείου η τιμή του δείκτη Cronbach είναι $\alpha=0,921$ για την ερώτηση που αφορά στα κίνητρα και $\alpha=0,885$ για την ερώτηση που αφορά στα εμπόδια συμμετοχής.

2.4. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 138 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εξ αυτών οι 93 είναι γυναίκες (67,4%) και 45 άντρες (32,6%). Το 20,3% του δείγματος είναι ηλικίας από 23 έως 35 ετών, το 37,7% μεταξύ 36 και 45 ετών, το 28,3% από 46 έως 55 ετών, ενώ μόλις το 13,8% των ερωτηθέντων είναι άνω των 56 ετών. Σε σχέση με τη διδακτική εμπειρία το 11,6% έχει έως 5 έτη, το 10,1% από 6 έως 10 έτη, το 44,2% έχει από 11 έως 20 έτη και το 34,1% του δείγματος έχει διδακτική εμπειρία πάνω από 20 έτη. Αναφορικά με την υπηρεσιακή κατάσταση των ερωτώμενων το 76,1% είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ το 23,9% αποτελείται από αναπληρωτές. Τέλος, το 63% διαμένει σε αστική περιοχή, το 24,6% σε ημιαστική και μόνο το 12,3% σε αγροτική περιοχή.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τους φορείς που προσφέρουν προγράμματα επιμόρφωσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις που αφορούν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος από τους φορείς που προσφέρουν προγράμματα επιμόρφωσης στην ΕξΑΕ

Φορείς επιμόρφωσης	Μ.Ο.	Τ.Α.
Πανεπιστήμια	3,75	1,068
ΥΠΑΙΘ (Ι.Ε.Π.)	3,16	1,089
ΥΠΑΙΘ (Ι.Τ.Υ.Ε.)	3,14	1,150
ΥΠΑΙΘ (ΠΕΚΕΣ)	3,12	1,040
Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου	2,99	1,107

Οι ερωτηθέντες δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι από τα προγράμματα που προσφέρουν τα Πανεπιστήμια (Μ.Ο.: 3,75, Τ.Α.: 1,068). Η ικανοποίησή τους από φορείς του Υ.ΠΑΙ.Θ. (Ι.Ε.Π.: Μ.Ο.: 3,16-Τ.Α.: 1,089, Ι.Τ.Υ.Ε.: Μ.Ο.: 3,14-Τ.Α.: 1,150, ΠΕΚΕΣ: Μ.Ο.: 3,12-Τ.Α.: 1,040) και τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Μ.Ο.: 2,99-Τ.Α.: 1,107) είναι μέτρια.

Στη συνέχεια ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να τοποθετηθούν ως προς την ερώτηση που εξετάζει στις ανάγκες ποιας ομάδας θα πρέπει να ανταποκρίνονται τα εν λόγω επιμορφωτικά προγράμματα. Οι ερωτηθέντες θεωρούν σε πολύ υψηλό βαθμό ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να ανταποκρίνονται πρωτίστως στις ανάγκες των ιδίων (Μ.Ο.: 4,42-Τ.Α.: 0,895) και δευτερευόντως στις ανάγκες των μαθητών/τριών (Μ.Ο.: 4,38-Τ.Α.: 0,907). Σε υψηλό βαθμό θεωρούν, επίσης, ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα στην ΕξΑΕ θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του σχολείου (Μ.Ο.: 3,81-Τ.Α.: 1,050) και στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος (Μ.Ο.: 3,53-Τ.Α.: 1,179).

Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις που αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την ανταπόκριση των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην ΕξΑΕ

Ανταπόκριση των επιμορφωτικών προγραμμάτων	Μ.Ο.	Τ.Α.
Στις ανάγκες των εκπαιδευτικών	4,42	0,895
Στις ανάγκες των μαθητών/τριών	4,38	0,907
Στις ανάγκες του σχολείου	3,81	1,050
Στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος	3,53	1,179

Οι εκπαιδευτικοί, με βάση την τιμή του μέσου όρου, θεωρούν πολύ σημαντική τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα ΕΞΑΕ (Μ.Ο.: 3,88-Τ.Α.: 0,978). Πιο αναλυτικά, το 25,4% τη θεωρεί πάρα πολύ σημαντική, το 43,5% τη θεωρεί πολύ σημαντική, το 26,1% τη θεωρεί μέτριας σημασίας, το 3,6% τη χαρακτηρίζει λίγο σημαντική, ενώ μόλις το 1,4% των εκπαιδευτικών τη θεωρεί καθόλου σημαντική.

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων και δείκτες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο θεωρούν σημαντική τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα στην ΕΞΑΕ

Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συμμετοχή σας σε επιμορφωτικά προγράμματα στην ΕΞΑΕ	f	%
Πάρα πολύ	35	25,4
Πολύ	60	43,5
Αρκετά	36	26,1
Λίγο	5	3,6
Καθόλου	2	1,4
Σύνολο	138	100,0
	ΔΕΙΚΤΕΣ: Μ.Ο.: 3,88 Τ.Α.: 0,978	

Αναφορικά με τα κίνητρα συμμετοχής οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι παρακινούνται σε πολύ υψηλό βαθμό από την ανάγκη τους να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις των μαθητών/τριών τους (Μ.Ο.: 4,26-Τ.Α.: 1,020), καθώς και για να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό έργο τους (Μ.Ο.: 4,22-Τ.Α.: 1,146). Στη συνέχεια, δηλώνουν ότι πολύ σημαντικά κίνητρα αποτελούν η ανταπόκρισή τους στις νέες ανάγκες που παρουσιάζονται στην εκπαίδευση (Μ.Ο.: 4,07-Τ.Α.: 1,173), η βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους (Μ.Ο.: 3,91-Τ.Α.: 1,202), η απόκτηση δεξιοτήτων (Μ.Ο.: 3,84-Τ.Α.: 1,055), η ενημέρωση τους αναφορικά με τη διδακτική μεθοδολογία (Μ.Ο.: 3,83-Τ.Α.: 1,202) και η απόκτηση γνώσεων στην ΕΞΑΕ (Μ.Ο.: 3,72-Τ.Α.: 1,125).

Πίνακας 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις που αφορούν στα κίνητρα συμμετοχής

Κίνητρα συμμετοχής	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η ενίσχυση της ικανότητας ανταπόκρισής μου στις νέες απαιτήσεις των μαθητών μου	4,26	1,020
Η βελτίωση του εκπαιδευτικού μου έργου	4,22	1,146
Η ανταπόκρισή μου στις νέες ανάγκες που παρουσιάζονται στην εκπαίδευση (πχ σύγχρονη - ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση)	4,07	1,173
Η βελτίωση της αποτελεσματικότητάς μου	3,91	1,202

Η απόκτηση δεξιοτήτων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	3,84	1,055
Η ενημέρωσή μου αναφορικά με τη διδακτική μεθοδολογία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	3,83	1,202
Η απόκτηση γνώσεων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	3,72	1,125
Η αλλαγή της στάσης μου απέναντι στις ΤΠΕ	3,20	1,257
Η επαγγελματική μου ανέλιξη (πχ μόρια)	3,14	1,394
Η αλλαγή της στάσης μου απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	3,04	1,219
Η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου μου	2,64	1,273
Η επιθυμία μου να γνωρίσω νέους συναδέλφους	2,24	1,000

Σε μέτριο βαθμό παρακινούνται οι εκπαιδευτικοί από την επιθυμία τους να αλλάξει η στάση τους απέναντι στις ΤΠΕ (Μ.Ο.: 3,20-Τ.Α.: 1,257), να ανελιχθούν επαγγελματικά (Μ.Ο.: 3,14-Τ.Α.: 1,394), να αλλάξει η στάση τους απέναντι στην ΕξΑΕ (Μ.Ο.: 3,04-Τ.Α.: 1,219) και να αξιοποιήσουν τον ελεύθερο χρόνο τους (Μ.Ο.: 2,64-Τ.Α.: 1,273). Τέλος, σε μικρό βαθμό συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ωθούμενοι από την επιθυμία τους να γνωρίσουν νέους συναδέλφους (Μ.Ο.: 2,24-Τ.Α.: 1,000).

Οι ανασταλτικοί παράγοντες συμμετοχής παρουσιάζουν τιμές μέσου όρου μεταξύ 2,41 και 3,70, γεγονός που καταδεικνύει ότι κατατάσσονται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος από μικρής σημασίας έως, έστω και οριακά, μεγάλης σημασίας. Πιο συγκεκριμένα, πολύ σημαντικά εμπόδια θεωρούνται η ελλιπής οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Μ.Ο.: 3,70-Τ.Α.: 1,083), οι οικογενειακές δεσμεύσεις (Μ.Ο.: 3,60-Τ.Α.: 1,212), η έλλειψη ελεύθερου χρόνου (Μ.Ο.: 3,48-Τ.Α.: 1,191), η μη έγκαιρη πληροφόρηση (Μ.Ο.: 3,43-Τ.Α.: 1,067) και η διάρκεια των προγραμμάτων (Μ.Ο.: 3,43-Τ.Α.: 1,080). Μέτριας σημασίας εμπόδια θεωρούνται η μη κατοχή των ηλεκτρονικών μέσων που απαιτούνται για τη συμμετοχή στα επιμορφωτικά προγράμματα (Μ.Ο.: 3,35-Τ.Α.: 1,517), οι επαγγελματικές υποχρεώσεις (Μ.Ο.: 3,25-Τ.Α.: 1,159), η έλλειψη εξοικείωσης με τα τεχνολογικά μέσα (Μ.Ο.: 3,11-Τ.Α.: 1,392), η πρόσβαση στο διαδίκτυο (Μ.Ο.: 3,01-Τ.Α.: 1,526) και οι οικονομικοί λόγοι (Μ.Ο.: 2,93-Τ.Α.: 1,400).

Πίνακας 5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις που αφορούν στα εμπόδια συμμετοχής

Εμπόδια συμμετοχής	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η ελλιπής οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων	3,70	1,083
Οι οικογενειακές δεσμεύσεις	3,60	1,212
Η έλλειψη ελεύθερου χρόνου	3,48	1,191
Η μη έγκαιρη πληροφόρηση	3,43	1,067
Η διάρκεια των προγραμμάτων	3,43	1,080

Η μη κατοχή των ηλεκτρονικών μέσων που απαιτούνται για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα	3,35	1,517
Οι επαγγελματικές υποχρεώσεις	3,25	1,159
Η έλλειψη εξοικείωσης με τα τεχνολογικά μέσα (χρήση υπολογιστών, πλατφορμών κλπ)	3,11	1,392
Η πρόσβαση στο διαδίκτυο	3,01	1,526
Οικονομικοί λόγοι	2,93	1,400
Η μη παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης	2,59	1,407
Οι σχέσεις μου με τους εκπαιδευτές / επιμορφωτές	2,58	1,255
Η μη διευκόλυνση από τη διεύθυνση του σχολείου	2,57	1,267
Η μη διευκόλυνση από τους συναδέλφους μου στο σχολείο	2,41	1,188

Μικρής σημασίας εμπόδια αποτελούν η μη παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης (Μ.Ο.: 2,59-Τ.Α.: 1,407), οι σχέσεις με τους εκπαιδευτές (Μ.Ο.: 2,58-Τ.Α.: 1,255), η μη διευκόλυνση από τη διεύθυνση του σχολείου (Μ.Ο.: 2,57-Τ.Α.: 1,267), καθώς και η μη διευκόλυνση από τους συναδέλφους στο σχολείο (Μ.Ο.: 2,41-Τ.Α.: 1,188).

Στη συνέχεια και σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης διερευνήθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων μεταξύ των προσωπικών στοιχείων των εκπαιδευτικών του δείγματος και των κινήτρων και των εμποδίων συμμετοχής τους, καθώς και της σημασίας που αποδίδουν στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα στην ΕΞΑΕ. Για πρακτικούς λόγους γίνεται παρουσίαση και περιγραφή μόνο των περιπτώσεων εκείνων στις οποίες εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κινήτρων συμμετοχής με βάση το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Κίνητρο συμμετοχής	Άνδρας		Γυναίκα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Δείκτες				t	df	p
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.			
Η βελτίωση του εκπαιδευτικού μου έργου	4,53	0,815	4,08	1,253	2,575*	124,427	0,011

*Levene's test για τον έλεγχο της ισότητας των διασπορών: $p < ,05$

Το φύλο διαφοροποιεί τους ερωτώμενους μόνο προς ένα κίνητρο συμμετοχής. Με βάση τα στοιχεία του πίνακα 6 φαίνεται ότι οι άντρες παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι γυναίκες να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα στην ΕΞΑΕ, έχοντας ως προσδοκία ή στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Η ηλικία και ο τόπος διαμονής δε διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τους εκπαιδευτικούς τους δείγματος ως προς τα κίνητρα συμμετοχής τους.

Ως προς τη διδακτική εμπειρία, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (≤ 10 χρόνια) παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας να συμμετέχουν στα εν λόγω επιμορφωτικά προγράμματα, προσδοκώντας την επαγγελματική τους ανέλιξη. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (≤ 5 χρόνια) συμμετέχουν ωθούμενοι από: i) την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, ii) την αλλαγή της στάσης τους απέναντι στην ΕΞΑΕ, και iii) την αλλαγή της στάσης τους απέναντι στις ΤΠΕ σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας.

Πίνακας 7: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για καθένα από τα κίνητρα συμμετοχής με βάση τα έτη προϋπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Κίνητρα συμμετοχής	Έως 5 έτη		6-10 έτη		11-20 έτη		Πάνω από 20 έτη		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Δείκτες								χ^2	df	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Η επαγγελματική μου ανέλιξη	3,68	1,352	3,78	1,183	3,08	1,429	2,83	1,340	8,345	3	0,039
Η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου	3,31	1,250	2,42	1,398	2,38	1,186	2,81	1,279	8,322	3	0,040
Η αλλαγή της στάσης μου απέναντι στην ΕΞΑΕ	3,75	1,183	3,28	1,138	2,70	1,229	3,17	1,129	10,250	3	0,017
Η αλλαγή της στάσης μου απέναντι στις ΤΠΕ	3,87	1,024	3,21	1,368	2,92	1,320	3,34	1,128	7,994	3	0,046

Η υπηρεσιακή κατάσταση φαίνεται ότι διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς σε αρκετά κίνητρα συμμετοχής. Οι αναπληρωτές (να σημειωθεί ότι κανένας ερωτώμενος δε δήλωσε ότι είναι ωρομίσθιος) φαίνεται ότι παρακινούνται, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, είτε προσδοκώντας επαγγελματική ανέλιξη και απόκτηση γνώσεων στην ΕΞΑΕ, είτε θέλοντας να αξιοποιήσουν τον ελεύθερο χρόνο τους, είτε επειδή έχει αλλάξει η στάση τους τόσο ως προς τις ΤΠΕ όσο και ως προς την ΕΞΑΕ.

Πίνακας 8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για καθένα από τα κίνητρα συμμετοχής με βάση την υπηρεσιακή κατάσταση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Κίνητρα συμμετοχής	Μόνιμος/η		Αναπληρωτής/τρια		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Δείκτες				t	df	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Η επαγγελματική μου ανέλιξη	2,94	1,372	3,76	1,300	3,013	136	0,003
Η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου	2,50	1,226	3,06	1,345	2,220	136	0,028
Η απόκτηση γνώσεων στην ΕΞΑΕ	3,62	1,138	4,06	1,029	1,987	136	0,049
Η αλλαγή της στάσης μου απέναντι στην ΕΞΑΕ	2,85	1,191	3,67	1,109	3,501	136	0,001
Η αλλαγή της στάσης μου απέναντι στις ΤΠΕ	3,05	1,243	3,70	1,185	2,646	136	0,009

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επαγωγικής ανάλυσης που αφορά στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος.

Το φύλο δεν τους διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Η ηλικία τους, ωστόσο, φαίνεται ότι τους διαφοροποιεί σε αρκετά εμπόδια.

Πίνακας 9: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για καθένα από τα εμπόδια συμμετοχής με βάση την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Εμπόδια συμμετοχής	25-35		36-45		46-55		56 και άνω		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Δείκτες								χ^2	df	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Η έλλειψη εξοικείωσης με τα τεχνολογικά μέσα	3,46	1,575	2,48	1,244	3,26	1,186	4,00	1,202	21,132	3	0,000
Η έλλειψη ελεύθερου χρόνου	4,07	0,858	3,71	1,143	2,97	1,246	3,00	1,106	18,385	3	0,000
Η μη έγκαιρη πληροφόρηση	3,75	0,967	3,27	1,206	3,41	0,880	3,47	1,124	4,547	3	0,008

Οι οικογενειακές δεσμεύσεις	4,32	0,905	3,79	1,091	3,28	1,276	2,68	1,057	24,752	3	0,000
Οι επαγγελματικές υποχρεώσεις	3,89	0,994	3,17	1,115	3,18	1,211	2,68	1,057	13,658	3	0,003
Οικονομικοί λόγοι	3,57	1,230	2,81	1,314	3,00	1,539	2,21	1,228	11,176	3	0,011
Η μη κατοχή των απαιτούμενων ηλεκτρονικών μέσων	3,79	1,524	2,77	1,436	3,59	1,464	3,79	1,437	13,018	3	0,005
Η μη παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης	3,18	1,541	2,52	1,336	2,62	1,515	1,89	0,737	8,200	3	0,042
Η πρόσβαση στο διαδίκτυο	3,21	1,572	2,52	1,365	3,38	1,616	3,26	1,447	8,699	3	0,034

Με βάση τα ευρήματα που παρουσιάζονται στον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 56 ετών και πάνω φαίνεται να αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους τους των άλλων ηλικιακών ομάδων ως εμπόδιο συμμετοχής την έλλειψη εξοικείωσης με τα τεχνολογικά μέσα. Απεναντίας, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, ηλικίας 25-35 ετών, δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους συναδέλφους τους ως εμπόδια συμμετοχής την έλλειψη ελεύθερου χρόνου, τη μη έγκαιρη πληροφόρηση, τις οικογενειακές δεσμεύσεις, τις επαγγελματικές υποχρεώσεις, το κόστος των διδάκτρων και τη μη παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 36-45 ετών αντιμετωπίζουν σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους ως εμπόδια συμμετοχής την μη κατοχή των απαιτούμενων ηλεκτρονικών μέσων και την πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Πίνακας 10: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για καθένα από τα εμπόδια συμμετοχής με βάση τα έτη υπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Εμπόδια συμμετοχής	Έως 5 έτη		6-10 έτη		11-20 έτη		Πάνω από 20 έτη		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Δείκτες								χ^2	df	p
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.			
Η έλλειψη εξοικείωσης με τα τεχνολογικά μέσα	3,38	1,628	3,43	1,453	2,52	1,260	3,68	1,181	20,244	3	0,000
Η έλλειψη ελεύθερου χρόνου	3,81	1,109	4,14	0,864	3,61	1,144	3,00	1,216	13,146	3	0,004
Η μη έγκαιρη πληροφόρηση	3,81	0,750	4,21	0,699	3,10	1,136	3,51	0,997	14,783	3	0,002

Οι οικογενειακές δεσμεύσεις	4,13	1,025	4,14	1,167	3,72	1,171	3,11	1,184	14,676	3	0,002
Οι επαγγελματικές υποχρεώσεις	3,69	1,078	3,93	1,207	3,15	1,167	3,04	1,083	9,258	3	0,026
Οικονομικοί λόγοι	3,63	1,025	3,71	1,383	2,72	1,368	2,74	1,437	10,511	3	0,015
Η έλλειψη οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων	4,19	0,911	3,64	1,216	3,41	1,160	3,94	0,895	8,978	3	0,030
Η μη κατοχή των απαιτούμενων ηλεκτρονικών μέσων	4,19	1,109	3,86	1,406	2,57	1,466	3,91	1,282	28,789	3	0,000
Οι σχέσεις με τους εκπαιδευτές	3,00	1,095	2,93	1,269	2,25	1,312	2,77	1,146	9,101	3	0,028
Η μη διευκόλυνση από τους συναδέλφους μου στο σχολείο	3,06	1,124	2,79	1,311	2,08	1,115	2,51	1,159	10,731	3	0,013
Η μη παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης	3,31	1,448	3,71	1,204	2,36	1,379	2,32	1,270	16,135	3	0,001
Η πρόσβαση στο διαδίκτυο	3,44	1,315	3,36	1,447	2,44	1,489	3,48	1,458	14,688	3	0,002

Με βάση τα ευρήματα που παρουσιάζονται στον πίνακα 10 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με 11-20 έτη υπηρεσία δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους συναδέλφους τους ότι αποτελούν εμπόδια συμμετοχής ή έλλειψη εξοικείωσης με τα τεχνολογικά μέσα, η έλλειψη οργάνωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, η μη κατοχή των απαιτούμενων ηλεκτρονικών μέσων, οι σχέσεις με τους εκπαιδευτές και η πρόσβαση στο διαδίκτυο. Οι εκπαιδευτικοί με 6-10 έτη υπηρεσίας δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους συναδέλφους τους ότι εμπόδια συμμετοχής αποτελούν η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, η μη έγκαιρη πληροφόρηση και η μη παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης. Οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία έως 10 έτη δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους συναδέλφους τους ότι αποτελούν εμπόδια οι οικογενειακές δεσμεύσεις, οι επαγγελματικές υποχρεώσεις και το κόστος συμμετοχής. Τέλος, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (έως 5 έτη) φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άλλους ερωτώμενους ως εμπόδιο συμμετοχής τη μη διευκόλυνσή τους από τους συναδέλφους τους στο σχολείο.

Η υπηρεσιακή κατάσταση διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Με βάση τα στοιχεία του πίνακα 11 προκύπτει ότι οι αναπληρωτές αντιμετωπίζουν όλα σχεδόν τα υπό εξέταση εμπόδια συμμετοχής σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 11: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για καθένα από τα εμπόδια συμμετοχής με βάση την υπηρεσιακή κατάσταση. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Εμπόδια συμμετοχής	Μόνιμος/η		Αναπληρωτής/τρια		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Δείκτες						
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	t	df	p
Η έλλειψη ελεύθερου χρόνου	3,30	1,192	4,06	0,998	-3,336	136	0,001
Η μη έγκαιρη πληροφόρηση	3,25	1,081	4,03	0,770	-4,589*	75,078	0,000
Οι οικογενειακές δεσμεύσεις	3,40	1,190	4,24	1,062	-3,636	136	0,000
Οι επαγγελματικές υποχρεώσεις	3,03	1,078	3,97	1,132	-4,322	136	0,000
Οικονομικοί λόγοι	2,65	1,366	3,85	1,093	-5,169*	66,189	0,000
Η ελλιπής οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων	3,53	1,101	4,24	0,830	-3,404	136	0,001
Η μη κατοχή των απαιτούμενων ηλεκτρονικών μέσων	3,10	1,544	4,12	1,139	-4,082*	72,209	0,000
Οι σχέσεις με τους εκπαιδευτές	2,40	1,245	3,15	1,121	-3,094	136	0,002
Η μη διευκόλυνση από τη διεύθυνση του σχολείου	2,34	1,223	3,27	1,153	-3,860	136	0,000
Η μη διευκόλυνση από τους συναδέλφους μου στο σχολείο	2,23	1,146	3,00	1,146	-3,374	136	0,001
Η μη παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης	2,34	1,336	3,39	1,345	-3,936	136	0,000
Η πρόσβαση στο διαδίκτυο	2,78	1,532	3,73	1,281	-3,524*	63,262	0,001

* Levene's test για τον έλεγχο της ισότητας των διασπορών: $p < ,05$

Ο τόπος κατοικίας διαφοροποιεί επίσης τους ερωτώμενους ως προς τα εμπόδια συμμετοχής. Όσοι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαμένουν σε αγροτική περιοχή δηλώνουν

σε μικρότερο βαθμό ότι η διεύθυνση του σχολείου δε διευκολύνει τη συμμετοχή τους σε σχέση με τους συναδέλφους τους που διαμένουν σε αστικές και ημιαστικές περιοχές.

Πίνακας 12: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για καθένα από τα εμπόδια συμμετοχής με βάση τον τόπο κατοικίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Εμπόδια συμμετοχής	Αστική		Ημιαστική		Αγροτική		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Δείκτες						χ^2	df	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Η μη διευκόλυνση από τη διεύθυνση του σχολείου	2,59	1,290	2,82	1,114	1,94	1,298	6,539	2	0,038

Το φύλο, η υπηρεσιακή κατάσταση και ο τόπος διαμονής φαίνεται ότι δε διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως προς τη σημαντικότητα που αποδίδουν στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα στην ΕξΑΕ. Αντίθετα, η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας τους διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο.

Πίνακας 13: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τη σημαντικότητα της συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα στην ΕξΑΕ με βάση την ηλικία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

	25-35		36-45		46-55		56 και άνω		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Δείκτες								χ^2	df	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συμμετοχή σας σε επιμορφωτικό πρόγραμμα στην ΕξΑΕ	3,89	1,065	3,63	0,817	3,97	0,873	4,31	0,582	10,299	3	0,016

Πιο συγκεκριμένα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (≥ 56 ετών) θεωρούν σημαντική τη συμμετοχή τους σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι νεότεροι ηλικιακά συνάδελφοί τους.

Πίνακας 14: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τη σημαντικότητα της συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα στην ΕξΑΕ με βάση τα έτη υπηρεσίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

	Έως 5 έτη		6-10 έτη		11-20 έτη		≥20 έτη		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Δείκτες								χ ²	df	p
	Μ.Ο	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.			
Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συμμετοχή σας σε επιμορφωτικό πρόγραμμα στην ΕξΑΕ	3,87	0,806	3,92	0,916	3,65	0,928	4,14	0,779	7,859	3	0,049

Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα έτη υπηρεσίας θεωρούν σημαντική τη συμμετοχή τους σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι νεότεροι υπηρεσιακά συνάδελφοί τους.

4. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των επιμορφωτικών προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πολύ ικανοποιητικά τα επιμορφωτικά προγράμματα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με φορέα υλοποίησης τα ΑΕΙ. Ενώ αρκετά ικανοποιητικά θεωρούν τα επιμορφωτικά προγράμματα που προσφέρονται από άλλους φορείς, όπως του ΥΠΑΙΘ. Οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να ανταποκρίνονται πρωτίστως στις ανάγκες των ιδίων και δευτερευόντως στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους, του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειώσουμε ότι οι ανάγκες των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι αντικρουόμενες. Συχνά είναι ταυτόσημες, συμπληρωματικές ή και αλληλοεξαρτώμενες. Ενδέχεται, λοιπόν, όταν οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν τις δικές τους ανάγκες να θεωρούν ότι, όταν ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες, τότε θα μπορούν να ικανοποιήσουν και τις ανάγκες των άλλων. Το παραπάνω εύρημα πιθανά να είναι και ο λόγος για τον οποίο θεωρούν πολύ σημαντική τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα στην ΕξΑΕ. Εξάλλου, δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί διάκεινται θετικά απέναντι στην επιμόρφωσή τους (Τάσση, 2014).

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι παρακινούνται σε πολύ υψηλό αλλά και σε υψηλό βαθμό από μία σειρά κινήτρων που συνδέονται με την υλοποίηση του επαγγελματικού ρόλου τους. Η ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους, η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, η ανταπόκριση στις νέες ανάγκες που παρουσιάζονται στην εκπαίδευση, η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του έργου τους, η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και η ενημέρωσή τους στη διδακτική μεθοδολογία της ΕξΑΕ συγκροτούν τους παρακινητικούς παράγοντες που τους οδηγούν

σε συναφή επιμορφωτικά προγράμματα. Μικρότερης δυναμικής φαίνεται να είναι τα κίνητρα που συνδέονται με την αλλαγή της στάσης τους απέναντι στις ΤΠΕ και στην ΕΞΑΕ, την επαγγελματική ανέλιξη, την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και τη γνωριμία νέων συναδέλφων. Αντίστοιχα ευρήματα, που όμως δεν εξειδικεύονται στην ΕΞΑΕ, εμφανίζονται και στη μελέτη των Τσιχτή και Σταυρόπουλου (2019), όπου κυριότερα κίνητρα συμμετοχής αποτελούν η ενημέρωση για την εξέλιξη του επιστημονικού αντικειμένου και η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών.

Σε σχέση με τον τρίτο ερευνητικό ερώτημα για τα εμπόδια συμμετοχής φαίνεται ότι οι ανασταλτικοί παράγοντες δεν έχουν όλοι το ίδιο «φορτίο» για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Οι ερωτώμενοι αποτιμούν ως σημαντικά θεσμικά και καταστασιακά εμπόδια. Πιο συγκεκριμένα, τα θεσμικά εμπόδια που συνδέονται με την ελλιπή οργάνωση, τη μη έγκαιρη πληροφόρηση και τη διάρκεια των προγραμμάτων, καθώς επίσης και καταστασιακά εμπόδια που αφορούν τις οικογενειακές δεσμεύσεις και την έλλειψη ελεύθερου χρόνου προτάσσονται από τους εκπαιδευτικούς ως σημαντικοί ανασταλτικοί παράγοντες συμμετοχής. Ως μέτριας σημασίας θεωρούνται αρκετά καταστασιακά εμπόδια, όπως η μη κατοχή των απαιτούμενων ηλεκτρονικών μέσων, οι επαγγελματικές υποχρεώσεις, η έλλειψη εξοικείωσης με τα τεχνολογικά μέσα, η πρόσβαση στο διαδίκτυο και οι οικονομικοί λόγοι. Τέλος, μικρή σημασία φαίνεται ότι αποδίδουν σε θεσμικά εμπόδια που αφορούν στη μη παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης, τις σχέσεις με τους εκπαιδευτές, τη μη διευκόλυνσή τους τόσο από τη διεύθυνση του σχολείου όσο και από τους συναδέλφους τους. Αντίστοιχα ευρήματα με τα παραπάνω εμφανίζονται στη μελέτη των Sarı και Nayir (2020), καθώς και των Τσιχτή και Σταυρόπουλου (2019).

Αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης προκύπτει ότι το φύλο διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε σχέση με τα κίνητρα συμμετοχής μόνο στην περίπτωση της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Φαίνεται ότι το εν λόγω κίνητρο δρα περισσότερο παρακινητικά για τους άνδρες σε σχέση με τις γυναίκες.

Η διδακτική εμπειρία αποτελεί επίσης διαφοροποιήσιμα παράγοντα σε σχέση με τα κίνητρα συμμετοχής. Οι νεότεροι υπηρεσιακά εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας προσδοκώντας την επαγγελματική ανέλιξή τους, την αλλαγή των στάσεών τους απέναντι στις ΤΠΕ και την ΕΞΑΕ, και θέλοντας να αξιοποιήσουν τον ελεύθερο χρόνο τους.

Αλλά και η υπηρεσιακή κατάσταση λειτουργεί διαφοροποιητικά ως προς τα κίνητρα συμμετοχής. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα είτε προσδοκώντας επαγγελματική ανέλιξη και απόκτηση γνώσεων στην ΕΞΑΕ, είτε θέλοντας να αξιοποιήσουν τον ελεύθερο χρόνο τους, είτε επειδή έχει αλλάξει η στάση τους τόσο ως προς τις ΤΠΕ όσο και ως προς την ΕΞΑΕ. Αν θεωρήσουμε ότι η μονιμοποίηση αποτελεί κεντρικότερη επαγγελματική στόχευση για τους αναπληρωτές, είναι αναμενόμε-

μενο να επενδύουν σε επιμορφωτικές προσπάθειες που θα τους φέρουν πιο κοντά στον στόχο τους.

Η ηλικία και ο τόπος διαμονής δε διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως προς τα κίνητρα συμμετοχής τους.

Η ηλικία, όμως, τους διαφοροποιεί ως προς αρκετά εμπόδια συμμετοχής. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (≥ 56 ετών) αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ως εμπόδιο την έλλειψη εξοικείωσης με τα τεχνολογικά μέσα σε σχέση με τους μικρότερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς. Από την άλλη πλευρά, ανασταλτικοί παράγοντες για τους νεότερους εκπαιδευτικούς θεωρούνται καταστασιακά εμπόδια, όπως η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, οι οικογενειακές δεσμεύσεις, οι επαγγελματικές υποχρεώσεις και θεσμικά εμπόδια, όπως το κόστος των διδάκτρων, η μη έγκαιρη πληροφόρηση και η μη παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ηλικίας 36-45 αντιμετωπίζουν σε μικρότερο βαθμό ως εμπόδιο τη μη κατοχή των απαιτούμενων ηλεκτρονικών μέσων και την πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Η διδακτική εμπειρία λειτουργεί διαφοροποιητικά και ως προς τα εμπόδια συμμετοχής. Οι νεότεροι υπηρεσιακά εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ότι αποτελούν τροχοπέδη για τη συμμετοχή τους θεσμικά εμπόδια, όπως η μη έγκαιρη πληροφόρηση, η μη παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης, το κόστος συμμετοχής, η μη διευκόλυνση από τους συναδέλφους τους στο σχολείο και καταστασιακά εμπόδια, όπως η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, οι οικογενειακές δεσμεύσεις και οι επαγγελματικές υποχρεώσεις. Για τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται περίπου στη μέση της επαγγελματικής πορείας τους (11-20 έτη διδακτικής εμπειρίας) κάποια εμπόδια συμμετοχής, όπως η έλλειψη εξοικείωσης με τα τεχνολογικά μέσα, η έλλειψη οργάνωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, η μη κατοχή των απαιτούμενων ηλεκτρονικών μέσων, οι σχέσεις με τους εκπαιδευτές και η πρόσβαση στο διαδίκτυο φαίνεται ότι δρουν σε μικρότερο βαθμό ανασταλτικά στη συμμετοχή τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που ανήκουν στις άλλες κατηγορίες.

Αλλά και η υπηρεσιακή κατάσταση δρα διαφοροποιητικά σε σχέση με τα εμπόδια συμμετοχής. Και μάλιστα η υπό εξέταση περίπτωση αποτελεί τη μοναδική στην ανάλυσή μας, όπου μια κατηγορία εκπαιδευτικών του δείγματος διαφοροποιείται κατά όμοιο τρόπο στο σύνολο σχεδόν των εμποδίων σε σχέση με την άλλη κατηγορία εκπαιδευτικών. Για τους αναπληρωτές σχεδόν όλα τα καταστασιακά και θεσμικά υπό εξέταση εμπόδια αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι στους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Το συγκεκριμένο εύρημα πιθανά να ερμηνεύεται στη βάση μιας σειράς παραγόντων, που αφορούν στο προφίλ της συγκεκριμένης ομάδας, την επισφάλεια του εργασιακού της στάτους, τις εργασιακές συνθήκες και τη σημαντικότητα που αποδίδουν στη μονιμοποίησή τους.

Ο τόπος διαμονής διαφοροποιεί τους ερωτώμενους σε σχέση με τα εμπόδια συμμετοχής, καθώς όσοι διαμένουν σε αγροτική περιοχή δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό ότι η διεύθυνση του σχολείου δε διευκολύνει τη συμμετοχή τους σε σχέση με τους συναδέλφους

τους που διαμένουν σε αστικές και ημιαστικές περιοχές. Πιθανά, οι διευθύνσεις των σχολείων να αναγνωρίζουν τη σημασία αλλά και την ανάγκη που έχει η συγκεκριμένη κατηγορία εκπαιδευτικών να αναπτυχθεί περαιτέρω επαγγελματικά και υποστηρίζουν κάθε προσπάθεια βελτίωσης του επαγγελματικού τους προφίλ, καθώς προσδοκούν την εισαγωγή στα σχολεία τους νέων ιδεών, που εκτιμούμε ότι τα περισσότερα εξ αυτών λειτουργούν σε αγροτικές περιοχές.

Το φύλο δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε σχέση με τα εμπόδια συμμετοχής.

Η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο του εκπαιδευτικούς του δείγματος ως προς τη σημαντικότητα που αποδίδουν στη συμμετοχή τους. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (≥ 56) θεωρούν σημαντική τη συμμετοχή σε επιμορφωτικό πρόγραμμα στην ΕξΑΕ σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι νεότεροι ηλικιακά συνάδελφοί τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα έτη υπηρεσίας θεωρούν τη συμμετοχή σε επιμορφωτικό πρόγραμμα στην ΕξΑΕ σημαντική σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι νεότεροι υπηρεσιακά συνάδελφοί τους.

Το φύλο, η θέση εργασίας και ο τόπος διαμονής δε διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως προς τη σημαντικότητα που αποδίδουν στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα στην ΕξΑΕ.

Με το πέρασμα του χρόνου, τις τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις, αλλά και με τις ιδιαίτερες συνθήκες που προκαλεί κατά την τρέχουσα περίοδο η covid-19 η χρήση του διαδικτύου και η ΕξΑΕ αποτελούν νέες και σημαντικές ορίζουσες στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι έχουν αντιληφθεί τις προκλήσεις που οι παραπάνω συνθήκες εισάγουν στην εκπαίδευση. Δεν είναι υπερβολή αν υποστηριχθεί ότι όλο και περισσότερο οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου τόσο στον ελεύθερο χρόνο τους όσο και τις ώρες που εργάζονται στο σχολείο. Τους αρέσει να αναζητούν, να επιμορφώνονται και τελικά να ενσωματώνουν νέες γνώσεις και δεξιότητες στη διδασκαλία τους. Τούτων δοθέντων, είναι πολύ σημαντικό αφενός να παρέχονται κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα και αφετέρου να καταβάλλονται προσπάθειες άρσης ή έστω άμβλυνσης των εμποδίων, ώστε όλο και περισσότεροι να συμμετέχουν σε αυτά.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γιαβρίμης, Π. & Φερεντίνου, Ο. (2022) Επείγουσα απομακρυσμένη εκπαίδευση στην εποχή της καραντίνας. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 1, 53-68.

- Creswell, J. W. (2011) *Η Έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Περιστέρη: Ίων.
- Day, C. (2003) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Διαμαντίδης, Α. (2005) *Η Ασύγχρονη Τηλεκπαίδευση και εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ευθυμίου, Σ. (2006) *Εμπόδια και δυσκολίες στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ξάνθη: Ι.Π.Ε.Τ. Έδρα Εκπαίδευσης.
- Κόκκος, Α. (2005) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κόκκος, Α. (2008) *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τόμος Α. Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998) *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων διδασκομένων. Τόμος Β*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (1999) *Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2012) *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Πεδίο
- Λευθεριώτου, Π. & Παυλή Κορρέ, Μ. (2014) Προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης: παρελθόν, παρόν και μέλλον. Στο Α. Κυρίδης (Επιμ.), *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση* (σελ. 151-193). Αθήνα: Gutenberg.
- Λιοναράκης, Α. (2005) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Διαδικασίες Μάθησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λιοναράκης, Α. (2006) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση-Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.
- Μακρή, Μ. (2011) *Απόψεις, κίνητρα, εμπόδια των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας για την επιμόρφωσή τους* (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων Νημερτης, Ιδρυματικού Αποθετηρίου Πανεπιστημίου Πατρών (Κωδ. 4806).
- Ματραλής, Χ. (1999) *Εκπαίδευση από απόσταση*. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983) Μορφές Επιμόρφωσης: Εννοιολογικές διευκρινήσεις-Το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο-Προϋποθέσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 37-52.
- Μπαγάκης, Γ. (2005) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπουραντάς, Δ. (2002) *Μανάτζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.

- Παυλή Κορρέ, Μ. (2018) *Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Ηλεκτρονικής Μάθησης (e-learning)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παυλή Κορρέ, Μ. & Λευθεριώτου, Π. (2020) *Σχεδιασμός προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων δια ζώσης εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Robson, C. (2010) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999) *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Σταχτέας, Χ. & Σταχτέας, Φ. (2021) Όψεις της εφαρμογής της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης υπό τη σκιά του δεύτερου κύματος της πανδημίας covid-19. *Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 3, 260-292
- Στρίγκας, Κ. & Τσιμπήρης Α. (2019) Εξ αποστάσεως Επιμόρφωση Δασκάλων. Εφαρμογή, Στατιστική Ανάλυση και Αποτίμηση. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 15(1), 241-267.
- Τζιμογιάννης, Α. (2017) *Ηλεκτρονική μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιχτής, Ε. & Σταυρόπουλος, Β. (2019) Διερεύνηση του πλαισίου, των κινήτρων και των εμποδίων αναφορικά με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα. *Περιοδικό Νέος Παιδαγωγός*, 15, 417-424.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001) *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενογλωσση

- Angrist, J. & Lavy, V. (2001) Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence From Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343-369.
- Aslanian, C. B. & Brickell, H. M. (1980) *Americans in transition: Life changes as reasons for adult learning*. New York: Future Directions for a Learning Society, College Board.
- Bonk, C. J. (2009) *The world is open: How web technology is revolutionizing education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Boshier, R. (1971) Motivational orientations of Adult Education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education Journal*, 21(2), 3-26.
- Boshier, R. & Collins, J. B. (1985) The Houle typology after twenty-two years: A large scale empirical test. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 113-130.
- Burns, M. (2011) *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods*. Washington: Education Development Center.

- Camilleri, E. (2007) *Antecedents affecting public service motivation*. *Personnel Review*, 36(3), 356-377.
- Cookson, P. S. (1986) A framework for theory and research on adult education participation. *Adult Education Quarterly*, 36(3), 130-141.
- Courtney, S. (1981) The factors affecting participation in adult education: an analysis of some literature. *Studies in the Education of Adults*, 13(2), 98-111.
- Cross, K. P. (1981) *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darkenwald, G. G. & Merriam, S. B. (1982) *Adult education: Fornications of practice*. New York: Harper & Row.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dubin, R. (1970) Theory Building. *Philosophy and Phenomenological Research*, 31(2), 309-310.
- Falasca, M. (2011) Barriers to adult learning: Bridging the gap. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(3), 583-590.
- Ferreira, M., Cardosob, A. P., Abrantesc, J. L. (2011) Motivation and Relationship of the Student with the School as Factors Involved in the Perceived Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1707-1714.
- Jonassen, D. H. (1992) Applications and limitations of hypertext technology for distance learning. Paper presented at the *Distance Learning Workshop*, Armstrong Laboratory, San Antonio, TX.
- Karalis, T. & Koutsonikos, G. (2003) Issues and Challenges in Organising and Evaluating Web-based Courses for Adults. *Themes in Education*, 4(2), 177-183.
- Kreitner, R. & Kinicki, A. (1995) *Organizational Behavior*. Toronto: Irwin
- Liu, Y. & Wang, H. (2009) A comparative study on e-learning technologies and products: from the East to the West. *Systems Research & Behavioral Science*, 26(2), 191-209.
- Maslow, A. H. (1943) A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- McClelland, D. C. (1985) *Human Motivation*. Northbrook, Illinois: Scott Foresman.
- McClelland, J. L. & Rumelhart, D. E. (1981) An interactive motivation model of context effects in letter perception. An account of basic findings. *Psychological Review*, 88(5), 375-407.
- McFarland, D. E. (1974) *Management: Principles and Practices*. London: Macmillan.
- Moore, M. & Tait, A. (2002) *Open and Distance Learning. Trends, Policy and Strategy Considerations*. Paris: UNESCO.

- Muilenburg, L. & Berge, Z. (2005) Student Barriers to Online Learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29-48.
- Mullins, L. J. (2010) *Management and Organisational Behaviour*. Toronto: Prentice Hall Press.
- Pavlis Korres, M., Karalis, Th., Leftheriotou, P. & Garcia Barriocanal, E. (2009) Integrating Adults' Characteristics and the Requirements for their Effective Learning in an e-Learning Environment. In Lytras et al. (Ed.), *Best Practices for the Knowledge Society*, WSKS, (pp. 570-584). New York: Springer.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2011) *Organizational Behavior*. London: Pearson.
- Rubenson, K. & Desjardins, R. (2009) The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 187-207.
- Rubenson, K. (1977) *Participation in recurrent education: A research review*. Paris: Center for Educational Research and Innovation, Organization for Economic Cooperation and Development.
- Rubenson, K. (2006) *Policy benchmarking of adult learning: Critical considerations*. Paper prepared for the OECD's Programme for International Assessment of Adult Competencies.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000) Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Sari, T. & Nayir, F. (2020) Challenges in Distance Education During the (Covid-19) Pandemic Period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360.
- Tough, A. (1979) *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Villegas-Reimers, E. (2003) *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.