



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση
Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)

Διπλωματική εργασία με Θέμα:

«Εκπαιδευτικοί και μεταπτυχιακές σπουδές: Κίνητρα, εμπόδια και επαγγελματική
ανάπτυξη. Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αθήνας »

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Φορτούνη Ισμήνη

Επιβλέπων Καθηγητής: Δημόπουλος Κωνσταντίνος

Τριμελής εξεταστική επιτροπή

Δημόπουλος Κωνσταντίνος

Κατσήs Αθανάσιος

Μπαγάκης Γεώργιος

Κόρινθος 2017-2018

Αφιερώνεται

στον πατέρα μου

Περιεχόμενα	σελίδα
Ευχαριστίες.....	7
Περίληψη	8
Abstract.....	9
Εισαγωγή.....	10

ΜΕΡΟΣ Α - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1: Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού

Εισαγωγή.....	12
1.1. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.....	12
1.2. Ιστορική διάσταση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών.....	14
1.2.1. Η προ-επαγγελματική περίοδος	14
1.2.2. Η περίοδος της επαγγελματικής αυτονομίας	15
1.2.3. Η περίοδος του συλλογικού επαγγελματισμού	15
1.2.4. Η μετα-επαγγελματική ή μεταμοντέρνα περίοδος	16
1.3. Επαγγελματικοί κύκλοι ζωής των εκπαιδευτικών	17
1.3.1. Το μοντέλο του Huberman.....	17
1.3.2. Το μοντέλο του Fessler- Christensen	20
1.3.3. Το μοντέλο Steffy.....	21
1.3.4. Το μοντέλο Day et al.....	22
1.4. Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού	23

Κεφάλαιο 2: Διά βίου μάθηση

Εισαγωγή.....	26
2.1. Διά βίου μάθηση.....	26
2.2. Κίνητρα συμμετοχής. των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.....	28
2.2.1. Κίνητρα μάθησης.....	29
2.2.2. Κίνητρα συμμετοχής.....	30
2.2.3. Θεωρίες κινήτρων	31
2.2.4. Θεωρίες συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.....	32
1. Η θεωρία των Δυναμικών Πεδίων.....	32

2. Η θεωρία της Συνταύτισης.....	33
3. Η θεωρία της μετάβασης	34
4. Το θεωρητικό παράδειγμα «Προσδοκία- Σθένος -αξία»	34
5. Η θεωρία των ομάδων αναφοράς	35
6. Η θεωρία της κοινωνικής συμμετοχής	36
2.2.5.Συνθετικές προσεγγίσεις (ερμηνευτικά μοντέλα) κινήτρων συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.....	36
1. Η θεωρία της Ομαδοποίησης Μεταβλητών	36
2. Τα Προσδοκώμενα Οφέλη.....	37
3. Ο Συνδυασμός των Ευνοϊκών Περιστάσεων.....	38
4. Το Μοντέλο της ψυχοκοινωνικής αλληλεπίδρασης	38
5.Το Μοντέλο της «Αλυσίδας Αντιδράσεων».....	39
6.Το Μοντέλο ISSTAL	40
2.2.6. Συνολική αποτίμηση των βασικών παραγόντων συμμετοχής ενηλίκων σε επιμορφωτικά προγράμματα.....	41
2.3.Εμπόδια στη μάθηση και τη συμμετοχή.....	42
2.3.1.Η θεωρία του Rogers.....	43
2.3.2. Η θεωρία της Cross.....	46
2.3.3. Η θεωρία του Longworth	47
2.3.4. Ευρωπαϊκή Επιτροπή.....	48
2.4. Μεταπτυχιακές σπουδές στην Ελλάδα.....	49

Κεφάλαιο 3: Βιβλιογραφική επισκόπηση

Εισαγωγή.....	52
3.1. Αναλυτική παρουσίαση ερευνών.....	52
3.1.1. Έρευνες που αναφέρονται στα κίνητρα των εκπαιδευτικών για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη.....	53
3.1.2. Έρευνες που αναφέρονται στην επίδραση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς.....	61
3.2 Σύνοψη των κεντρικών τάσεων της βιβλιογραφικής επισκόπησης.....	68

ΜΕΡΟΣ Β – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας

Εισαγωγή.....	70
4.1. Η επιλογή του προς διερεύνηση θέματος	70
4.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.....	71
4.3. Η Μεθοδολογική προσέγγιση	72
4.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	73
4.5. Το δείγμα και η διαδικασία επιλογής του.....	74
4.6. Σχεδιασμός του πρωτόκολλου συνέντευξης.....	76
4.7. Σχεδιασμός της συνέντευξης.....	77
4.8. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	77
4.9. Ζητήματα Δεοντολογίας	78
4.10. Διεξαγωγή της έρευνας.....	80
4.11. Επεξεργασία εμπειρικού υλικού.....	80

Κεφάλαιο 5: Τα αποτελέσματα της έρευνας

Εισαγωγή	82
5.1. Αποτελέσματα σχετικά με τον τρόπο εισαγωγής στο επάγγελμα.....	82
5.2. Αποτελέσματα για το πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών το οποίο παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες.....	85
5.3. Αποτελέσματα σχετικά με τα κίνητρα παρακολούθησης μεταπτυχιακών σπουδών.....	93
5.4. Αποτελέσματα σχετικά με τα εμπόδια των εκπαιδευτικών στις μεταπτυχιακές τους σπουδές.....	100
5.5. Αποτελέσματα σχετικά με τη συμβολή των μεταπτυχιακών σπουδών στην προσωπική, κοινωνική, παιδαγωγική, οικονομική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.....	111

Κεφάλαιο 6: Συζήτηση αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα έρευνας

Εισαγωγή.....	126
6.1. Συμπεράσματα σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (τα κίνητρα των	

εκπαιδευτικών για μεταπτυχιακές σπουδές)	126
6.1.1. Προσωπικά κίνητρα	128
6.1.2. Γνωστικά κίνητρα	129
6.1.3. Κίνητρα που σχετίζονται με την επαγγελματική εξέλιξη.....	130
6.2. Συμπεράσματα σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (τα εμπόδια των εκπαιδευτικών κατά την πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών).....	132
6.2.1 Εμπόδια σε σχέση με την έλλειψη ελεύθερου χρόνου	133
6.2.2. Εμπόδια σε σχέση με το θεσμικό πλαίσιο των μεταπτυχιακών προγραμμάτων.....	134
6.2.3. Εμπόδια σε σχέση με την οικονομική επιβάρυνση.....	135
6.2.4. Εμπόδια σε σχέση με την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών.....	135
6.3.Συμπεράσματα σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα (μεταπτυχιακές σπουδές και επαγγελματική ανάπτυξη).....	137
6.3.1. Μεταπτυχιακές σπουδές και προσωπική ανάπτυξη.....	137
6.3.2. Μεταπτυχιακές σπουδές και κοινωνική ανάπτυξη.....	138
6.3.3. Μεταπτυχιακές σπουδές και παιδαγωγική ανάπτυξη.....	138
6.3.4. Μεταπτυχιακές σπουδές και επιστημονική εξέλιξη	139
6.3.5. Μεταπτυχιακές σπουδές και επαγγελματική εξέλιξη	140
6.4. Περιορισμοί της έρευνας.....	142
6.5. Επίλογος –Προτάσεις	142
Βιβλιογραφικές αναφορές	
1. Ξενόγλωσσες.....	145
2. Ελληνικές.....	153
Παράρτημα 1: Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης.....	158
Παράρτημα 2: Δείγμα συνέντευξης.....	161

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο: «Εκπαιδευτικοί και μεταπτυχιακές σπουδές: Κίνητρα, εμπόδια και επαγγελματική ανάπτυξη. Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αθήνας » εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές) » του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Φτάνοντας στην περάτωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στους ανθρώπους που με στήριξαν ουσιαστικά, άμεσα ή έμμεσα και συνέβαλαν στην ολοκλήρωση του πονήματος αυτού.

Πρωτίστως θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή κ. Δημόπουλο Κωνσταντίνο για τη συνεχή καθοδήγησή του από το ξεκίνημα αυτής της ερευνητικής διαδικασίας ως την τελική παρουσίασή της. Τον ευχαριστώ επίσης για τις πολύτιμες επισημάνσεις και υποδείξεις του, για τα προσεκτικά και λεπτομερή του σχόλια και για την άμεση ανταπόκρισή του στα ερωτήματά μου.

Επίσης ευχαριστώ ολόψυχα όλες και όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς οι οποίες/οι δέχτηκαν με προθυμία να μου παραχωρήσουν συνέντευξη και να βοηθήσουν στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Τέλος ευχαριστώ από καρδιάς την αδερφή μου για τις πολύτιμες επισημάνσεις της καθώς και την οικογένειά μου για την αγάπη ,τη διαρκή στήριξη και τη συμπαράστασή που μου παρείχε σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιδιώκει μέσω της έρευνας την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κίνητρα που τους ωθούν να κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές, τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν κατά την πραγματοποίησή τους και τη συμβολή αυτών (μεταπτυχιακών Πανεπιστημιακών σπουδών) στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 12 μόνιμους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υπηρετούν σε δημόσια σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας της Αθήνας και για τη συλλογή των δεδομένων της εμπειρικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Από τα ευρήματα της έρευνας καταγράφεται ως βασικό συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα όχι για ένα αλλά για αρκετούς και διαφορετικούς μεταξύ τους λόγους. Κυρίως όμως έχουν εγγενή κίνητρα μάθησης, που απορρέουν από το ενδιαφέρον με το οποίο αντιμετωπίζουν το σύνθετο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Η έλλειψη επαρκούς ελεύθερου χρόνου, η οικονομική επιβάρυνση καθώς και ζητήματα που αφορούν την οργάνωση και τη θεματολογία των μεταπτυχιακών σπουδών θεωρούνται ως τα σημαντικότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να συμμετάσχουν στα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών και να τα ολοκληρώσουν με επιτυχία. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη μεγάλη σημασία των μεταπτυχιακών σπουδών για την προσωπική επιστημονική, παιδαγωγική, διδακτική τους βελτίωση, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις ποικίλες απαιτήσεις που απορρέουν από το ρόλο τους.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικοί, επαγγελματισμός, Δια βίου μάθηση, μεταπτυχιακές σπουδές, κίνητρα, εμπόδια, επαγγελματική ανάπτυξη.

Abstract

The purpose of this dissertation is to thoroughly investigate and present the way teachers think, as regards the motives which urge them to pursue postgraduate studies as well as, the obstacles that they may encounter through this process. In addition, it will try to outline the conducive role of postgraduate studies to their further professional development. The subjects of the research are 13 professional teachers, currently teaching in Secondary schools in Athens and in order to collect the data of the empirical research the method of semi-structured interview has been used. The results of the research, conclude that the teachers participate in a postgraduate program for various reasons. Nevertheless, most of them share the innate incentives towards learning that result from their genuine interest in the complex nature of the teaching profession. Not having enough free time, the financial burden as well as matters concerning the organization and the selection of appropriate topics are considered to be the most important obstacles that Secondary School teachers have to overcome in order to participate in a postgraduate program, not to mention, successfully complete one. Finally, the teachers acknowledge the great importance of postgraduate studies as far as their personal, educational and professional development is concerned, with a view to successfully meeting the diverse demands of their role.

Key words: teachers, professionalism, life-long education, postgraduate studies, motives, obstacles , professional development

Εισαγωγή

Η εργασία αποτελείται από δυο μέρη, το θεωρητικό που αναπτύσσεται σε τρία κεφάλαια, και το ερευνητικό που δομείται επίσης σε τρία κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας μας αποσαφηνίζεται η έννοια του επαγγελματισμού και προσδιορίζεται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται διαχρονικά οι μεταβολές στον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού καθώς επίσης και τα στάδια από τα οποία περνάει κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη Δια βίου μάθηση και αναλύονται τα κίνητρα μέσα από τις υπάρχουσες θεωρίες συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες καθώς και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη μάθηση και τη συμμετοχή. Στο τέλος του κεφαλαίου παρουσιάζονται στοιχεία που αφορούν τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα (θεσμικό πλαίσιο, ποσοστά κ.α.).

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η βιβλιογραφική επισκόπηση όπου αναλύονται δεκατρείς σχετικές εμπειρικές έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και στις οποίες μελετήθηκαν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη και η επίδραση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς.

Στο ερευνητικό μέρος και στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας, που περιλαμβάνει το σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα, τη μεθοδολογική προσέγγιση, το εργαλείο συλλογής δεδομένων και τεκμηριώνεται η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης. Στη συνέχεια αναφέρεται το δείγμα της έρευνας και η διαδικασία επιλογής του και περιγράφεται ο σχεδιασμός του πρωτόκολλου συνέντευξης, ο σχεδιασμός της συνέντευξης, η διεξαγωγή της έρευνας και η μέθοδος επεξεργασίας του εμπειρικού υλικού. Τέλος παρουσιάζονται θέματα δεοντολογίας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας σε σχέση με τους πέντε ερευνητικούς άξονες που αναφέρονται:

- Στον τρόπο εισαγωγής στο επάγγελμα.

- Στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών το οποίο παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες.
- γ. Στα κίνητρα παρακολούθησης μεταπτυχιακών σπουδών.
- Στα εμπόδια που αντιμετώπισαν.
- Στη συμβολή των μεταπτυχιακών σπουδών στην προσωπική, κοινωνική, παιδαγωγική, οικονομική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Στο έκτο κεφάλαιο η παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνεται με την εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας, τη συζήτηση των αποτελεσμάτων καθώς και τις προτάσεις που έγιναν. Επίσης αναφέρονται και οι περιορισμοί της έρευνας που δεν μας επιτρέπουν γενικεύσεις.

ΜΕΡΟΣ Α ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Ο επαγγελματισμός και κατ' επέκταση η επαγγελματική ταυτότητα και η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις αλλαγές που συντελούνται στην κοινωνία τόσο στον οικονομικό όσο και στον πολιτικό και τον κοινωνικό τομέα. Επειδή η έννοια του επαγγελματισμού χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό και τον συνδέει με το έργο του, σε ετούτο το κεφάλαιο αρχικά θα προσπαθήσουμε να ορίσουμε την έννοια του επαγγελματισμού και ύστερα να την εξετάσουμε σε σχέση με τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον θα αναζητήσουμε τους παράγοντες που την επηρεάζουν και την διαμορφώνουν την ιστορική διάσταση του επαγγελματισμού καθώς και τις επαγγελματικές φάσεις από τις οποίες διέρχεται ο εκπαιδευτικός στη διάρκεια της καριέρας του.

1.1. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Γενικά, «επαγγελματίας» σύμφωνα με τους Smith & Lovat είναι εκείνος ο οποίος, αφού έχει παρακολουθήσει και ολοκληρώσει ένα πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης, που περιλαμβάνει εξειδικευμένες γνώσεις σχετικές με ένα συγκεκριμένο επάγγελμα, γίνεται πλέον ενεργός «επαγγελματίας» με δικαίωμα να παίρνει αυτόνομες, επαγγελματικές αποφάσεις (Smith & Lovat, 2003). Ειδικότερα, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με το Helsby (1995), η έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών είναι μια «έννοια κοινωνικά κατασκευασμένη». Για το λόγο αυτό χαρακτηρίζεται από αμφισημία και πολυπλοκότητα μέσα από τη διαρκώς μεταλλασσόμενη φύση της (Day et al, 2007). Η έννοια αυτή υπόκειται σε πολλές διαφορετικές, και πολλές φορές αντικρουόμενες, ερμηνείες και αναλύσεις, ενώ παράλληλα μπορεί να εκφράζει πολλές διαφορετικές οπτικές (Hargreaves, 2000), να καθορίζεται και να επαναπροσδιορίζεται από την εκπαιδευτική θεωρία, πρακτική και πολιτική (Hilferty, 2008). Το επάγγελμα του

εκπαιδευτικού είναι σήμερα πιο πολυδιάστατο και υπεύθυνο από ποτέ: Εκπαιδευτικός δε σημαίνει απλώς μεταδότης γνώσης, αλλά καθοδηγητής, οργανωτής, διαμεσολαβητής της γνώσης, εμπνευστής, υποστηρικτής, μέντορας.

Οι εκπαιδευτικοί σαν εργαζόμενοι συγκροτούν μια κοινωνική κατηγορία εργαζομένων που συμβάλλουν καθοριστικά στην αναπαραγωγική λειτουργία της εκπαίδευσης. Όμως παρότι το αντικείμενο της εργασίας είναι κοινό (η εκπαίδευση) οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν μια ομοιογενή επαγγελματική ομάδα αλλά διαφοροποιούνται και προσδιορίζονται ανάλογα με το φύλο, την ταξική τους θέση, την ειδικότητα, τις βασικές σπουδές, τις επιπλέον σπουδές και τις επιμορφώσεις, την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία εργάζονται, την παλαιότητα (χρόνια υπηρεσίας), τη θέση που κατέχουν στην εκπαιδευτική και διοικητική ιεραρχία κ.α. (Μαυρογιώργος, 2005).

Ο όρος «επαγγελματισμός» έχει διπλή σημασία. Από τη μια ταυτίζεται με την έννοια «είμαι επαγγελματίας», που περιλαμβάνει γνώσεις, ικανότητες, αυτονομία, και από την άλλη «φέρω επαγγελματικά», που περιλαμβάνει το κύρος, την προβολή της επαγγελματικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, την εργασία στο σπίτι, τις επικοινωνιακές δεξιότητες κ.α (Hargreaves, 2000). Ειδικότερα, ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού περιγράφεται σε τρεις διαστάσεις, που είναι οι εξής:

- Η επαγγελματική γνώση: Περιλαμβάνει τις γνώσεις που κατέχει και αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία του.
- Η υπεύθυνη στάση και η εξουσία του εκπαιδευτικού: Ο εκπαιδευτικός στοχεύει στη μάθηση και στην πρόοδο των μαθητών.
- Η αυτονομία του εκπαιδευτικού: Η ελευθερία και η ευχέρεια που έχει ο εκπαιδευτικός να οργανώνει την εργασία του (Furlong, 2001).

Οι παραπάνω διαστάσεις του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση και οι αλλαγές που μπορεί να επηρεάζουν και τις τρεις διαστάσεις, μπορεί ενδεχομένως να μεταβάλλουν τη φύση του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού (Furlong et al., 2000).

Ο Day (2002) γράφει ότι ο επαγγελματισμός που απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνει τις έννοιες:

- Ισχυρή τεχνική κουλτούρα, που αποτελεί και τη γνωστική βάση.

- Υπηρεσιακό ήθος, που αφορά τη δέσμευση στις ανάγκες του μαθητή («πελάτη») στον οποίο απευθύνεται.
- Επαγγελματική δέσμευση, που χαρακτηρίζεται από σθένος, αφοσίωση και προσήλωση στο επάγγελμα και δημιουργεί ισχυρές ατομικές και συλλογικές ταυτότητες.
- Επαγγελματική αυτονομία, που αφορά τον έλεγχο της σχολικής τάξης. (Day, 2002).

Από τη στιγμή που ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών αποτελεί κοινωνική κατασκευή και ανάλογα με τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες μεταβάλλεται, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αποδέχονται ή να απορρίπτουν τον εξωτερικό έλεγχο καθώς και να συμμετέχουν ή να μη συμμετέχουν ενεργά σε αυτόνομες δράσεις παρεμβαίνοντας έτσι δυναμικά στη διαμόρφωσή του (Helsby, 1995, σ. 320).

1.2. Ιστορική διάσταση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών

Ο Hargreaves (2000) περιγράφει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και τις μεταβολές του διακρίνοντας τέσσερις ιστορικές περιόδους:

1.2.1. Η προεπαγγελματική περίοδος (*pre-professional age*)

Έτσι χαρακτηρίζεται η περίοδος από τα τέλη του 19ου αιώνα μέχρι και τη δεκαετία του '60. Το κύριο χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου είναι ότι η αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικού στηρίζεται στην πρακτική μαθητεία την οποία ο αρχάριος εκπαιδευτικός μαθαίνει από κάποιον συνήθως παλαιότερο, που διαθέτει περισσότερη εμπειρία και γνώση. Η απαγγελία είναι η βασική μέθοδος διδασκαλίας και η εξέταση των μαθητών το αποκλειστικό μέσο αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί δεν συνεργάζονται μεταξύ τους και δεν υπάρχει καμία ανατροφοδότηση. Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού αυτής της περιόδου χαρακτηρίζεται με την έννοια του *περιορισμένου επαγγελματισμού* (*restricted professionalism*) (Hoyle, 1975), επειδή εξαρτάται αποκλειστικά από την εμπειρία και στη διαίσθηση του εκπαιδευτικού ο οποίος αξιολογείται για την καθημερινή διδακτική πράξη με βασικό κριτήριο την αποκλειστική προσήλωση στην τάξη.

1.2.2. Η περίοδος της επαγγελματικής αυτονομίας (the age of autonomous professional)

Ξεκινάει τη δεκαετία του '60 και φτάνει μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '80 με κύριο γνώρισμα την πρωτοφανή αυτονομία των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τομέα. Η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο, ο εκπαιδευτικός είναι απόφοιτος Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Hargreaves, 2000, 2001) και είναι βελτιωμένη η κοινωνικοοικονομική του θέση. Δημιουργούνται νέα αναλυτικά προγράμματα που στηρίζονται στο μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας γεγονός που ανοίγει νέους δρόμους στην εκπαίδευση ως προς τη διδασκαλία και τη μάθηση. Το κυρίαρχο γνώρισμα του επαγγελματισμού είναι η εξάλειψη της μοναδικότητας ως προς τον τρόπο που προσεγγίζεται η διδακτική πράξη καθώς και η ελευθερία που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί στο να τις υιοθετήσουν (Hargreaves, 2000, Whitty, 2008). Ωστόσο, παρότι οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν αυτονομία και η οποία θα μπορούσε να φέρει βελτίωση στην ποιότητα της εργασίας τους και αναβάθμιση στον επαγγελματισμό τους κάτι τέτοιο δεν επιτεύχθηκε κυρίως επειδή η Πολιτεία δεν υποστήριξε επαρκώς τους εκπαιδευτικούς. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να βρεθούν ξανά απομονωμένοι και με μεγάλες δυσκολίες να προσπαθούν μόνοι τους να συνδέσουν τις ακαδημαϊκές σπουδές με τις απαιτήσεις της τάξης, (Hargreaves & Goodson, 1996, Μπαγάκης, 2005).

1.2.3. Η περίοδος του συλλογικού επαγγελματισμού (the age of collegial profession)

Αρχίζει στα τέλη της δεκαετίας του '80 και φτάνει μέχρι τα τέλη του εικοστού αιώνα, όπου και αρχίζουν να γίνονται εμφανείς οι αδυναμίες της επαγγελματικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού. Η λειτουργία του σχολικού συστήματος γίνεται πιο πολύπλοκη, με αποτέλεσμα οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών να μην επαρκούν αφού κατά κύριο λόγο πρέπει να διδάξουν με τρόπο που δεν έχουν οι ίδιοι διδαχθεί (McLaughlin, 1997), γεγονός που τους προκαλεί αισθήματα ανασφάλειας. Η αδυναμία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές ατομικά έχει ως αποτέλεσμα την αναζήτηση συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων και τη διαμόρφωση καινούργιων πρακτικών και μεθόδων. Ανάμεσα από πολλές διδακτικές προσεγγίσεις -εκτός του δασκαλοκεντρικού και του μαθητοκεντρικού μοντέλου- καλούνται να επιλέξουν και να συνδυάσουν τις πιο κατάλληλες μεθόδους, προκειμένου να ικανοποιήσουν όσο το

δυνατόν καλύτερα τις εκάστοτε και διαφορετικές ανάγκες των μαθητών γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για απόκτηση επιπλέον εξειδίκευσης και κατάρτισης. Το κύριο λοιπόν χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου είναι ο επαναπροσδιορισμός της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών που τείνει να στρέφεται συνειδητά πλέον προς τις επαγγελματικές συνεργασίες και τις συλλογικές δραστηριότητες. (Hargreaves, 2000). Επιπλέον, οι κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται όπως η αλλαγή στη δομή της οικογένειας και η έκρηξη της φτώχειας, προσθέτουν στον εκπαιδευτικό ευθύνες «κοινωνικής εργασίας». Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός παράλληλα με το διδακτικό του έργο, πρέπει να αντιμετωπίσει και όποιαδήποτε δύσκολη κατάσταση προκύπτει στην τάξη του σαν να είναι δική του αρμοδιότητα και όχι ως κάτι ξεχωριστό (Elkind, 1997. Levin & Riffel, 1997).

1.2.4. Η μεταεπαγγελματική ή μεταμοντέρνα περίοδος (post-professional postmodern)

Ξεκινάει με την έλευση της νέας χιλιετίας και διακρίνεται από σημαντικές αλλαγές στην κοινωνία και την εκπαίδευση. Το σχολείο ανοίγει προς τους γονείς και προς ομάδες που δεν σχετίζονται με την εκπαιδευτική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν νέες μεθόδους και τρόπους διδασκαλίας που στηρίζονται στην ενεργό μάθηση. Αυξάνουν οι κοινωνικές ομάδες που επηρεάζουν και ελέγχουν την εκπαίδευση και τους λειτουργούς της. Το σχολείο κάτω από την πίεση των διεθνών οικονομικών οργανισμών επιδιώκεται να συσχετιστεί με τις επιταγές της αγοράς εργασίας (Hargreaves, 2000). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ενεργητικός και να συμμετάσχει στις εκπαιδευτικές καθώς και στις ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές, με στόχο την ενδυνάμωσή του και τον επαναπροσδιορισμό του επαγγελματισμού του, που χαρακτηρίζεται πια ως *μεταμοντέρνος επαγγελματισμός (postmodern professionalism)* (Hargreaves, 2000). Το κύριο χαρακτηριστικό του είναι ο διαρκής αναστοχασμός του εκπαιδευτικού, η συνεργασία του με μαθητές και γονείς και η διαρκής του επιδίωξη για την επαγγελματική του βελτίωση και αναβάθμιση, προκειμένου να επιτευχθεί καλύτερη διδασκαλία στα σχολεία. Όμως αυτή την περίοδο, του μεταμοντέρνου επαγγελματισμού, οι προβλέψεις εμφανίζονται δυσοίωνες για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού μελλοντικά. Είναι άγνωστο αν αυτή η αλλαγή θα λειτουργήσει θετικά ως προς την καλυτέρευση της θέσης του εκπαιδευτικού, της εξέλιξης του επαγγελματισμού του και

της βελτίωσης του σχολείου ή θα αποτελέσει την αρχή της αποεπαγγελματοποίησης του εκπαιδευτικού, που φαίνεται να συντελείται κυρίως υπό το βάρος των εκτεταμένων εργασιακών απαιτήσεων, των πιέσεων και των ελέγχων και που τελικά οδηγεί σε οπισθοδρόμηση, καθώς προωθείται η επαναφορά μεθόδων και στοιχείων της προεπαγγελματικής περιόδου.

1.3. Επαγγελματικοί κύκλοι ζωής των εκπαιδευτικών

Η σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών αποτελείται από δύο μέρη, την προεπεξεργασία και την υπηρεσία, και διακρίνεται σε διάφορα μέρη, που ονομάζονται φάσεις ή στάδια. Αυτό φανερώνει ότι, καθώς οι εκπαιδευτικοί περνούν από διαφορετικά στάδια, οι ανάγκες της επαγγελματικής τους εξέλιξης μπορεί να αλλάξουν (Eros,2011). Η προεπεξεργασία αναφέρεται στο πρόγραμμα σπουδών που προσφέρεται παραδοσιακά από ένα κολέγιο ή πανεπιστήμιο ή ακόμα και από φορείς που παρέχουν εναλλακτικά προγράμματα με πιστοποίηση, ενώ η υπηρεσία αναφέρεται στη χρονική περίοδο μεταξύ της αρχικής εισόδου του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα και της εξόδου από τη διδασκαλία, εξαιτίας κυρίως της συνταξιοδότησης. Τα μοντέλα που δημιουργήθηκαν για να περιγράψουν την επαγγελματική εξέλιξη διαφέρουν ως προς τα κριτήρια που ισχύουν σε κάθε στάδιο, με ορισμένους ερευνητές να καθορίζουν το στάδιο με τα χρόνια διδασκαλίας και άλλους να βασίζονται σε ποιοτικούς όρους. Αυτά τα μοντέλα περιγράφονται συνήθως ως «κύκλοι ζωής» (Huberman 1993, Steffy et al., 2000) ή «κύκλοι σταδιοδρομίας» (Fessler and Christensen 1992, Day et al.,2005).

1.3.1. Το μοντέλο του Huberman

Ο Huberman (1989) αναφέρει τρεις φάσεις μέσα από τις οποίες περνάει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδακτικής σταδιοδρομίας του και οι οποίες αποτελούν τον κύκλο ζωής του. Αυτές είναι: η φάση του αρχάριου, η φάση της μεσαίας σταδιοδρομίας και η φάση της τελευταίας σταδιοδρομίας. Στην πραγματικότητα όμως διακρίνουμε πέντε φάσεις, αφού η φάση του αρχάριου διακρίνεται σε: πρώιμη, μέση και τελευταία.

- Αρχάριος:

Η φάση αυτή, που καλύπτει συνήθως τα πρώτα τρία χρόνια της καριέρας και ο Huberman (1993) χαρακτηρίζει ως «επικίνδυνη ζώνη», χαρακτηρίζεται από προσπάθειες επιβίωσης και ανακάλυψης. Ο εκπαιδευτικός στην αρχή υφίσταται αυτό που συνήθως ονομάζεται «σοκ πραγματικότητας», είναι ιδιαίτερα αυστηρός με τον εαυτό του και αμφισβητεί την επάρκεια και την καταλληλότητά του. Παράλληλα εμφανίζει μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ των διδακτικών του στόχων και του τι πραγματικά μπορεί να κάνει στην τάξη, χρησιμοποιεί ακατάλληλα εκπαιδευτικά υλικά και έχει μεγάλες μεταβολές ως προς τις απαιτήσεις του για αυστηρότητα και πειθαρχία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

➤ *Πρώιμη φάση αρχάριου (εύρεση θέσης):*

Ο αρχάριος εκπαιδευτικός πρέπει να εδραιωθεί και να συμμετάσχει στην εκπαιδευτική κοινότητα. Το άγχος του είναι να αποδείξει ότι είναι ικανός να διδάξει και η ανησυχία του είναι μήπως οι συνάδελφοί του τον χαρακτηρίσουν ανίκανο.

➤ *Μέση φάση αρχάριου (Δεξιότητες & Γνώση):*

Στο δεύτερο στάδιο ο εκπαιδευτικός πρωτίστως ασχολείται με τη διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο. Είναι ελεύθερος από άγχος και συμμετέχει πλήρως στη διδακτική πρακτική. Δουλεύει σκληρά, προσπαθεί να βελτιώσει τη διδασκαλία του μέσω της αυτοδιδασκαλίας και επιδιώκει να αναπτύξει ικανότητες αντιμετώπισης των δυσκολιών.

➤ *Τελευταία φάση Αρχάριου:*

Στο τρίτο στάδιο η κύρια ανησυχία του εκπαιδευτικού είναι ο αντίκτυπος που έχει η διδασκαλία του στους μαθητές και αν κάθε μαθητής μαθαίνει στην τάξη του.

- Εκπαιδευτικοί μεσαίας σταδιοδρομίας

Σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευτικός είναι πολύ έμπειρος και σταθεροποιείται. Είναι επαγγελματίας, έχει αναπτυχθεί ως προς τις δεξιότητες και τις γνώσεις και αισθάνεται σίγουρος για τις επαγγελματικές του ικανότητες. Είναι ευχαριστημένος με τη διδασκαλία του καθώς και με το πρότυπο συμπεριφοράς του. Εφαρμόζει άμεσα την εμπειρία του για την επίλυση οποιασδήποτε σύγκρουσης ή προβλήματος μάθησης. Συνεχίζει τον πειραματισμό στην τάξη του και ασχολείται με νέες δραστηριότητες και προσεγγίσεις. Σχεδιάζει και οργανώνει τη δουλειά του καλύτερα, συνεργάζεται με συναδέλφους και ζητάει προτάσεις και σχόλια από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

- Εκπαιδευτικοί τελευταίας σταδιοδρομίας

Αυτό το στάδιο έρχεται μετά από πολυετή εμπειρία. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το στάδιο έχουν αποκτήσει γνώσεις, κατέκτησαν δεξιότητες, πειραματίστηκαν με μαθήματα και αντιμετώπισαν δύσκολες καταστάσεις στην τάξη. Νοιώθουν πολύ άνετα με τη ζωή του σχολείου και απολαμβάνουν πλήρως την εργασία στην τάξη. Διαθέτουν το επιθυμητό χαρακτηριστικό της ηρεμίας. Είναι εμπειρογνώμονες με βαθιές γνώσεις, πιο ικανοί και εξαιρετικά έμπειροι να αναλάβουν το ρόλο του οδηγού, του φίλου και φιλοσόφου για άλλους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε διάφορα στάδια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Ωστόσο, στη τελική φάση πριν από την συνταξιοδότηση από το επάγγελμα, που ονομάζεται *απεμπλοκή*, υπάρχει αλλαγή στην ψυχή τους και στη συμπεριφορά τους. Αρχίζουν να εμφανίζονται στη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τα συμπτώματα της αδιαφορίας στη διδασκαλία και σταδιακά αρχίζουν να απέχουν από τους μαθητές τους, κυρίως συναισθηματικά. Όμως, υπάρχουν και πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί που συνεχίζουν με τον ίδιο ενθουσιασμό, ενέργεια και δέσμευση, παραμένοντας συναισθηματικά και επαγγελματικά συνδεδεμένοι με τους μαθητές τους και δίνοντας το καλύτερο μέχρι την τελευταία ημέρα της σταδιοδρομίας τους.

Το 1995 ο ίδιος (Huberman ,1995) πρότεινε έναν επαγγελματικό κύκλο ζωής που περιελάμβανε πέντε στάδια:

- 1-3 χρόνια διδασκαλίας: Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να επιβιώσει και να προσαρμοστεί στη σχολική πραγματικότητα.
- 4-6 χρόνια διδασκαλίας: Ο εκπαιδευτικός σταθεροποιείται
- 7-18 χρόνια διδασκαλίας: Ο εκπαιδευτικός ψάχνει, πειραματίζεται και εφαρμόζει νέες μεθόδους
- 19-30 χρόνια διδασκαλίας: Ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ήρεμος στην τάξη και γίνεται συντηρητικός στις αλλαγές.
- 31-40 χρόνια διδασκαλίας: Ο εκπαιδευτικός αρχίζει και αποδεσμεύεται από την τάξη.

Οι αναπτυξιακές τροχιές ποικίλουν σε επίπεδο και σχήμα και οι διαφορές οφείλονται στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως το φύλο, η ηλικία, η εκπαίδευση, το επίπεδο εγγύτητας και η επιρροή στην αρχή της καριέρας. Ο Huberman,(1995) υπογραμμίζει ότι οι προσπάθειες οριοθέτησης της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ως μιας διακριτής ακολουθίας φάσεων είναι προβληματικές, επειδή τείνουν να αγνοούν τους παράγοντες,

όπως η προσωπική εμπειρία, το κοινωνικό περιβάλλον καθώς και οι οργανωτικές επιρροές, που διαμορφώνουν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

1.3.2. Το μοντέλο του Fessler- Christensen

Ο Fessler (1985) και οι Fessler και Christensen (1992) δημιούργησαν ένα μοντέλο κύκλου σταδιοδρομίας στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που διακρίνεται σε οκτώ στάδια: προεπιλογή, επαγωγή, ανάπτυξη ικανοτήτων, ενθουσιασμός και ανάπτυξη, επαγγελματική απογοήτευση, σταθερότητα και επαγγελματική στασιμότητα, χαλάρωση σταδιοδρομίας και έξοδος καριέρας.

- Προεπιλογή:

Αυτή είναι η περίοδος προετοιμασίας για ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό ρόλο (Fessler, 1985, 1992), όπου το άτομο επιλέγει να γίνει εκπαιδευτικός φοιτώντας σε κολλέγιο ή πανεπιστήμιο.

- Επαγωγή:

Περιλαμβάνει τα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας, όταν ο εκπαιδευτικός κοινωνικοποιείται στην επαγγελματική και σχολική κοινότητα (Fessler, 1985, 1992). Αυτή η φάση επαγωγής είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους αρχάριους, που συχνά αισθάνονται απομονωμένοι από άλλους εκπαιδευτικούς και συνήθως υποφέρουν από εργασιακό άγχος και υψηλή εξάντληση.

- Ανάπτυξη ικανοτήτων:

Ο εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στην εκπαίδευση και στην απόκτηση εμπειρίας διδασκαλίας. Έχει κίνητρο να βελτιώσει τις διδακτικές του δεξιότητες και ικανότητες και επιδιώκει νέες μεθόδους διδασκαλίας, υλικά, και στρατηγικές .

- Ενθουσιασμός και ανάπτυξη:

Ο εκπαιδευτικός φτάνει σε υψηλό επίπεδο επάρκειας και συνεχίζει την επαγγελματική πρόοδο. Επικεντρώνεται σε ανάλυση προβλημάτων, σε εξεύρεση λύσεων, σε αλλαγή στο στυλ διδασκαλίας και στις μεθόδους διδασκαλίας, κ.λπ..

- Επαγγελματική απογοήτευση:

Ο εκπαιδευτικός αισθάνεται απογοήτευση από την πορεία της σταδιοδρομίας του, καθώς συνειδητοποιεί ότι δεν έχει περαιτέρω πιθανότητες πρόωθησης ή αναγνώρισης.

- Χαλάρωση σταδιοδρομίας:

Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει σε λιγότερες δραστηριότητες και παρατηρείται μείωση της εμπλοκής του στα σχολικά δρώμενα, καθώς ετοιμάζεται να εγκαταλείψει το επάγγελμα.

- Έξοδος καριέρας:

Ο εκπαιδευτικός αποχωρεί από το επάγγελμα. Συνταξιοδότηση.

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς υπάρχουν δύο άλλα συστατικά, το καθένα από τα οποία επηρεάζει τον κύκλο της σταδιοδρομίας του, και τα οποία είναι:

- *Το προσωπικό περιβάλλον*, στο οποίο περιλαμβάνονται παράγοντες όπως τα στάδια ζωής, η οικογένεια, σημαντικά θετικά και αρνητικά γεγονότα της ζωής του, κρίσεις, προσωπικές προδιαθέσεις, επαγγελματικές δυνατότητες, εξωεπαγγελματικές δραστηριότητες, συμμετοχές σε ερασιτεχνικές ομάδες
- *Το οργανωτικό περιβάλλον*, το οποίο περιλαμβάνει τον τρόπο διοίκησης, τις κοινωνικές προσδοκίες, την εμπιστοσύνη του κοινού, τις επαγγελματικές οργανώσεις, το σωματείο και τους κανονισμούς. Επίσης, οι δημιουργοί του συγκεκριμένου μοντέλου τονίζουν ότι ο κύκλος σταδιοδρομίας προχωράει στα στάδια με δυναμικό τρόπο και όχι με γραμμικό, με τους καθηγητές να κινούνται μέσα και έξω από αυτά, ανάλογα με τις περιβαλλοντικές επιρροές τους (Fessler και Christensen, 1992).

1.3.3. Το μοντέλο Steffy et al

Οι Steffy και Wolfe (1997) και πιο πρόσφατα οι Steffy, Wolfe, Pasch και Enz (2000) πρότειναν ένα μοντέλο που αποτελείται από έξι προοδευτικές φάσεις στην καριέρα ενός εκπαιδευτικού: αρχάριος εκπαιδευτικός, μαθητευόμενος εκπαιδευτικός, επαγγελματίας εκπαιδευτικός, εμπειρογνώμονας εκπαιδευτικός, διακεκριμένος εκπαιδευτικός και ομότιμος καθηγητής.

- Αρχάριος εκπαιδευτικός:

Ο εκπαιδευτικός μαθαίνει, εντοπίζει τα προβλήματα, τα συζητά με τους συνομηλίκους του και αναζητά καθοδήγηση από επαγγελματίες ή έμπειρους εκπαιδευτικούς.

- Μαθητευόμενος εκπαιδευτικός:

Ο εκπαιδευτικός σταθεροποιείται., κερδίζει την εμπιστοσύνη και γίνεται "επαγγελματίας αρχάριος".

- Επαγγελματίας εκπαιδευτικός:

Είναι ένας έμπειρος επαγγελματίας, δε συναντά δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης, επιλύει τα προβλήματα αμέσως και αναλαμβάνει την έρευνα σε περιοχές, όπου εμφανίζονται επαναλαμβανόμενες δυσκολίες. Γίνεται ιδιαίτερα καταρτισμένος και επαγγελματίας, ικανός να αντιμετωπίσει οποιαδήποτε δύσκολη κατάσταση.

- Εμπειρογνώμονας εκπαιδευτικός:

Ο εμπειρογνώμονας εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται γρήγορα και είναι έτοιμος με το γνωστικό του υπόβαθρο και την εμπειρία του να δώσει γρήγορα και ώριμα συμβουλές για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης, βελτιώνοντας τη διοίκηση και αυξάνοντας το ακαδημαϊκό πρότυπο μέσω της καινοτομίας και της δημιουργικότητας. Μαθαίνει να δουλεύει συλλογικά με τους άλλους εκπαιδευτικούς και με τους μαθητές (συνεργατική προσέγγιση).

- Διακεκριμένος εκπαιδευτικός.
- Ομότιμος Καθηγητής (Ενεργός συνταξιούχος εκπαιδευτικός).

Η γνώμη του Steffy είναι ότι οι εκπαιδευτικοί προχωρούν σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους κατά βαθμό με μετασχηματιστικές διαδικασίες. Εμπλέκονται σε αντανακλαστικές διαδικασίες που σχετίζονται με τις πρακτικές διδασκαλίας τους. Επαναπροσδιορίζουν υποθέσεις και πεποιθήσεις. Εξετάζουν επίσης την αυτοεκτίμηση τους και τελικά βλέπουν, εξετάζουν, αναλύουν και ενισχύουν τον εαυτό τους και την εικόνα σε σχέση με την κατάσταση στην κοινωνία.

1.3.4. Το μοντέλο Day et al.

Το μοντέλο του Day et al. (2005) περιγράφει τις φάσεις της επαγγελματικής ζωής του εκπαιδευτικού και τα χαρακτηριστικά τους ανάλογα με τα χρόνια διδασκαλίας. Διακρίνει τα εξής στάδια:

- 0–3 χρόνια:

Η στήριξη του νέου εκπαιδευτικού από την ηγεσία είναι καθοριστική και έχει θετική επίδραση πάνω του ενώ η συμπεριφορά των μαθητών αρνητική επίδραση.

- 4–7 χρόνια:

Ο εκπαιδευτικός αποκτά ταυτότητα και αποδίδει στην τάξη. γεγονός που του αυξάνει την αυτοπεποίθηση ως προς την αποτελεσματικότητά του.

- 8–15 χρόνια:

Είναι μια μεταβατική περίοδο για την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού με εντάσεις, αναζητήσεις και προσπάθειες διευθέτησης της επαγγελματικής του ταυτότητας και προσαρμογής στην αλλαγή των ρόλων.

- 16–23 χρόνια

Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να βρει τις ισορροπίες μεταξύ εργασίας – οικογένειας. Από την άλλη όμως μεριά αισθάνεται απογοήτευση από την περιορισμένη στήριξη της Πολιτείας και από τα προβλήματα που προκύπτουν στην τάξη

- 24-30 χρόνια

Προσπαθεί να διατηρήσει την παρόθηση στην εργασία του παρότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι αλλαγές δεν τον βρίσκουν σύμφωνο.

- 31+ χρόνια

Αρχίζει σταδιακά να απομακρύνεται από την τάξη και οδεύει προς συνταξιοδότηση.

1.4. Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η επιτυχία της εκπαίδευσης και η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος συνδιαμορφώνει τη σχολική πραγματικότητα και συμβάλλει στην προώθηση και την αποτελεσματικότητά των εκπαιδευτικών αλλαγών. Η προσωπική, επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,2009).

Ως επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες πάνω σε καινούρια θέματα γνωστικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, συμπληρώνουν τις γνώσεις που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών, βελτιώνουν τη διδακτική τους ικανότητα,

αναπτύσσουν την ικανότητα συνεργασίας μεταξύ τους και συνειδητοποιούν βαθύτερα το ρόλο που επιτελούν ως εκπαιδευτικοί στην κοινωνία (Fullan & Hargreaves,1992). Επιπρόσθετα ο Day (2003) τονίζει ότι η επαγγελματική εξέλιξη νοείται ως ανασκόπηση, ανανέωση και βελτίωση «του σκέπτεσθαι και του πράττειν» καθώς επίσης και ως καλλιέργεια του πνεύματος και της ψυχής του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική προτάσσει την αναγκαιότητα από την μεριά των εκπαιδευτικών για μια συνεχή Διά βίου μάθηση και κατάρτιση, με στόχο την ανάπτυξη πολυποίκιλων και σύνθετων δεξιοτήτων και ικανοτήτων Με βάση λοιπόν την εκπαίδευση η Ευρωπαϊκή Ένωση θα στηρίξει το στρατηγικό της σχεδιασμό, ώστε να καταστεί σε παγκόσμιο επίπεδο «η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία που βασίζεται στη γνώση».

Σήμερα, όλη η εκπαιδευτική κοινότητα συμφωνεί ότι οι βασικές πανεπιστημιακές σπουδές δεν αρκούν για να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός τη σχολική πραγματικότητα, της οποίας τις πραγματικές διαστάσεις θα κατανοήσει όταν θα αρχίσει να εργάζεται στο σχολείο. Οι κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται, η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας ο καταϊγισμός των πληροφοριών ,η ανάπτυξη των επιστημών, καθώς και οι νέες θεωρίες που αφορούν τη μάθηση χρήζουν απαραίτητη τη Δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών, αν αυτοί θέλουν να σταθούν με επιτυχία στο σχολείο του σήμερα.

Επιπλέον, « η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι απαραίτητη, αν οι εκπαιδευτικοί θέλουν να προσαρμόζονται σε νέες καταστάσεις και περιβάλλοντα, όπως διαμορφώνονται από τις οι συνεχείς κοινωνικές αλλαγές» (Ζαβλανός, 1983, σ.105). Η βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση συσχετίζεται άμεσα με τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η οποία επιφέρει τη διεύρυνση των επιστημονικών και παιδαγωγικών γνώσεών του, τον εμπλουτισμό των δεξιοτήτων του όπως επίσης και τη βελτίωση της διδασκαλίας και της διαχείρισης της τάξης. Κατά κύριο λόγο, η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στη δόμηση της αυτοαντίληψης και αυτοσυναίσθησης που χαρακτηρίζει τον υπεύθυνο επαγγελματία, ο οποίος προβληματίζεται και στοχάζεται πάνω στο έργο του, δοκιμάζει και πειραματίζεται στον εργασιακό του χώρο που είναι η τάξη, έχοντας πλήρη συναίσθηση της αποστολής του και συνειδητοποιώντας τις ατομικές και τις κοινωνικές συνέπειες της εργασίας του (Hargreaves, 1994). Η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει όλες τις φυσικές

μαθησιακές εμπειρίες και τις σχεδιασμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, με σκοπό να προκύψουν οφέλη άμεσα και έμμεσα για τον εκπαιδευτικό, την ομάδα και το σχολείο και τελικά να συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Day, 2003). Το αναπτυσσόμενο άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του εξελίσσεται και αλλάζει συνεχώς, σύμφωνα με όλους τους ρόλους που καλείται να παίξει. Ειδικότερα ο εκπαιδευτικός, παρόλο που δύσκολα ορίζεται η ανάπτυξή του στη διεθνή βιβλιογραφία, αναπτύσσεται σαν προσωπικότητα και σαν επαγγελματίας με τρόπο που εξαρτάται τόσο από τη δική του απόφαση να επιλέξει το επάγγελμα αυτό όσο και από το πλαίσιο στο οποίο καλείται να το εξασκήσει (Evans, 2002).

Σύμφωνα με τον Barth (1990), ο εκπαιδευτικός, εργάζεται συνέχεια για να αναπτυχθεί και βελτιωθεί σαν άνθρωπος και σαν επαγγελματίας, στον προσωπικό, κοινωνικό, παιδαγωγικό, επαγγελματικό και οικονομικό τομέα με στόχο την αυτοπραγμάτωση και την πληρότητά του.. Σύμφωνα με τους Bell & Gilbert(1994), ο αναπτυσσόμενος εκπαιδευτικός επικεντρώνει τις αλλαγές του σε τρεις κυρίως άξονες: την επαγγελματική, την προσωπική και την κοινωνική ανάπτυξη. Ο Li (2001) προτείνει τέσσερις αναπτυξιακούς άξονες για τον εκπαιδευτικό: την κοινωνική ανάπτυξη (social), την ανάπτυξη της γνώσης περιεχομένου (subject knowledge development), την παιδαγωγική (pedagogical) ανάπτυξη και τη γνωστική (cognitive) ανάπτυξη.

Η τάση για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού παρατηρήθηκε σε παγκόσμιο επίπεδο και αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 21ου αιώνα, που προτάσσει την ανάγκη για διδασκαλία υψηλής ποιότητας από εκπαιδευτικούς με κατάλληλη αρχική εκπαίδευση και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009, στρατηγικός στόχος 2). Η συνεχής αναβάπτιση των εκπαιδευτικών στην επιστημονική γνώση εντάσσεται στη φιλοσοφία της «Δια βίου παιδείας» (Day, 2003), που αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της κοινωνίας της μάθησης. Κύριο στοιχείο της Δια βίου παιδείας είναι η συνεχής και διαρκής μάθηση που πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του εκπαιδευτικού με οποιαδήποτε μέσο και τρόπο, γι' αυτό και ταυτίζεται με τη Δια βίου μάθηση.

Κεφάλαιο 2: Διά βίου μάθηση

Εισαγωγή

Σημαντική προτεραιότητα για την Ευρωπαϊκή Ένωση είναι η ποιότητα της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών .και αυτό επιτυγχάνεται τόσο με την κατάλληλη αρχική εκπαίδευση όσο και με τη συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση.

Η συνεχής και διαρκής επιμόρφωση, που εντάσσεται στη Δια βίου μάθηση, είναι απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς τόσο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη όσο και για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία και είναι από τα αιτήματα που προβάλλει ο κλάδος αλλά και αντικείμενο που προσπαθεί να συμπεριλάβει κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Σε αυτό το κεφάλαιο αποσαφηνίζεται η έννοια της Δια βίου μάθησης και παρουσιάζονται οι επικρατέστερες θεωρίες για τα κίνητρα των ενηλίκων καθώς και για τα εμπόδια που εμφανίζονται σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Δια βίου

2.1. Διά βίου μάθηση

«Η Διά βίου μάθηση περιλαμβάνει όλες τις μαθησιακές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες οποιουδήποτε τύπου, βαθμίδας και περιεχομένου, που λαμβάνουν χώρα σε τυπικά, μη-τυπικά και άτυπα εκπαιδευτικά πλαίσια και στις οποίες συμμετέχουν πολίτες κάθε ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου, σε οποιαδήποτε φάση του βιολογικού και κοινωνικού τους κύκλου» (Καραλής, 2008, σ. 131).Περισσότερο από οποιαδήποτε άλλον επαγγελματία, ο εκπαιδευτικός που από το νηπιαγωγείο μέχρι τη συνταξιοδότησή του βρίσκεται μόνιμα σε μια σχολική τάξη μπορεί να ενταχθεί σε μια Δια βίου διαδικασία. Εξάλλου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σαν ενδιάμεσος κρίκος μεταξύ της γνώσης η οποία αποκτιέται με τη Δια βίου μάθηση και τους μαθητές του και γίνεται συνοδοιπόρος τους στη συνεχή διαδικασία μάθησης σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του ζωής με αλληλοσυμπληρωματικές ανάγκες και αλληλοεξαρτώμενες υποχρεώσεις.

Η Lieberman, σύμφωνα με τον Day, διακρίνει τρία περιβάλλοντα μάθησης στα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν επαγγελματικά, και τα οποία είναι τα εξής:

- *Η άμεση διδασκαλία:* Ο εκπαιδευτικός μαθαίνει είτε συμμετέχοντας σε συνέδρια είτε παρακολουθώντας κύκλους μαθημάτων, είτε λαμβάνοντας μέρος σε συναντήσεις βιωματικές ή και συμβουλευτικές.
- *Η μάθηση στο σχολείο:* Ο εκπαιδευτικός μαθαίνει και καθοδηγείται από τους συναδέλφους του κυρίως τους παλαιότερους και από τις συνεργασίες με εκπαιδευτικούς και μαθητές. Σημαντικό ρόλο επίσης, παίζει η αντικειμενική κριτική από το φιλικό περιβάλλον καθώς και η ποιοτική ανασκόπηση, η αξιολόγηση και η πρακτική έρευνα.
- *Η μάθηση εκτός σχολείου:* Ο εκπαιδευτικός μαθαίνει από την συμμετοχή του σε δίκτυα τα οποία οργανώνουν διάφοροι εκπαιδευτικοί οργανισμοί συνήθως υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας. Επίσης με τις συνεργασίες που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείων ή μεταξύ σχολείου και άλλων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όπως Πανεπιστήμια, κέντρα επαγγελματικής ανάπτυξης, κ.α. Επιπλέον η συμμετοχή σε ανεπίσημες ομάδες (φόρουμ) και σε δίκτυα που ασχολούνται με συγκεκριμένα θέματα συμβάλλει στη μάθηση του εκπαιδευτικού. (Day, 2003: 25).

Αντίστοιχα, κατά τον Eraut (1987) υπάρχουν δύο τρόποι ώστε ο εκπαιδευτικός να αποκτήσει γνώσεις κατά τη διάρκεια της καριέρας του:

- Ο πρώτος τρόπος που χαρακτηρίζεται και «πρακτική συνιστώσα της μάθησης» σχετίζεται με τη μάθηση που αποκτά ο εκπαιδευτικός μέσα στο εργασιακό του περιβάλλον (το σχολείο) και προκύπτει από την εμπειρία και τη διαδραστικότητα πάνω σ' αυτή την εμπειρία.
- Ο δεύτερος τρόπος είναι περισσότερο θεωρητικός και σχετίζεται με τη γνώση που αποκτά ο εκπαιδευτικός κάνοντας ακαδημαϊκές σπουδές και αποκτώντας επιπλέον ακαδημαϊκά προσόντα.

Ο σχεδιασμός κάθε επιμορφωτικού προγράμματος πρέπει να στηρίζεται στους δύο παραπάνω τρόπους προκειμένου να επιτευχθεί η αναβάθμιση του επαγγέλματος του

εκπαιδευτικού (Eraut, 1987). Ανάλογα με την υποχρεωτικότητα ή μη της παρακολούθησής τους, η επιμόρφωση διακρίνεται σε:

- Προαιρετική επιμόρφωση, που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να συμμετάσχουν, και περιλαμβάνει:
 - *προγράμματα μακράς διάρκειας*: Οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν μεταπτυχιακές σπουδές σχετικές με εκπαιδευτικά θέματα ή με το γνωστικό τους αντικείμενο σε ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ή επιλέγουν την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (συγχρονική, ασύγχρονη)
 - *προγράμματα βραχείας διάρκειας*: Οι εκπαιδευτικοί στον ελεύθερο χρόνο τους παρακολουθούν προγράμματα και σεμινάρια πάνω σε θέματα που τους ενδιαφέρουν και τους απασχολούν όπως οι νέες τεχνολογίες, η διαχείριση της σχολικής τάξης κλπ.
- Υποχρεωτική ταχύρρυθμη επιμόρφωση, που απευθύνεται είτε στο σύνολο των εκπαιδευτικών είτε σε συγκεκριμένες ομάδες και περιλαμβάνει προγράμματα βραχείας διάρκειας οργανωμένα από την Πολιτεία, όταν διαπιστώνεται η ανάγκη για επιμόρφωση σε συγκεκριμένα θέματα (π.χ. στην εφαρμογή νέων Προγραμμάτων Σπουδών, στην εισαγωγή νέων βιβλίων, καινοτομιών κ.λπ.) (Day, 2003).

«Μέσα απ' αυτήν την ποικιλία των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων οι εκάστοτε εκπαιδευτικοί θα οικοδομούν και θα αναπτύσσουν συνεχώς καινούρια γνώση και μάθηση σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, θα εξελίσσονται τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική τους ζωή και θα αποκτούν επανειλημμένως δεξιότητες ατομικής και συλλογικής εργασίας με τους συναδέλφους τους αλλά, προπάντων και κυριότερο, και ομαλή συνεργασία με τους μαθητές τους. Αναγνωρίζεται ότι βασική προϋπόθεση για να αποδώσουν οι εκπαιδευτικοί τα μέγιστα κατά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία αποτελεί τόσο η συστηματική εκπαίδευσή τους, πριν από την είσοδο στο επάγγελμα, όσο και η συνεχής αναβάπτισή τους στην επιστημονική γνώση»(Χατζηπαναγιώτου, 2001,σ. 73).

2.2. Κίνητρα συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες

Τα κίνητρα προσδιορίζουν τους περισσότερους στόχους των ανθρώπων.. Ο όρος «κίνητρο» παράγεται από το ρήμα κινώ (-ούμαι) και χρησιμοποιείται για να δηλώσει

«καθετί που είναι ικανό να «κινήσει» το άτομο, να το ωθήσει σε δράση, να το υποκινήσει σε διάφορες μορφές συμπεριφοράς» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 1999,σ.17). Τα κίνητρα είναι μια ψυχολογική διαδικασία η οποία διεγείρει, κατευθύνει και διατηρεί μια συμπεριφορά προς ένα στόχο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997).

Σύμφωνα με τον Heckhausen (1991), τα κίνητρα είναι ιδιοσυγκρασιακές, προσωπικές προδιαθέσεις προς πράγματα που έχουν αξία, υποκινούνται από την εσωτερική ανάγκη για να επιτευχθεί κάτι και επηρεάζουν την καθημερινότητα των ατόμων και όλες τις συμπεριφορές τους και (Rabideau, 2005).

Τα κίνητρα παρουσιάζονται και αρχίζουν να διαμορφώνονται κατά τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης και επηρεάζουν καθοριστικά τον ενήλικα στα πλαίσια της Δια βίου μάθησης. Έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες για τη φύση των κινήτρων που συμπληρώνουν η μία την άλλη, χωρίς όμως να έρχονται σε σύγκρουση μιας και οι διαφορές οι οποίες φαίνεται ότι υπάρχουν οφείλονται στην διαφορετική οπτική με την οποία προσεγγίζεται η έννοια. Στις οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και χωρίς να είναι αρκετά σαφής ο διαχωρισμός μεταξύ τους διακρίνουμε:

- Τα «κίνητρα μάθησης»: σχετίζονται με το στόχο και την ικανοποίηση μιας συγκεκριμένης μαθησιακής ανάγκης.
- Τα «κίνητρα συμμετοχής»: σχετίζονται με το μέσο με το οποίο θα επιτευχθεί αυτός ο στόχος, δηλαδή την οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα. (Ζαρίφης, 2014).

2.2.1. Κίνητρα μάθησης

Η ύπαρξη κινήτρων επηρεάζει καθοριστικά τον εκπαιδευόμενο στο να επιδιώξει να μάθει. Το κίνητρο για τη μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένας συνδυασμός εξωτερικής και εσωτερικής παρακίνησης.

Εξωτερικά είναι τα κίνητρα τα οποία συνήθως, παρέχονται από άλλους και ενεργοποιούν το άτομο, εξαιτίας εξωτερικών συνεπειών όπως χρήματα, προνόμια, αύξηση, προαγωγή, κύρος, κοινωνική θέση κτλ. Αντίθετα τα *Εσωτερικά* κίνητρα τα οποία θεωρούνται πιο ισχυρά, προέρχονται από τις εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, όπως τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, τα συναισθήματα και δραστηριοποιούν το άτομο χωρίς να υπάρχει

εξωτερική αμοιβή παρά μόνο αισθήματα ολοκλήρωσης και βαθιάς ικανοποίησης από το γεγονός ότι κάνει κάτι που αξίζει τον κόπο (Κωσταρίδου -Ευκλείδη, 1999).

Το πρωταρχικό ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι να μετατρέψει τα εξωτερικά κίνητρα σε εσωτερικά, ώστε τα άτομα να επιδιώκουν αυτόβουλα τη μάθηση (Καψάλης, 1996).

Ο Houle (1961) δημιούργησε μια τυπολογία που περιλαμβάνει τα κίνητρα συμμετοχής ενηλίκων σε οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα με κριτήριο τον τρόπο που οι εκπαιδευόμενοι προσανατολίζονται στη μάθηση. Οι ομάδες (clusters) ή οι τύποι συμμετεχόντων που διέκρινε ο Houle ανάλογα με τον προσανατολισμό τους στη μάθηση είναι οι εξής:

- Προσανατολισμένοι στο στόχο ή στο τελικό αποτέλεσμα (goal-oriented).

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι διαπιστώνουν μια ανάγκη τους ή ένα ενδιαφέρον και καταλήγουν να αντιμετωπίσουν τη μαθησιακή διαδικασία ως επίτευξη στόχου.

- Προσανατολισμένοι στη μαθησιακή διαδικασία (learning-oriented).

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν μεγάλη επιθυμία να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται γι' αυτό συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες συνεχώς και συστηματικά.

- Προσανατολισμένοι στην εκπαιδευτική δραστηριότητα (activity-oriented).

Οι ενήλικοι παρακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα, για να αποκτήσουν κάποια δεξιότητα, για να κοινωνικοποιηθούν και να ξεφύγουν από την καθημερινότητα

2.2.2. Κίνητρα συμμετοχής

Μετά από έρευνα οι Morstain & Smart (1974) δημιούργησαν τη δική τους Κλίμακα Συμμετοχής στην Εκπαίδευση (Educational Participation Scale –EPS) με έξι βασικές κατηγορίες παραγόντων:

Παράγοντας 1: Κοινωνικές σχέσεις

- Ικανοποίηση της προσωπικής ανάγκης για επαφή με άλλους ανθρώπους
- Για την δημιουργία φιλίας
- Για γνωριμία με άτομα του αντίθετου φύλου

Παράγοντας 2: Εξωτερικές προσδοκίες (δηλαδή προσδοκίες που οι άλλοι έχουν από τον εκπαιδευόμενο)

- Συμμόρφωση στις οδηγίες κάποιου άλλου

- Εκτέλεση των προσδοκιών κάποιου με εξουσία
- Συμμόρφωση με τις υποδείξεις της εξουσίας

Παράγοντας 3: Συμμετοχή στα κοινά

- Προσφορά στο κοινωνικό σύνολο
- Προετοιμασία για συμμετοχή στα κοινά
- Ανάπτυξη των ικανοτήτων για συμμετοχή σε κοινωνική εργασία

Παράγοντας 4 :Επαγγελματική εξέλιξη

- Απόκτηση υψηλότερου επαγγελματικού κύρους
- Εξασφάλιση επαγγελματικής ανέλιξης
- Αντιμετώπιση του υψηλού ανταγωνισμού

Παράγοντας 5 :Απόδραση / Διέγερση

- Ανακούφιση από την ανία
- Διαφυγή από τη ρουτίνα του σπιτιού και της εργασίας
- Παροχή αντιθέσεων και εναλλαγή στον τρόπο ζωής

Παράγοντας 6: Γνωστικό ενδιαφέρον

- Μάθηση για τη μάθηση
- Αναζήτηση καινούριας γνώσης
- Ικανοποίηση της περιέργειας

Παρατηρούμε ότι υπάρχει αντιστοιχία με τις τρεις υποομάδες του Houle. Ο παράγοντας «Επαγγελματική εξέλιξη» και ο παράγοντας «Εξωτερικές προσδοκίες» έχουν κοινά στοιχεία με την ομάδα «Εκπαιδευόμενοι προσανατολισμένοι στο στόχο» του Houle. Οι παράγοντες «Απόδραση / Διέγερση» και «Κοινωνικές Σχέσεις» ως παράγοντες συμμετοχής στην εκπαίδευση φαίνεται να ικανοποιούν άτομα «Προσανατολισμένα στη δραστηριότητα». Τέλος, ο παράγοντας «Γνωστικό ενδιαφέρον» φαίνεται να πλησιάζει στην περιγραφή του Houle «Προσανατολισμένου στη μάθηση», ενώ ο παράγοντας «Συμμετοχή στα κοινά» σχετίζεται με ό τι παρακινεί τους ενήλικες τους «Προσανατολισμένους στη δραστηριότητα» (Ζαρίφης ,2014).

2.2.3. Θεωρίες κινήτρων

Τα κίνητρα συμμετοχής στις δραστηριότητες της Διά βίου μάθησης, σύμφωνα με τον McGivney (1993), εμπλέκονται με τις θεωρίες κινήτρων, οι οποίες χωρίζονται σε δύο κατηγορίες:

1. Θεωρίες συμμετοχής (participation theories):

Προσπαθούν να εξηγήσουν τους λόγους που οι ενήλικες συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα και να αποκαλύψουν τους παράγοντες που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν τη συμμετοχή. Οι περισσότερες απ' αυτές ισχυρίζονται ότι η συμμετοχή οφείλεται στην αλληλεπίδραση εξωτερικών περιβαλλοντικών και εσωτερικών παραγόντων (McGivney, 1993).

2. Συνθετικές θεωρίες (composite theories) ή θεωρητικά σχήματα/ μοντέλα :

Ενσωματώνουν κάποιες από τις θεωρίες συμμετοχής και στοχεύουν να δείξουν πως μια ποικιλία διαφορετικών παραγόντων στην ενήλικη ζωή των ατόμων αλληλεπιδρούν για να προωθήσουν την επιθυμία για συμμετοχή (Ζαρίφης, 2014).

2.2.4. Θεωρίες συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες

- 1. Η θεωρία των Δυναμικών Πεδίων (Force-Field Analysis).

Η θεωρία συγκροτήθηκε από τον Miller (1967), ο οποίος συνέδεσε την ιεραρχία αναγκών του Maslow (1954) -για τον λόγο αυτό είναι γνωστή και ως *Θεωρία Ιεράρχησης Αναγκών*- με το μοντέλο της ανάλυσης του πεδίου δυνάμεων (force field analysis) του Lewin (1947). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η κοινωνικοοικονομική θέση και η συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα συνδέονται αναπόφευκτα (Ζαρίφης, 2014). Οι προσωπικές ανάγκες που, σύμφωνα με το Maslow, ωθούν τον ενήλικα σε συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι η ανάγκη της επιβίωσης, της ασφάλειας, της κατοχής, της εκτίμησης και τέλος οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης. Από την άλλη, οι κοινωνικές δυνάμεις είναι διαφορετικές σε κάθε κοινωνική τάξη και γι' αυτό παρουσιάζουν διαφορετική «δυναμική πεδίου» για συμμετοχή. Οι κοινωνικές δυνάμεις συνδέονται με το σύστημα αξιών της κοινωνικής τάξης στην οποία ανήκουν οι συμμετέχοντες και σε μεγάλο βαθμό με τα χαρακτηριστικά των αξιών της κάθε κοινωνικής τάξης σχετικά με την εκπαίδευση. Έτσι, υπάρχουν θετικές και αρνητικές δυνάμεις, από τις οποίες οι μεν πρώτες παρακινούν για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές

δραστηριότητες ενώ οι δεύτερες αποτρέπουν. Όταν οι ατομικές ανάγκες και οι κοινωνικές δυνάμεις είναι ισχυρές προς την κατεύθυνση του εκπαιδευτικού αντικειμένου, τότε η συμμετοχή θα είναι υψηλή (Deshler,1996). Αντίθετα, όταν υπάρχουν ισχυρές προσωπικές ανάγκες και οι κοινωνικές δυνάμεις είναι μη υποστηρικτικές, τότε η συμμετοχή θα είναι χαμηλή. Επίσης, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση του ενήλικα συνδέεται αναπόφευκτα με τη συμμετοχή του σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Τα μέλη των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων (- με χαμηλό εισόδημα και μορφωτικό επίπεδο-) ενδιαφέρονται περισσότερο για προγράμματα τα οποία θα τους δώσουν περισσότερες δυνατότητες για βελτίωση της οικονομικής τους κατάστασης, σε αντίθεση με τα άτομα που ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, τα οποία, έχοντας εξασφαλίσει τις βασικές τους ανάγκες, επιδιώκουν κυρίως να παρακολουθούν δραστηριότητες και να συμμετέχουν σε προγράμματα, τα οποία συνδέονται με την κοινωνική αναγνώριση και την αυτοπραγμάτωση.

- 2. Η θεωρία της Συνταύτισης ή Το Θεωρητικό μοντέλο συμφωνίας του Boshier (Congruence Model).

Ο Boshier (1971), στηριζόμενος σε προηγούμενες μελέτες και ιδιαίτερα στην τυπολογία του Houle δημιούργησε την Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής EPS (Educational Participation Scale), που αναφέρεται στους τύπους των εκπαιδευομένων (τους προσανατολισμένους στους στόχους, στη δράση ή στη μάθηση) και στα κίνητρα συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Κάθε τύπος έχει και διαφορετικά κίνητρα, τα οποία μπορούν να κωδικοποιηθούν ως εξής (Καραλής 2013):

- Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων
- Εξωτερικές προσδοκίες
- Κοινωνική συμπεριφορά
- Επαγγελματική αναβάθμιση
- Διαφυγή από άλλες καταστάσεις
- Ενδιαφέρον για τη γνώση

Η κλίμακα EPS πρόσφατα διαμορφώθηκε και περιλαμβάνει τις εξής επτά κατηγορίες:

- Βελτίωση της ικανότητας για επικοινωνία

- Ανάπτυξη κοινωνικών επαφών
- Εκπαιδευτική προετοιμασία
- Επαγγελματική εξέλιξη
- Βελτίωση των σχέσεων στην οικογένεια
- Επιδίωξη κοινωνικών ερεθισμάτων
- Ενδιαφέρον για μάθηση σε ένα αντικείμενο

Για τον Boshier (1971) το κίνητρο μάθησης είναι μία λειτουργία αλληλεπίδρασης μεταξύ εσωτερικών ψυχολογικών παραγόντων και εξωτερικών περιβαλλοντικών παραγόντων-μεταβλητών (Deshler,1996) και κυρίως ανάμεσα στο συμμετέχοντα και το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ο τρόπος που ο ενήλικας εκπαιδευόμενος αυτοπροσδιορίζεται καθώς και ο ρόλος του περιβάλλοντος (ο κοινωνικός περίγυρος, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα) συνδέεται άμεσα με τη συμμετοχή ή με την εγκατάλειψη ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων (Ζαρίφης,2014).

- 3. Η θεωρία της μετάβασης (Life Transitions Theory).

Πολλές ερευνητικές μελέτες δείχνουν ότι η απόφαση κάποιου ενήλικου να συμμετέχει σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα συνδέεται πολύ συχνά με αλλαγές μικρής ή μεγάλης κλίμακας στη ζωή του (μεταβάσεις). Το άτομο αναζητά εκπαίδευση, για να αντιμετωπίσει μια νέα πραγματικότητα, μια αλλαγή. Η έρευνα των Aslanian & Brickell (1980) έδειξε ότι άνθρωποι που βιώνουν μικρές ή μεγάλες αλλαγές στη ζωή τους (π.χ. διαζύγια, θάνατος, γέννηση ενός μωρού) έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες συμμετοχής σε δραστηριότητες Διά βίου μάθησης (Aslanian & Brickell, 1980).

- 4. Το θεωρητικό παράδειγμα «Προσδοκία- Σθένος -αξία» (Expectancy-Valence Paradigm).

Η προσέγγιση αυτή του Rubenson (1977) βασίζεται και αξιοποιεί τη θεωρία του Vroom (1964) και δέχεται ερεθίσματα από τη θεωρία πεδίου του K. Lewin (1947). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, ο συνδυασμός της προσδοκίας (η ελπίδα της προσωπικής επιτυχίας) από το αποτέλεσμα μιας πράξης και της υποκειμενικής σημασίας ή βαρύτητας που έχει αυτό

το αποτέλεσμα για ένα άτομο, είναι αυτός που κινητοποιεί κάποιον για την επίτευξη του συγκεκριμένου αποτελέσματος (Κουτούζης, 1999).

Για τον Rubenson (1977), όσοι ενήλικοι παίρνουν μέρος σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες θεωρούν τον εαυτό τους ικανό να μάθει και να αξιολογήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία πρέπει να έχουν άμεση σχέση με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τις ανάγκες. Φαίνεται λοιπόν ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ της κατάστασης κατά την οποία κάποιος προσδοκά ή ελπίζει σε κάτι (expectancy) και του «σθένους» ή της δύναμης εκείνης που αποδίδουμε στην εκπαίδευση επηρεάζει το άτομο με τρόπο θετικό, αρνητικό ή ουδέτερο ως προς τη συμμετοχή και η οποία εξαρτάται από τα αποτελέσματα που περιμένουμε να έχουμε από τη συμμετοχή μας σε αυτήν (valence τη συμμετοχή είναι το αποτέλεσμα της) (Rubenson ,2004).

Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι, αν ο συνδυασμός της προσδοκίας για το αποτέλεσμα της συμμετοχής, με τη σημασία που έχει το αποτέλεσμα για τον ενήλικα, είναι ισχυρός, τότε υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες συμμετοχής του σε ένα πρόγραμμα. Αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο η προσδοκία όσο και το σθένος επηρεάζονται από τις προηγούμενες εμπειρίες του ενήλικου, το κοινωνικό περιβάλλον και τις μαθησιακές ανάγκες.

- 5. Η θεωρία των ομάδων αναφοράς (Reference Group Theory) των Darkenwald & Merriam (1982)

Οι Darkenwald & Merriam (1982) υποστηρίζουν ότι το άτομο ταυτίζεται με την κοινωνική και πολιτιστική ομάδα στην οποία ανήκει, την αναφερόμενη ως «κανονιστική» ομάδα αναφοράς (normative reference group NRG) ή με κάποια άλλη ομάδα στην οποία θα ήθελε να ανήκει, την αναφερόμενη ως «συγκριτική» ομάδα αναφοράς (comparative reference group-CRG). Όταν ένα άτομο επιθυμεί να ανήκει σε μια ομάδα στην οποία δεν ανήκει προκειμένου να ενταχθεί και να γίνει αποδεκτός από τη μέλη της συγκριτικής ομάδας αναφοράς αναζητά τρόπους βελτίωσης μέσω της εκπαίδευσης συμμετέχοντας σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Συνήθως αυτά τα άτομα είναι εκείνα που φιλοδοξούν να ανέλθουν κοινωνικά και να αλλάξουν την κοινωνικοοικονομική τους θέση και η συμμετοχή στα προγράμματα διά βίου μάθησης γίνεται « όχημα » κοινωνικής ή πολιτισμικής κινητικότητας (Καραλής, 2013).

- 6. Η θεωρία της κοινωνικής συμμετοχής (Social Participation Theory).

Σύμφωνα με τη θεωρία την οποία διατύπωσε ο Courtney (1981) και ανέπτυξε ο Cookson (1986), η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες σχετίζεται με την κοινωνική συμμετοχή (social participation) και με παράγοντες όπως η επαγγελματική κατάσταση και το εισόδημα, που καθορίζουν παράλληλα και τη θέση του ατόμου στην κοινότητα (Courtney, 1981). Οι Courtney (1981) και Cookson (1986) υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες πρέπει να εξετάζεται ολιστικά, και να συσχετίζεται με την ηλικία, το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, το τόπο διαμονής κλπ καθώς και με τη γενικότερη συμμετοχή στα κοινά. Αυτές οι μεταβλητές επηρεάζονται από τις προηγούμενες εμπειρίες των ενήλικων ατόμων. Αυτό σημαίνει ότι η συμμετοχή του ενήλικα σε εκπαιδευτικά προγράμματα, εξαρτάται από το είδος και την διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που είχε παρακολουθήσει παλαιότερα καθώς και από το «αξιακό του φορτίο» δηλαδή τη μεταφορά των γνώσεων που αποκόμισε από κάποια παλαιότερη δράση στην νέα δραστηριότητα (Ζαρίφης, 2014).

2.2.5. Συνθετικές προσεγγίσεις (ερμηνευτικά μοντέλα) κινήτρων συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

- 1. Η θεωρία της Ομαδοποίησης Μεταβλητών (Recruitment Paradigm).

Ο Rubenson (1979), και στη μεταγενέστερη μελέτη του (2004), στηριζόμενος και εμπλουτίζοντας τη θεωρία της «Προσδοκίας – Σθένους» φαίνεται να δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στο ρόλο που διαδραματίζουν οι δομικοί παράγοντες στον καθορισμό της συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση. Έτσι, η συμμετοχή στην εκπαίδευση είναι το αποτέλεσμα της ερμηνείας που δίνει το άτομο στο περιβάλλον έτσι όπως το τελευταίο έχει διαμορφωθεί μέσα από την αλληλεπίδραση με δομικούς παράγοντες στην κοινωνία. Υποστηρίζει πως υπάρχουν τρεις ομάδες μεταβλητών, με την εξής σειρά ανάλογα με την σημαντικότητά τους:

- Προσωπικές μεταβλητές: περιλαμβάνονται οι προηγούμενες εμπειρίες, τα στοιχεία της προσωπικότητας, οι άμεσες ανάγκες, και οι παράγοντες που διαμορφώνει το περιβάλλον όπως ο έλεγχος, οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες κ.α.

- Ενεργή προετοιμασία: σχετίζεται με τις ατομικές ανάγκες και την αντίληψη και ερμηνεία του περιβάλλοντος.
- Η διακριτή αξία μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας (σθένος) και η δυνατότητα συμμετοχής σε αυτήν με στόχο κάποιο άμεσο όφελος (προσδοκία).

- 2. Τα Προσδοκώμενα Οφέλη (Anticipated Benefits Model).

Ο Tough (1979) στηρίζεται στην πεποίθηση ότι οι ενήλικοι μπορούν να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά τους. Τα αποτελέσματα που προσδοκούν να έχουν από τη συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι παρόντα στο συνειδητό τους και αποτελούν σε μεγάλο βαθμό λόγους για τη συμμετοχή σε δραστηριότητες μάθησης. Τα θετικά αποτελέσματα από τη συμμετοχή τους γίνονται αντιληπτά σε σχέση με τα συναισθήματα που τα συνοδεύουν. Αυτά τα συναισθήματα διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

- Ευχαρίστηση: ευτυχία, ικανοποίηση, αίσθημα ευφορίας
- Αυτοπεποίθηση: αύξηση της αυτοεκτίμησης και της εμπιστοσύνης σε ό τι κάνουμε, αίσθηση σιγουριάς
- Διάφορα-άλλα: ο συμμετέχοντας αποκτά μεγαλύτερο κύρος ,οι άλλοι τον εκτιμούν περισσότερο σε σχέση με πριν, τον επαινούν κ.α.

Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση του Tough (1979) η συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε εκπαιδευτικά προγράμματα συνδέεται άμεσα με την επιθυμία τους να αποκομίσουν συγκεκριμένα οφέλη και τα οποία είναι:

- Η εμπλοκή σε κάποιο πρόγραμμα ή μαθησιακή διαδικασία
- Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων
- Η πρακτική εξάσκηση των γνώσεων και δεξιοτήτων
- Η υλική ανταμοιβή όπως η προαγωγή, η επαγγελματική ανέλιξη κ.α
- Η ηθική ανταμοιβή όπως ένα πτυχίο, βεβαίωση σπουδών, βεβαίωση συμμετοχής κλπ .

Στην συγκεκριμένη προσέγγιση μπορεί κανείς να διακρίνει την επίδραση της θεωρίας των Δυναμικών Πεδίων αλλά και της θεωρίας της Συνταύτισης, που συζητήθηκαν παραπάνω.

- 3.Ο Συνδυασμός των Ευνοϊκών Περιστάσεων (Combination of Favourable Circumstances).

Οι Γάλλοι ερευνητές De Montlibert (1973) και Hedoux (1981) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η συμμετοχή ενός ενήλικα σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης συγκεκριμένων ευνοϊκών γεγονότων και συνθηκών. Ο De Montlibert (1973) θεωρεί πως μόνον οι ενήλικοι που είχαν μακρόχρονη αρχική εκπαίδευση και περιβάλλον που τους τόνιζε συνεχώς την σπουδαιότητα της εκπαίδευσης για το μέλλον τους κατορθώνουν να «σπάσουν» τη λογική που οδηγεί σε ανισότητες όσον αφορά την πρόσβαση σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Ο Hedoux (1981) συμπληρώνει στην παραπάνω θέση δύο ακόμη συνθήκες που ευνοούν τη συμμετοχή:

- Η δυνατότητα κοινωνικής ανόδου (dynamic of upward social mobility), που συνδέεται άμεσα με την προσδοκία για αλλαγή στο μέλλον μέσω της συμμετοχής
- Η δυνατότητα εμπλοκής (involvement) στο μέλλον σε αρκετές κοινωνικές δραστηριότητες.

Η συμμετοχή πραγματοποιείται, όταν ο ενήλικας:

- Αντιλαμβάνεται την ανάγκη για επιπλέον εκπαίδευση ή κατάρτιση στον κοινωνικό ή επαγγελματικό χώρο στον οποίο δραστηριοποιείται.
- Αντιλαμβάνεται ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προσφέρονται είναι κατάλληλες και θα του ικανοποιήσουν αυτή την ανάγκη.
- Είναι ικανός να προετοιμάσει ένα μελλοντικό σχέδιο μάθησης (future learning project), το οποίο συνεπάγεται και κάποιο βαθμό προσδοκίας αλλά και ελέγχου για το τι προσδοκά στο μέλλον.
- Διαθέτει τον απαιτούμενο ελεύθερο χρόνο καθώς και αρκετή κοινωνική αυτονομία για να συμμετέχει
- Διαθέτει τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες για να μπορέσει να μάθει μέσα σε μια ομάδα (group – learning situation).

- 4 Το Μοντέλο της Ψυχοκοινωνικής αλληλεπίδρασης (Psycho - Social Interaction Model)

Πρόκειται για μια προσέγγιση των Darkenwald & Merriam, (1982), παρόμοια με αυτή του Rubenson, (2004), κατά την οποία υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που επιδρούν στη συμμετοχή ή στη μη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες .

Για τους Darkenwald & Valentine (1985), οι οποίοι υποστηρίζουν τη συγκεκριμένη προσέγγιση, οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξής:

- Πρώιμα ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά.
- Αρχική εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση.
- Κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.
- Πίεση για μάθηση (learning press) που αναφέρεται στο περιβάλλον του εκπαιδευόμενου (κοινωνικό ή εργασιακό) και στον τρόπο που αυτό αντιμετωπίζει (θετικά ή αρνητικά) τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση.
- Αξιολόγηση της χρησιμότητας- αξίας της εκπαίδευσης ενηλίκων
- Ετοιμότητα για συμμετοχή
- Ενεργοποίηση της συμμετοχής
- Εμπόδια στη συμμετοχή (περιβαλλοντικά και προσωπικά) (Deshler, 1996)

Μεγαλύτερη σημασία στην προσέγγιση αυτή φαίνεται να αποδίδεται σε παράγοντες που προσδιορίζουν τη συμπεριφορά που προέρχονται από το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου παρά στα ατομικά χαρακτηριστικά (Darkenwald & Merriam, 1982).

- 5. Το Μοντέλο της «Αλυσίδας Αντιδράσεων» (C.O.R – Chain Of Response Model)

Πρόκειται για ένα συνθετικό μοντέλο που δημιουργήθηκε από την Cross (1981) και στηρίζεται σε προηγούμενες θεωρητικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση δεν αποτελεί μια μεμονωμένη πράξη, αλλά είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων. Το μοντέλο της συμμετοχής περιλαμβάνει μια αλυσίδα (σειρά) με στάδια τα οποία ξεκινούν από το ίδιο το άτομο και καταλήγουν σε περισσότερο εξωτερικούς παράγοντες συμμετοχής. Η συμμετοχή, σύμφωνα με την Cross, περιγράφεται ως το αποτέλεσμα μιας αλυσίδας αντιδράσεων του ατόμου σε κάθε στάδιο. Τα στάδια τα οποία διακρίνει είναι τα παρακάτω έξι:

- 1^ο στάδιο: Αυτοαξιολόγηση

- 2^ο στάδιο: Στάσεις του ενήλικα απέναντι στην εκπαίδευση
- 3^ο στάδιο: Σπουδαιότητα στόχων και προσδοκία ότι θα επιτευχθούν μέσω της συμμετοχής
- 4^ο στάδιο: Αλλαγές σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο(μεταβάσεις)
- 5^ο στάδιο: Ευνοϊκές συνθήκες και εμπόδια
- 6^ο στάδιο: Ενημέρωση που αφορά τα εκπαιδευτικά προγράμματα
- 7^ο στάδιο: Τελική απόφαση συμμετοχής.

Όπως επισημαίνει ο Ζαρίφης η πιθανότητα να ολοκληρώσει ο ενήλικας τα στάδια της συμμετοχής εξαρτάται απόλυτα από τις θετικές εμπειρίες που βιώνει σε κάθε της στάδιο. Αυτό οφείλεται στο ότι η συμμετοχή είναι μια σύνθετη μαθησιακή διαδικασία, αλυσιδωτή και αμφίδρομη, και βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει το άτομο(Ζαρίφης, 2014).

- 6. Το Μοντέλο ISSTAL (Interdisciplinary, Sequential Specificity, Time Allocation Lifespan Model)

Ο Smith (1980) δημιούργησε το μοντέλο και εφαρμόστηκε ειδικά στην εκπαίδευση ενηλίκων από τον Cookson (1986). Ονομάστηκε ISSTAL από τα αρχικά των λέξεων που το περιγράφουν. Οι λέξεις είναι :Interdisciplinary (Διεπιστημονικότητα), Sequential Specificity (Διαδοχική εξειδίκευση) , Time Allocation (Κατανομή Χρόνου) και Lifespan (Δια βίου).

Πρόκειται για ένα πολυεπίπεδο μοντέλο συμμετοχής στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, σύμφωνα με το οποίο η συμμετοχή του ατόμου σχετίζεται με την κοινωνική συμμετοχή και είναι η συνέπεια της επίδρασης έξι ομάδων ανεξάρτητων μεταβλητών, τις εξής:

- Εξωτερικές μεταβλητές πλαισίου.
- Κοινωνικό υπόβαθρο και κοινωνικοί ρόλοι.
- Προσωπικά χαρακτηριστικά και γνωστικές ικανότητες.
- Υποκειμενικές προδιαθέσεις.
- Προσλαμβανόμενη πληροφόρηση.
- Παράγοντες κατάστασης.

Οι μεταβλητές αυτές προβλέπουν τη συμμετοχή αλλά και συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις αιτίας – αιτιατού. Έτσι, παρατηρείται ότι η συμμετοχή στην εκπαίδευση έχει επιπτώσεις σε άλλους τύπους κοινωνικής δραστηριότητας αλλά και συµμεταβάλλεται με άλλους τύπους κοινωνικών δραστηριοτήτων. Στο πλαίσιο της Δια βίου (lifespan) διάστασης του μοντέλου, η συμμετοχή αντιμετωπίζεται σε σχέση με τους διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους που υιοθετούνται σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Εξετάζεται η συμπεριφορά της συμμετοχής του ατόμου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του και συγκρίνεται πάντα με αυτή των ατόμων της ίδιας ηλικίας. Άνθρωποι, λοιπόν, που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα συμμετοχής κάποια στιγμή, αναμένεται να παρουσιάσουν ανάλογη συμπεριφορά κάποια άλλη χρονική στιγμή (Van Der Kamp, 1996).

2.2.6. Συνολική αποτίμηση των βασικών παραγόντων συμμετοχής ενηλίκων σε επιμορφωτικά προγράμματα

Η συμμετοχή των ενηλίκων σε επιμορφωτικά προγράμματα, σύμφωνα με τις έρευνες και τις θεωρητικές προσεγγίσεις, προσδιορίζεται από τέσσερες βασικές έννοιες:

➤ *Αλληλεπίδραση (interaction):*

Θεωρείται πως ο ενήλικας εκπαιδευόμενος συμμετέχει σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ύστερα από την αλληλεπίδραση ορισμένων θετικών και αρνητικών πιέσεων ή δυνάμεων.

➤ *Αυτοπεποίθηση (self-esteem):*

Εκφράζεται η άποψη πως οι ενήλικοι που έχουν χαμηλό αυτοσυναίσθημα δύσκολα ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενώ όσοι έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση αποτυγχάνουν εύκολα.

➤ *Μετάβαση (Transition):*

Η μετάβαση είναι το «πέρασμα» των ενηλίκων από ένα κύκλο ζωής σε κάποιον άλλο. Αυτή η αλλαγή φέρνει νέα δεδομένα στη ζωή τους επηρεάζει και τους αναγκάζει να βρουν τρόπους για να τη διαχειριστούν. (Cross, 1981)

➤ *Προσδοκία (expectation):*

Θεωρείται ότι η προσδοκία ενός ατόμου αφορά την επιβράβευση ή την ενσωμάτωση σε μια συγκριτική ομάδα αναφοράς. (Ζαρίφης, 2014).

Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί ότι τα κίνητρα για την μάθηση- συμμετοχή από τη στιγμή που ενεργοποιούνται μεταβάλλονται ανάλογα:

- Με τις συνθήκες (κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές, διάθεσης κλπ.)
- Με τις προσδοκίες των συμμετεχόντων
- Με τις προηγούμενες εμπειρίες τους (μαθησιακές, εκπαιδευτικές κλπ.)

Η ερμηνεία των κινήτρων συμμετοχής είναι ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά (Ζαρίφης, 2014).

2.3. Εμπόδια στη μάθηση και τη συμμετοχή

Οι εκπαιδευτικοί σαν ενήλικες επιμορφούμενοι συναντούν εμπόδια στην προσπάθειά τους να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, που είναι περίπου ίδια για την πλειοψηφία του κλάδου σε όποιο μέρος και αν βρίσκονται. Η μάθηση σαν διαδικασία δεν είναι διαρκής ούτε και ανεμπόδιστη. Συχνά εμφανίζονται εμπόδια που δεν επιτρέπουν στο άτομο να μάθει, να αποκτήσει νέες γνώσεις, να ασχοληθεί με μια νέα δεξιότητα ή να υιοθετήσει νέες αξίες, στάσεις και συμπεριφορές. Αυτό, σύμφωνα με τον A. Rogers (1998), είναι άμεσα συνδεδεμένο με την ανθρώπινη φύση και πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν κάτι πολύ φυσικό. Ο τρόπος που ο κάθε άνθρωπος μεγάλωσε και αναπτύχθηκε, καθορίζει το αν μπορεί ή δεν μπορεί να μάθει ορισμένα πράγματα. Θέτει στο άτομο φραγμούς και εμπόδια για τη μάθηση και του δημιουργεί μια σχετική μαθησιακή ανικανότητα.

Εμπόδιο στη μάθηση είναι κάθε παράγοντας που δυσκολεύει τη μαθησιακή διαδικασία με οποιαδήποτε τρόπο. Μπορεί να είναι ο παράγοντας, κάτι που υπάρχει μέσα στο άτομο και στέκεται εμπόδιο απέναντι στην αλλαγή που μπορεί να προκύψει εξαιτίας της νέας γνώσης ή να είναι κάτι που δεν υπάρχει, και που το άτομο αδυνατεί να μάθει όσο και αν το επιθυμεί. Το εμπόδιο μπορεί να προέρχεται από το ίδιο το άτομο ή να το δημιουργεί το περιβάλλον μέσα στο οποίο κινείται (οικογενειακό, κοινωνικό ,φυσικό).. (Rogers, 1998).

2.3.1. Η θεωρία του Rogers

Ο. Rogers κατατάσσει τρεις κύριες κατηγορίες τα εμπόδια που συναντούν οι ενήλικοι στη μάθηση (Rogers, 1998): Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τα εμπόδια που οφείλονται στο σχεδιασμό και την οργάνωσή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η δεύτερη, περιλαμβάνει τα εμπόδια που προέρχονται από την κατάσταση των εκπαιδευόμενων, και που κυρίως συνδέονται με τη δυνατότητα συμμετοχής σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τέλος η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει εμπόδια, που προέρχονται από την προσωπικότητα των ατόμων, τα συναισθήματα, τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, τις διαμορφωμένες στάσεις και αντιλήψεις τους και χαρακτηρίζονται σαν εσωτερικά.

α. Εμπόδια που προκύπτουν από τα εκπαιδευτικά προγράμματα

Ο τρόπος που σχεδιάζεται, οργανώνεται και υλοποιείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα παίζει καθοριστικό ρόλο και μπορεί να διευκολύνει ή να δυσκολέψει τους ενήλικες μαθητευόμενους. Αυτό μπορεί να συμβεί:

- Με την δυνατότητα που δίνεται ή που δεν δίνεται στους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό, την οργάνωση, και, την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθώς και στην αξιολόγησή τους.
- Με την δυνατότητα που δίνεται ή που δεν δίνεται να αναλάβουν οι εκπαιδευόμενοι πρωτοβουλίες..
- Με την υιοθέτηση από την μεριά του εκπαιδευτή μεθόδων διδασκαλίας που ενισχύουν τη συμμετοχή και την συνεργασία των εκπαιδευόμενων και οι γνώσεις οι οποίες δίνονται να είναι κατάλληλες για το συγκεκριμένο κοινό.

β. Εμπόδια που προκύπτουν από την κατάσταση των εκπαιδευόμενων

Συνδέονται περισσότερο με τη δυνατότητα συμμετοχής σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και προκύπτουν από:

- *Φυσικούς παράγοντες:* Στους φυσικούς παράγοντες θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε τις φθορές που υφίσταται το σώμα του ανθρώπου εξαιτίας της ηλικίας όπως είναι η μείωση της όρασης και της ακοής, η ελάττωση της μνήμης, αύξηση της κόπωσης, προβλήματα υγείας κλπ (Rogers, 1998).

- *Περιβαλλοντικούς παράγοντες:* Στους περιβαλλοντικούς παράγοντες μπορούμε να συμπεριλάβουμε:
 - Τα περιβάλλοντα στα οποία κινείται ο ενήλικας (οικογενειακό, επαγγελματικό κοινωνικό και πολιτιστικό) μπορεί να επηρεάσουν τη συμμετοχή του σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με το να τον ενθαρρύνουν ή να τον αποθαρρύνουν.
 - Το μαθησιακό περιβάλλον, δηλαδή ο χώρος μέσα στον οποίο συντελείται η μαθησιακή διαδικασία. Ο μεγάλος αριθμός εκπαιδευόμενων, η ακατάλληλη θερμοκρασία, ο κακός φωτισμός, ο ελλιπής εξαερισμός καθώς και η έλλειψη σύγχρονων οπτικοακουστικών μέσων δεν βοηθούν τους ενήλικες αλλά τους δυσκολεύουν να συγκεντρωθούν στη μαθησιακή διαδικασία.
 - Προβλήματα, υποχρεώσεις-δεσμεύσεις και έγνοιες των εκπαιδευόμενων: Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν καθημερινά πολλά προβλήματα τα οποία μπορεί να είναι ατομικά, οικογενειακά, επαγγελματικά, οικονομικά, και που μπορεί να τους εμποδίζουν να συγκεντρωθούν και να προσηλωθούν στην εκπαιδευτική και στη μαθησιακή διαδικασία.
 - Τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευόμενων και κυρίως μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων. Αν ο εκπαιδευτής αποτύχει να δημιουργήσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους και δεν υπάρχει σωστή επικοινωνία τότε δημιουργούνται αζεπέραστα προβλήματα στη μάθηση (Κόκκος, 1999). «Πολλά εμπόδια στη μάθηση ενήλικων προέρχονται από τις διαπροσωπικές και επικοινωνιακές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη. Τις σχέσεις δηλαδή, που αναπτύσσει ο εκπαιδευτής με τους εκπαιδευόμενους και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευόμενων» (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998, σ. 55). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να δημιουργεί κατάλληλο μαθησιακό κλίμα με ελευθερία έκφρασης, εμπιστοσύνη, διάλογο, αλληλοεκτίμηση, αμοιβαιότητα και διάθεση συνεργασίας..

Τα εμπόδια που προέρχονται από καταστασιακούς παράγοντες δημιουργούν ως επί το πλείστον ,δυσκολίες ως προς τη συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα παρά εμπόδια ως προς τη μάθηση και είναι εύκολα αντιμετωπίσιμα από τη στιγμή που εντοπιστούν οι αιτίες που τα προκαλούν (Rogers, 1998). Τα συγκεκριμένα εμπόδια

σπάνια λειτουργούν μόνα τους αλλά εμφανίζονται μόνο μετά τα εμπόδια και τις αναστολές, που οφείλονται στην προσωπικότητα των εκπαιδευόμενων.

γ. Εσωτερικά εμπόδια

Τα πιο σημαντικά εμπόδια κατά τον Rogers (1998) στη μάθηση ενηλίκων είναι τα εσωτερικά εμπόδια που σχετίζονται με την προσωπικότητα του εκπαιδευόμενου, εξαρτώνται από ψυχολογικούς παράγοντες (συναισθηματικές μεταβλητές) και από γνωστικούς παράγοντες (εννοιολογικές δυσκολίες) και θέτουν φραγμούς σε οποιαδήποτε αλλαγή. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν δυο αντιδιαμετρικά αντίθετες κατηγορίες εκπαιδευόμενων όπου από τη μια μεριά βρίσκονται οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι που δε θέλουν να μάθουν επειδή θεωρούν πως οι δυσκολίες είναι αξεπέραστες και αρνούνται να κάνουν οποιαδήποτε προσπάθεια και κατά συνέπεια και στο άλλο άκρο βρίσκονται εκείνοι που προσπαθούν απεγνωσμένα να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες, καταβάλλοντας τεράστιες προσπάθειες αλλά δεν τα καταφέρνουν. Τα εσωτερικά εμπόδια σπάνια λειτουργούν μόνα τους αλλά δρουν μόνο όταν αλληλοδιαπλέκονται και αλληλοενισχύονται από εξωτερικούς παράγοντες. Ο Rogers διακρίνει δυο κατηγορίες, όπου στη μία περιλαμβάνει τα εμπόδια που δημιουργούνται από τις υπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες και στάσεις του ανθρώπου, και στη άλλη περιλαμβάνει, τα εμπόδια που πηγάζουν από ψυχολογικούς παράγοντες δημιουργώντας στο άτομο άρνηση και αδυναμία να μάθει, (Κόκκος, 1999).

Ένα από τα σπουδαιότερα ψυχολογικά εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων είναι το άγχος το οποίο μπορεί να οφείλεται σε κάποιο στοιχείο της προσωπικότητας του ατόμου και σε συνδυασμό με κάποιους άλλους εξωτερικούς παράγοντες εμποδίζει τον εκπαιδευόμενο να μάθει. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι οι πιέσεις που τυχόν ασκούνται από τον εκπαιδευτή, οι σχέσεις με τους άλλους εκπαιδευόμενους κ.α

Άλλο σημαντικό ψυχολογικό εμπόδιο είναι η *προσκόλληση*. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι συχνά μένουν προσκολλημένοι στις παλιές γνώσεις εμπειρίες και στάσεις με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η απόκτηση νέων γνώσεων (Κόκκος, 1999). Ο βασικότερος λόγος που συμβαίνει αυτό είναι γιατί οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι υπερασπίζονται σθεναρά την παλιά γνώση την οποία η νέα γνώση αμφισβητεί η ακόμα και απορρίπτει. Αυτή η δυσκολία να προσεγγίσουν και να υιοθετήσουν τη νέα γνώση και να σταματήσουν να είναι προσκολλημένοι στην παλιά οφείλεται, κυρίως, στο γεγονός πως η απόκτηση της

παλιάς γνώσης και της εμπειρίας είναι συναισθηματικά επενδυμένη. Αυτή η συναισθηματική επένδυση δημιουργεί στον ενήλικα εκπαιδευόμενο σοβαρό μαθησιακό εμπόδιο γιατί από την μια μεριά αμφισβητεί μόνιμα την εγκυρότητα της νέας πηγής πληροφόρησης και από την άλλη κρίνει αρνητικά το άτομο που στηρίχθηκε σε συγκεκριμένες πηγές μάθησης (Rogers,1998)

Οι *προκαταλήψεις* του ενήλικα αποτελούν μια άλλη αιτία παρόμοιων εμποδίων. Προκαταλήψεις είναι οι «υπερβεβαιώσεις» αναφορικά με μια κατάσταση και οι ενήλικες τις αποδέχονται συνήθως χωρίς τη διάθεση για αμφισβήτηση και για βαθύτερη και λεπτομερέστερη ανάλυση. Οι προκαταλήψεις μπορεί να είναι κοινωνικές, σεξουαλικές και πολιτισμικές και να σχετίζονται με το φύλο και τη θρησκεία.

Η συνήθεια είναι μια άλλη αιτία που θέτει εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων. Οι ενήλικες τις περισσότερες φορές είναι δέσμιοι της συνήθειας είτε γιατί σέβονται υπερβολικά το παρελθόν είτε γιατί το καινούριο τους δημιουργεί ανασφάλεια. Στην πραγματικότητα όμως σύμφωνα με τον Rogers πίσω από αυτές τις στάσεις υπάρχουν και πάλι συναισθηματικές επενδύσεις.

Τα συναισθήματα επίσης, όπως επηρεάζουν σημαντικά όλες τις ενέργειες και εκδηλώσεις του ανθρώπου με τον ίδιο τρόπο επηρεάζουν και τη διαδικασία της μάθησης. Το τι αισθανόμαστε συνήθως είναι σπουδαιότερο από αυτό που σκεφτόμαστε. Επίσης όταν υπάρχουν αρνητικά συναισθήματα ακόμα και αν το άτομο διαθέτει ευφυΐα είναι αδύνατο να οδηγηθεί στη γνώση(Goleman, 1997).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι τα εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων που απορρέουν από *ψυχολογικούς παράγοντες*, συνδέονται με την έλλειψη αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης του εκπαιδευόμενου καθώς και υπερβολικού άγχους και οδηγούν στην αδυναμία ή στην άρνηση για μάθηση. (Κόκκος, 1999)..

2.3.2. Η θεωρία της Cross

Η Cross (1981) έχει προτείνει την κλασική πλέον τυπολογία των εμποδίων για τη συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσής τους, και τα κατατάσσει σε τρεις κατηγορίες:

α. Καταστασιακά (situational):

Σε αυτή την κατηγορία υπάγονται τα εμπόδια που απορρέουν από την κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο της ζωής του. και περιλαμβάνονται παράγοντες όπως η έλλειψη χρημάτων, η έλλειψη χρόνου, οικογενειακές υποχρεώσεις, η ανατροφή και φροντίδα των παιδιών κ.ά.

β. Θεσμικά (organizational):

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται τα εμπόδια που σχετίζονται με τους φορείς που πραγματοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων και με το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας και οργάνωσής τους. Η θεματολογία των προσφερόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ο τρόπος επιλογής, οι προαπαιτούμενες δεξιότητες, η υποχρεωτική παρακολούθηση, τα ωράρια διεξαγωγής είναι μερικοί από τους λόγους που αποθαρρύνουν ή και αποκλείουν τους ενήλικους από οργανωμένες δραστηριότητες.

γ. Προδιαθετικά (dispositional):

Εδώ εντάσσονται τα εμπόδια που προκύπτουν από τους ίδιους τους ενήλικες και έχουν άμεση σχέση με τις στάσεις τους απέναντι στη διαρκή μάθηση, και με τις αντιλήψεις τους για το ρόλο τους ως εκπαιδευόμενοι. Για παράδειγμα, άτομα που βρίσκονται σε ώριμη ηλικία θεωρούν ότι η μάθηση αφορά αποκλειστικά τους νεότερους και όχι τους ίδιους ενώ άλλα με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο πιστεύουν ότι δε θα καταφέρουν να ολοκληρώσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

2.3.3. Η θεωρία του Longworth

Ο Longworth (2003) έχει διακρίνει πέντε κατηγορίες εμποδίων:

α. Διανοητικά-Πνευματικά:

Ο ενήλικας προέρχεται από ένα περιβάλλον οικογενειακό και κοινωνικό που δεν έχει κουλτούρα μάθησης, έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση ανύπαρκτες φιλοδοξίες και έχει πιθανόν αρνητικές εμπειρίες μάθησης.

β. Οικονομικά:

Έλλειψη χρημάτων για καταβολή διδασκτρων .αγορά βιβλίων ,μετακινήσεις κλπ.

γ. Δυσκολίες πρόσβασης:

Μεγάλη απόσταση από το χώρο διεξαγωγής των δραστηριοτήτων, έλλειψη χρόνου, περιορισμένες γνώσεις υπολογιστή (ψηφιακός αναλφαβητισμός).

δ. Έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού:

Ανύπαρκτο εκπαιδευτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες των ώριμων ενηλίκων εκπαιδευόμενων.

ε. Έλλειψη συμβουλευτικών υπηρεσιών:

Έλλειψη υπηρεσιών οι οποίες θα ενημερώνουν, θα ενθαρρύνουν, θα υποκινούν και θα υποστηρίζουν τον εκπαιδευόμενο.

2.3.4. Ευρωπαϊκή Επιτροπή

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2012), δημοσίευσε το 2012 ένα κείμενο στο οποίο διακρίνει τα εμπόδια συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα επιμόρφωσης και Διά βίου μάθησης σε:

α. Δομικά

β. Καταστασιακά

γ. Ψυχολογικά.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διακρίνονται δύο τάσεις ως προς την μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες με τη σειρά τους δημιουργούν δύο «σχολές» (Καραλής, 2013). Η πρώτη, υποστηρίζει ότι τα κίνητρα και τα εμπόδια των ενηλίκων, που καθορίζουν την συμμετοχή ή την μη συμμετοχή τους σε προγράμματα Δια βίου μάθησης, οφείλονται στο ίδιο το άτομο και στα χαρακτηριστικά που συγκροτούν την προσωπικότητά του και υποστηρίζεται από τους θεωρητικούς της Αυστραλίας και της Βόρειας Αμερικής. Στον αντίποδα, βρίσκονται οι Ευρωπαίοι θεωρητικοί (κυρίως της Μεγάλης Βρετανίας και της Σκανδιναβίας) που ανήκουν στη δεύτερη σχολή. Αυτοί υποστηρίζουν ότι, τα κίνητρα και τα εμπόδια των ενηλίκων καθορίζονται από τις πολιτικές και οικονομικές συνθήκες που αν είναι θετικές μπορεί να δημιουργήσουν εξωτερικά κίνητρα και να προωθήσουν την συμμετοχή ενώ αν είναι αρνητικές να δημιουργήσουν εξωτερικά εμπόδια και να την επιβραδύνουν ή να την αποτρέψουν. Όλοι όμως συμφωνούν ότι πρέπει να δίνονται ίσες ευκαιρίες σε όλους ώστε να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και να σχεδιάζονται κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα που να μπορούν να ολοκληρωθούν με επιτυχία από τους συμμετέχοντες.

2.4. Μεταπτυχιακές σπουδές στην Ελλάδα

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος τη δεκαετία του 1980 ήταν και ο πολύ μεγάλος αριθμός Ελλήνων φοιτητών που σπούδαζαν εκείνη την περίοδο στο εξωτερικό (Kanellopoulos, 1996). Πιο συγκεκριμένα, η απουσία μεταπτυχιακών σπουδών στην Ελλάδα οδηγούσε χιλιάδες Έλληνες πτυχιούχους σε φοιτητική μετανάστευση σε χώρες της Ευρώπης και στην Αμερική. Σύμφωνα με τον Λατινόπουλο (2004), τα περισσότερα μεταπτυχιακά προγράμματα ξεκίνησαν στο τέλος της δεκαετίας του 1990, κυρίως λόγω της οικονομικής ενίσχυσης της οργάνωσής τους από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ). Τότε οργανώθηκαν πολλά νέα προγράμματα εξειδίκευσης και όχι μόνο δόθηκε η ευκαιρία στους Έλληνες πτυχιούχους να επιλέξουν τη χώρα τους για μεταπτυχιακές σπουδές, επειδή αυτή η λύση ήταν οικονομικότερη, αλλά επιπλέον οδήγησε ακόμη περισσότερους Έλληνες να τις πραγματοποιήσουν. Στον πολλαπλασιασμό των μεταπτυχιακών φοιτητών την τελευταία δεκαετία συνέβαλαν επίσης οι αλλαγές που συνέβηκαν στην αγορά εργασίας κατά την ίδια περίοδο και ανέβασαν το ποσοστό της ανεργίας των αποφοίτων ΑΕΙ στο 9%. Επιπλέον το βασικό πτυχίο αρχίζει την περίοδο εκείνη να μην κρίνεται επαρκές για την είσοδο σε ενδιαφέρουσες θέσεις που προσφέρονται από το δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, καθώς αρχίζουν να απαιτούνται για την κατάληψή τους ειδικά προσόντα και πρόσθετοι τίτλοι σπουδών. Επομένως, αρχίζει να εγκαθίσταται σταδιακά μια ευρύτερη κοινωνική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία το μεταπτυχιακό δίπλωμα πλέον δε θεωρείται πολυτέλεια, όπως παλιότερα, αλλά αποτελεί αναγκαιότητα (Λατινόπουλος, 2004).

Στη χώρα μας το 2008 εισάχθηκε για πρώτη φορά ένα πλήρες θεσμικό πλαίσιο για τις μεταπτυχιακές σπουδές, με βάση το νόμο 3685 (ΦΕΚ 128, 16-7-2008). Σύμφωνα με το πρώτο άρθρο αυτού του νόμου «Τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) κατά την έννοια του άρθρου 2 του νόμου 3549/2007 (ΦΕΚ 69Α) έχουν την ευθύνη για το σχεδιασμό και την οργάνωση των μεταπτυχιακών σπουδών στη Ελλάδα και χορηγούν Μεταπτυχιακά Διπλώματα Ειδίκευσης (ΜΔΕ)».

Η σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης με την προσωπική εξέλιξη οδήγησε σταδιακά και στη χώρα μας μια σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών με δική τους

πρωτοβουλία και κόστος να επιδιώξουν την απόκτηση πρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων.

Στα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα του εκπαιδευτικού προσωπικού περιλαμβάνονται:

- Μετεκπαίδευση στο εσωτερικό ή στο εξωτερικό (ετήσια ή διετής).
- Απόκτηση άλλου πτυχίου Πανεπιστημιακής σχολής ανεξαρτήτου επιστημονικού πεδίου.
- Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης.
- Διδακτορικό δίπλωμα.

Σύμφωνα με την έρευνα του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της ΓΣΣΕ, η οποία αναφέρεται στο παραπάνω θέμα, για την περίοδο 2002-2014 το 62% των εκπαιδευτικών εξέφρασε την επιθυμία να αποκτήσει ή φοιτούσε ήδη σε κύκλο απόκτησης επιπλέον τίτλου σπουδών (ΚΑΝΕΠ- ΓΣΣΕ, 2016).

Επιπλέον, δόθηκαν στη δημοσιότητα τα παρακάτω στατιστικά στοιχεία:

- Από το σύνολο των 23.339 εκπαιδευτικών με μετεκπαίδευση στο εσωτερικό ή το εξωτερικό, το 29,3% υπηρετεί στο Γυμνάσιο, το 18,8% υπηρετεί στο Γενικό Λύκειο και το 13,4% υπηρετεί στο Επαγγελματικό Λύκειο.
- Από το σύνολο των 9.691 εκπαιδευτικών που κατέχουν άλλο/δεύτερο πτυχίο ανεξαρτήτως επιστημονικού πεδίου, το 16,8% υπηρετεί στο Γυμνάσιο, το 11,3% υπηρετεί στο Γενικό Λύκειο και το 9,7% υπηρετεί στο Επαγγελματικό Λύκειο.
- Από το σύνολο των 16.870 εκπαιδευτικών που κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης, το 32,8% υπηρετεί στο Γυμνάσιο, το 23,7% υπηρετεί στο Γενικό Λύκειο και το 8,7% υπηρετεί στο Επαγγελματικό Λύκειο.
- Από το σύνολο των 2.943 εκπαιδευτικών που κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα ειδίκευσης, το 37,6% υπηρετεί στο Γυμνάσιο, το 33,4% υπηρετεί στο Γενικό Λύκειο και το 6,9% υπηρετεί στο Επαγγελματικό Λύκειο. (Εφημερίδα «Θεσσαλονίκη» Δευτέρα 17 Ιουλίου 2017)

Σε ό τι αφορά τους λόγους ενίσχυσης των επιστημονικών προσόντων των εκπαιδευτικών, βασικοί παράγοντες θεωρούνται οι ακόλουθοι:

- Η συνεχής ίδρυση νέων Πανεπιστημιακών τμημάτων σε όλα τα ΑΕΙ.
- Η οργάνωση και λειτουργία μεταπτυχιακών σπουδών τόσο στις λεγόμενες καθηγητικές σχολές όσο και στα παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης.

- Οι ρυθμίσεις για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης, που δίνουν ιδιαίτερη έμφαση (μοριοδότηση) στα επιστημονικά προσόντα.
- Η παροχή κινήτρων οικονομικού χαρακτήρα μέσα από το νέο μισθολόγιο/βαθμολόγιο των δημοσίων υπαλλήλων.

Οι λόγοι που μπορεί να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν κάποιο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών ποικίλλουν. Κάποιοι το επιλέγουν εξαιτίας μιας προσδοκίας, ενώ για άλλους αποτελεί μια πρόκληση, με στόχο αφενός τη επαγγελματική του βελτίωση και τη συνολική ανάπτυξή του, αφετέρου δε στη διατήρηση των κεκτημένων του. Η απόκτηση ενός επιπλέον ακαδημαϊκού τίτλου που αποτελεί σημαντικό τυπικό προσόν τού εξασφαλίζει καλύτερο κοινωνικό status, και αναγνωσιμότητα από τους συναδέλφους του, την επιστημονική κοινότητα και την κοινωνία, καθώς και μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και ασφάλεια στην εργασία του. Επιπλέον του δίνεται η δυνατότητα να διεκδικήσει θέσεις στην εκπαιδευτική ιεραρχία και αυτό συνεπάγεται εκτός του αυξημένου κύρους και υψηλότερες αμοιβές. Επίσης αν το περιεχόμενο των ακαδημαϊκών σπουδών είναι σχετικό με την εκπαίδευση ή με κάποιο γνωστικό αντικείμενο ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται και προσεγγίζει καλύτερα διδακτικά και παιδαγωγικά την δουλειά του στην τάξη αναβαθμίζοντας ποιοτικά το εκπαιδευτικό του έργο, του οποίου τελικοί αποδέκτες είναι οι μαθητές.

Κεφάλαιο 3:Βιβλιογραφική επισκόπηση

Εισαγωγή

Στο θεωρητικό μέρος τονίστηκε ότι ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται συνεχώς ως πρόσωπο και ως επαγγελματίας και η ανάπτυξή του εξαρτάται από τη δική του απόφαση να επιλέξει το επάγγελμα όσο και από το πλαίσιο στο οποίο καλείται να το εξασκήσει.

Η ερευνητική βιβλιογραφία είναι πλούσια σχετικά με τους παράγοντες που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στην Δια βίου εκπαίδευσή με στόχο την βελτίωση της διδακτικής τους ικανότητας και κατ' επέκταση της ποιότητας της παρεχόμενης γνώσης στους μαθητές τους. Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια η απαίτηση των κρατών και των Διεθνών Οικονομικών Οργανισμών για εκπαίδευση «υψηλής ποιότητας» οδήγησε στην εκπόνηση αρκετών διεθνών μελετών σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και με τους τρόπους που αυτό μπορεί να επιτευχθεί.

Οι δημοσιεύσεις οι οποίες επιλέχθηκαν για την παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση είναι συνολικά δεκατρείς και η αναζήτησή τους έγινε χρησιμοποιώντας ως λέξεις – κλειδιά ή συνδυασμούς τους τις εξής: Professional Development, Motivation, Teacher motivation for professional development, Self-determination, Educational innovation, Post Graduate, Postgraduate studies for teachers, ανάπτυξη εκπαιδευτικών, μεταπτυχιακές σπουδές, Teacher development, Evaluation.

Από αυτές, οι επτά είναι ποσοτικές έρευνες, οι τρεις είναι βιβλιογραφικές επισκοπήσεις και οι δυο είναι μικτές (ποσοτικές και ποιοτικές) και δημοσιεύτηκαν από το 2001 έως και το 2017. Επίσης, οι επτά αναφέρονται στα κίνητρα των εκπαιδευτικών και οι υπόλοιπες έξι αναφέρονται στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η κάθε μια κατηγορία ερευνών παρουσιάζεται χρονολογικά ξεκινώντας από τις παλαιότερες και προχωρώντας προς τις πιο πρόσφατες.

3.1. Αναλυτική παρουσίαση ερευνών

3.1.1. Έρευνες που αναφέρονται στα κίνητρα των εκπαιδευτικών για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη

Η εμπειρική ποσοτική έρευνα «Η Επαγγελματική Ωριμότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση.» του Παπαοικονόμου δημοσιεύτηκε το 2015 στην Ελλάδα και είχε ως σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τούς λόγους που επέλεξαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, τη χρονική περίοδο που το αποφάσισαν και την συμβολή του συγκεκριμένου επαγγέλματος στην αυτοεκτίμηση τους .

Τα ερευνητικά ερωτήματα που έθετε ήταν:

- Ήταν ή όχι συνειδητή επιλογή η άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού;
- Σε ποιο βαθμό αντλεί το άτομο την αυτοεκτίμηση από την εκτέλεση του ρόλου του εκπαιδευτικού;

Το δείγμα ήταν 720 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από σχολεία όλης της χώρας που συμμετείχαν εθελοντικά στην πιλοτική μελέτη σχετικά με το διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο το 2012. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο και η ανάλυση έγινε με SPSS.

Τα βασικά συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα είναι ότι ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επέλεξαν το συγκεκριμένο επάγγελμα ήταν το ενδιαφέρον τους για αυτό. Για το λόγο το αληθές οι περισσότεροι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι ήταν η πρώτη τους ή η δεύτερή τους προτίμηση στο μηχανογραφικό δελτίο και ότι στο Λύκειο είχαν καταλήξει στο συγκεκριμένο επάγγελμα. Επιμέρους εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι σε σημαντικό ποσοστό οι μεν γυναίκες από το Γυμνάσιο είχαν επιλέξει να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ενώ οι άνδρες, κατέληξαν μετά το Πανεπιστήμιο τελικά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η τελική απόφαση ήταν για την πλειοψηφία αποκλειστικά δική τους και δεν φάνηκε να επηρεάστηκαν σημαντικά ούτε από τους γονείς τους αλλά ούτε και από άτομα του στενότερου φιλικού και σχολικού περιβάλλοντος τους. Η οικογενειακή κατάσταση αποδεικνύεται ο καθοριστικότερος παράγοντας για την μειοψηφία των εκπαιδευτικών που δέχθηκαν σημαντική επιρροή από τους γονείς τους , με τους άγαμους

να επηρεάζονται περισσότερο αναφορικά με σχέση με τους έγγαμους και τους διαζευγμένους. Τέλος, για την πλειοψηφία των ερωτώμενων ,ιδιαίτερα σημαντικός λόγος επιλογής του επαγγέλματος ,ήταν η επιδίωξη για εξασφάλιση μιας μόνιμης και σίγουρης θέσης στο Δημόσιο τομέα, με τους άνδρες να το επιδιώκουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες. Από την έρευνα προκύπτει επίσης ξεκάθαρα ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είχαν την πρόθεση και τη διάθεση να ασχοληθούν από πολύ νωρίς με το συγκεκριμένο επάγγελμα και αυτό το γεγονός φανερώνει την υψηλή αυτοεκτίμηση που προσδοκούσαν ότι θα αποκτήσουν από την άσκηση των καθηκόντων τους. Είναι επίσης αποδεκτό ότι τα κίνητρα, η απόδοση και παραγωγικότητά έχουν άμεση σχέση με το βαθμό της ψυχικής εμπλοκής του ατόμου στο έργο. Αυτό σημαίνει ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα, του οποίου το εκπαιδευτικό δυναμικό που αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας χαρακτηρίζεται από ισχυρά κίνητρα και υψηλό βαθμό ψυχικής εμπλοκής διαθέτει την πιο ευνοϊκή προϋπόθεση εκπαιδευτικής παραγωγικότητας.

Η δεύτερη εμπειρική ποσοτική έρευνα με τίτλο «Τυπολογία των Ελλήνων εκπαιδευτικών που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών» των Σαρβανάκη, Βιτσιλάκη και Φώκιαλη, (2014) είχε ως σκοπό την ανάπτυξη μιας τυπολογίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών που κατέχουν ένα μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών με βάση τα κίνητρα, τις απόψεις και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που έθετε ήταν:

- Ποια είναι τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο;
- Ποια είναι τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο;
- Ποιο είναι το αντικείμενο των μεταπτυχιακών σπουδών;
- Ποια είναι η επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική εξέλιξη τους; (προσωπική, κοινωνική, παιδαγωγική, οικονομική)
- Ποια είναι η συνολική αποτίμηση των μεταπτυχιακών σπουδών των συμμετεχόντων;
- Ποιες είναι οι προτάσεις για την αναβάθμιση των μεταπτυχιακών σπουδών;

Το δείγμα περιελάμβανε 244 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν σε όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης στη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2014. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο,.

Τα βασικά συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα είναι ότι η τυπολογία των εκπαιδευτικών που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σε σχέση με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους, τα κίνητρα και τις απόψεις τους για τις μεταπτυχιακές σπουδές τους μας δίνει τρεις (3) χαρακτηριστικούς τύπους:

• *A' Τύπος: «Οι Προβληματισμένοι»*

Αντιστοιχεί στο 44% του δείγματος. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς οι οποίοι πραγματοποίησαν τις μεταπτυχιακές τους σπουδές σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού καταβάλλοντας δίδακτρα, έχουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία και η μητέρα τους έχει χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο. Παρά το γεγονός ότι αισθάνονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι τόσο από την παιδαγωγική όσο και από την επαγγελματική αλλά και από την προσωπική τους εξέλιξη, σχεδόν δεν αισθάνονται καθόλου ικανοποιημένοι από την συμβολή του μεταπτυχιακού τίτλου στην κοινωνική και την οικονομική τους εξέλιξη. Φαίνεται επίσης ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα εξωστρεφείς και ενδιαφέρονται περισσότερο για το κύρος και την αναγνωρισιμότητα που τους πρόσφερε ο τίτλος παρά για την προσωπική τους ικανοποίηση.

• *B' Τύπος: «Οι Απογοητευμένοι».*

Πρόκειται για εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποτελούν το 39,1% του δείγματος, που απέκτησαν μεταπτυχιακό τίτλο από ελληνικό Πανεπιστήμιο, είναι ηλικιακά μικρότεροι και με λιγότερα χρόνια υπηρεσία και προέρχονται από οικογένεια που η μητέρα έχει υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο. Αισθάνονται μέτρια ικανοποιημένοι τόσο για την παιδαγωγική όσο και για την προσωπική τους εξέλιξη, ενώ για την επαγγελματική, κοινωνική και οικονομική εξέλιξη που διασφάλισαν με βάση το μεταπτυχιακό που απέκτησαν είναι από ελάχιστα ως καθόλου ικανοποιημένοι. Οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία έχουν πολλές απαιτήσεις από τον εαυτό τους και από τους άλλους.

• *Γ' Τύπος: «Οι Ικανοποιημένοι»*

Σε αυτήν την κατηγορία, με ποσοστό 16,9% του δείγματος. ανήκουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κυρίως υλοποίησαν μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην Ελλάδα, χωρίς καταβολή διδάκτρων, είναι μεγαλύτεροι στην ηλικία με πολλά χρόνια υπηρεσίας, ενώ το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας τους είναι χαμηλό. Αισθάνονται πολύ ικανοποιημένοι από την παιδαγωγική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, και επίσης δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι από την προσωπική, κοινωνική και οικονομική εξέλιξή τους που οφείλεται στις μεταπτυχιακές τους σπουδές. Το σημαντικότερο για αυτούς τους εκπαιδευτικούς, είναι η ικανοποίηση των προσωπικών τους κινήτρων και δεν ενδιαφέρονται καθόλου για την αναγνώριση που μπορεί να κερδίσουν από το κοινωνικό τους περίγυρο. Για το λόγο αυτό δεν βιάζονται ούτε να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους ούτε να τις χρησιμοποιήσουν για ανέλιξη και υπολογίζουν στην επένδυση της εκπαίδευσής τους το κόστος με το κέρδος.

Η τρίτη εμπειρική έρευνα του Sağır (2014) που επισκοπήθηκε είναι μεικτή (ποσοτική – ποιοτική), έχει τίτλο «Teachers' Professional Development Needs and the Systems That Meet Them» και πραγματοποιήθηκε στην Τουρκία. Σκοπός της έρευνας ήταν ο εντοπισμός των αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η καταγραφή των απόψεων τους σχετικά με τα συστήματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτές.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που έθετε ήταν:

- Ποιες είναι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ανάπτυξη; (ποσοτική προσέγγιση).
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τους σχετικά με τα συστήματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης; (ποιοτική προσέγγιση).

Το δείγμα ήταν 207 εκπαιδευτικοί που απασχολούνταν στην επαρχία Gaziantep στην ακαδημαϊκή περίοδο 2012-2013, οι οποίοι επιλέχθηκαν με απλή τυχαία δειγματοληψία.

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το ερωτηματολόγιο με ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις και η ημιδομημένη συνέντευξη. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έγινε με περιγραφική ανάλυση και με τη μέθοδο ανάλυσης ANOVA και η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έγινε με ανάλυση περιεχομένου.

Τα βασικά συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται την ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, λόγω της αυξημένης γνώσης που απαιτείται, εξαιτίας των αλλαγών και μετασχηματισμών που συμβαίνουν στο χώρο της εκπαίδευσης και του σχολείου. Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης στους εξής τομείς:

- Εξωσχολικές δραστηριότητες και δραστηριότητες στην τάξη
- Εκπαιδευτικά προγράμματα και αξιολόγηση
- Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών
- Οργάνωση εκπαιδευτικών περιβαλλόντων
- Βρέθηκε ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί ικανοποιούν τις ανάγκες επαγγελματικής τους ανάπτυξης, κυρίως, μέσω της συμμετοχής σε οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Αντίθετα επωφελούνται λιγότερο από τη μάθηση από το συνάδελφο ή μέσω προσωπικής μελέτης.

Η τέταρτη εμπειρική μεικτή έρευνα των Gorozidis & Papaioannou, (2014) με τίτλο «Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations» πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα και έθεσε ως σκοπό της να εξετάσει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών που καθορίζουν τις προθέσεις τους να συμμετάσχουν σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, προκειμένου να υλοποιήσουν κάποιο καινοτόμο ερευνητικό πρόγραμμα. Τα ειδικότερα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

- Γιατί οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε προγράμματα κατάρτισης που προωθούν εκπαιδευτικές καινοτομίες, εάν η συμμετοχή είναι εθελοντική;
- Έχουν όλα τα είδη των κινήτρων την ίδια συμμετοχή στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών, ώστε να συμμετέχουν σε κάποια μελλοντική καινοτομία;

Το δείγμα αποτέλεσαν 218 εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα που συμμετείχαν σε επιμόρφωση του ΟΕΠΕΚ (Οργανισμός επιμόρφωσης εκπαιδευτικών). το σχολικό έτος 2011-2012. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το ερωτηματολόγιο με ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις και η δομημένη συνέντευξη. Συγκεκριμένα, τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση του εργαλείου "Work Task Motivation

Scale for Teachers", ενώ η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έγινε με ανάλυση περιεχομένου.

Τα βασικά συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα είναι ότι τα εσωτερικά κίνητρα έχουν θετικές επιπτώσεις στις προθέσεις των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στη σχετική κατάρτιση και να εφαρμόσουν την καινοτομία ή τη διδασκαλία ενός καινοτόμου ακαδημαϊκού θέματος (όπως η Ερευνητική Εργασία) στο μέλλον. Παρότι τα εξωτερικά κίνητρα μπορεί να διαδραματίσουν ένα σημαντικό ρόλο στις αποφάσεις των εκπαιδευτικών, οι ποσοτικές αναλύσεις έδειξαν ότι αυτά δε συμβάλλουν στη διατήρηση της παρατεταμένης εμπλοκής με αυτό το είδος επαγγελματικής εκμάθησης. Κατά συνέπεια, φαίνεται ότι η κινητοποίηση εξαρτάται κυρίως από τις αυτόνομες εσωτερικές αιτίες, καθώς αναμενόταν ότι μόνο τα αυτόνομα κίνητρα θα είχαν σημαντικό αντίκτυπο στις προθέσεις των εκπαιδευτικών για μελλοντική εφαρμογή του καινοτόμου θέματος.

Η επόμενη εμπειρική ποσοτική έρευνα η οποία επισκοπήθηκε είναι των Rzejak, Künsting, Lipowsky, Fischer, Dezhgahi & Reichardt, (2014), φέρει τίτλο «Facets of teachers' motivation for professional development–Results of a factorial analysis» και πραγματοποιήθηκε στη Γερμανία.

Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να διερευνήσει αν η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάζεται όχι μόνο από την ποιότητα των προγραμμάτων αλλά και από τα κίνητρα των εκπαιδευτικών να παρακολουθήσουν αυτά τα προγράμματα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

- Η κοινωνική αλληλεπίδραση επηρεάζει την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών;
- Η προσαρμογή σε εξωτερικές προσδοκίες επηρεάζει την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών;
- Ο προσανατολισμός σταδιοδρομίας επηρεάζει την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών;
- Ο προσανατολισμός στην ανάπτυξη επηρεάζει την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών;

Το δείγμα ήταν 102 καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από 9 σχολεία στη περιοχή του Hessen που συμμετείχαν εθελοντικά. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ερωτηματολόγιο.

Το βασικό συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η έρευνα είναι ότι μια σημαντική πτυχή της κινητοποίησης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να συμμετέχουν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, είναι η ανάγκη και η επιθυμία τους να διευρύνουν το ρεπερτόριο των στρατηγικών τους για την αντιμετώπιση δύσκολων και αγχωτικών καταστάσεων στο πλαίσιο της διδασκαλίας.

Η επόμενη έρευνα με τίτλο «Η επαγγελματική εξέλιξη του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση» του Παπαοικονόμου, (2015) στόχευσε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το χρόνο που επενδύουν στην καθημερινότητα τους για τη βελτίωση του έργου τους και της απόδοσής τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε ήταν:

- Ποια είναι η επαγγελματική εξέλιξη των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς:
 - Τον χρόνο προετοιμασίας για το μάθημα.
 - Την παρακολούθηση σεμιναρίων.
 - Την επιθυμία απόκτησης άλλων πτυχίων.
 - Τον εμπλουτισμό του μαθήματος με τη χρήση βοηθημάτων.
 - Τη θέληση ανέλιξης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ιεραρχία

Το δείγμα αποτέλεσαν 720 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από σχολεία όλης της χώρας που συμμετείχαν εθελοντικά στην πιλοτική μελέτη σχετικά με το διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο το 2013. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ερωτηματολόγιο.

Τα βασικά συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα είναι ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους επιδιώκουν συνεχώς την βελτίωση στην επιστημονική τους κατάρτιση. Αξίζει επίσης να τονιστεί ότι ο στατιστικός έλεγχος έδειξε ότι υπάρχουν διαφορές στις απαντήσεις ανάλογα με το φύλο, την οικογενειακή

κατάσταση και την κατοχή ή όχι θέσης ευθύνης. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ασχολούνται λιγότερο χρόνο στο σπίτι τους για την προετοιμασία του μαθήματος συγκριτικά με τους άνδρες συνάδελφους τους. Επιπλέον διαβάζουν περισσότερα βιβλία σχετικά με το διδακτικό τους αντικείμενο, χρησιμοποιούν συχνότερα από τους άντρες βοηθήματα και παρακολουθούν σεμινάρια και επιθυμούν να αποκτήσουν ένα επιπλέον πτυχίο (είτε αυτό είναι προπτυχιακός τίτλος σπουδών είτε είναι μεταπτυχιακός) σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους άντρες συναδέλφους τους, παρότι ενδιαφέρονται λιγότερο για την ανέλιξή τους στην εκπαιδευτική ιεραρχία.

Οι διευθυντές ασχολούνται περισσότερη ώρα από τους απλούς εκπαιδευτικούς στην προετοιμασία του αντικειμένου με το οποίο ασχολούνται στο σχολείο (οι απλοί εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το διδακτικό τους έργο, ενώ οι διευθυντές ρωτήθηκαν για το διοικητικό τους έργο), παρακολουθούν περισσότερα σεμινάρια, ενδιαφέρονται λιγότερο για την απόκτηση ενός επιπλέον ακαδημαϊκού τίτλου, ενώ θα ήθελαν να ανεβούν στην εκπαιδευτική ιεραρχία σε μεγαλύτερο ποσοστό από αυτούς.

Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα οι οικογενειακές υποχρεώσεις δεν μειώνουν το χρόνο (εκτός σχολείου) προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας ενώ αυτές επηρεάζουν τη διάθεση για την απόκτηση ενός επιπλέον ακαδημαϊκού τίτλου, με τους άγαμους να θέλουν να αποκτήσουν περισσότερα προσόντα από τους έγγαμους.

Ο Έλληνας εκπαιδευτικός είναι διατεθειμένος να εργαστεί με διαφορετικό τρόπο, να ξεφύγει από την υπάρχουσα κατάσταση και επιθυμεί, να αναβαθμίσει το ρόλο του στο σχολείο και για να βελτιώσει το κύρος του επαγγέλματός του και για να συμβάλει στην οργάνωση και στην καλυτέρευση του εκπαιδευτικού μας συστήματος

Η έρευνα του Arar, (2017) με τίτλο «Motivation and choice of teachers to pursue their postgraduate studies in an ethnic minority college», διερευνά το ζήτημα των κινήτρων της συμμετοχής σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο εθνικό πλαίσιο του Ισραήλ.

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει τα κίνητρα των Αράβων εκπαιδευτικών που ανήκουν σε μια μειονοτική ομάδα στο Ισραήλ για συμμετοχή σε μεταπτυχιακές σπουδές και να καταγράψει τους λόγους που επέλεξαν ένα συγκεκριμένο κολλέγιο για τις μεταπτυχιακές σπουδές τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που έθετε ήταν:

- Ποια είναι τα κίνητρα των Αράβων εκπαιδευτικών, προκειμένου να συμμετάσχουν σε μεταπτυχιακές σπουδές;
- Ποιοι είναι οι λόγοι που οι Άραβες εκπαιδευτικοί επέλεξαν αυτό το κολλέγιο για μεταπτυχιακές σπουδές;
- Υπάρχει σχέση μεταξύ των παρακινητικών παραγόντων και των τύπων των εκπαιδευτικών;

Το δείγμα συγκροτήθηκε από 150 Άραβες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έκαναν μεταπτυχιακές σπουδές σε ένα από τα τρία περιφερειακά αραβικά πανεπιστήμια εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2014. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο.

Τα βασικά συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα είναι ότι το ισχυρότερο κίνητρο που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί- φοιτητές είναι εγγενές: οι επιθυμίες για ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και για περαιτέρω εκπαίδευση. Οι προσδοκίες για ανοδική κοινωνική κινητικότητα παροτρύνουν επίσης τους Άραβες εκπαιδευτικούς, ενώ η επαγγελματική ανάπτυξη είναι λιγότερο σημαντική. Η κοντινή απόσταση από το σπίτι και οι προοπτικές για απασχόληση κατά τη διάρκεια της μελέτης καθορίζει την αιτιολόγηση επιλογής του συγκεκριμένου κολλεγίου. Η φήμη του κολλεγίου ήταν λιγότερο σημαντική για την απόφασή τους να φοιτήσουν σε αυτό.

3.1.2. Έρευνες που αναφέρονται στην επίδραση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς

Η παλαιότερη δημοσίευση αυτής της κατηγορίας που εντοπίστηκε ήταν μια βιβλιογραφική επισκόπηση της Borko, (2004) με τίτλο «Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain», η οποία είχε ως σκοπό τη συλλογή πληροφοριών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που είναι απαραίτητες για την καθοδήγηση του επαγγελματία εκπαιδευτικού στις ΗΠΑ.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση επικεντρώθηκε στα εξής δυο ερωτήματα:

- Τι αποτελέσματα προκύπτουν από έρευνες σχετικά με τα προγράμματα που εφαρμόζονται για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ποιος ο αντίκτυπός τους στη μάθηση των εκπαιδευτικών;
- Ποιες οδηγίες και στρατηγικές είναι σημαντικές για την επέκταση της γνώσης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών που επισκοπήθηκαν;

Η μελέτη περιλαμβάνει συλλογή και ανάλυση δεδομένων από πολλά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, τα οποία προσφέρθηκαν από πολλαπλούς παρόχους στις ΗΠΑ. Τα βασικά συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα είναι ότι τα εντατικά προγράμματα επαγγελματικής εξέλιξης μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αυξήσουν τις γνώσεις τους και να αλλάξουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους. Επίσης, ο εκπαιδευτής είναι κρίσιμος για την επιτυχία του προγράμματος της επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτές πρέπει να είναι ικανοί να δημιουργήσουν μια κοινότητα μαθητευόμενων, στην οποία θα αξιολογείται η έρευνα, και να διαρθρώσουν με βάση αυτή τις εκπαιδευτικές πρακτικές των συμμετεχόντων. Επίσης τα προγράμματα είναι καλό να λαμβάνουν υπόψη τους τα συγκεκριμένα πλαίσια εντός των οποίων λειτουργούν και εργάζονται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί.

Στην ίδια λογική με την προηγούμενη κινείται και η πιο πρόσφατη βιβλιογραφική επισκόπηση της Hunzicker, (2010), με τίτλο «Characteristics of Effective Professional Development: A Checklist», η οποία και πάλι αφορά τα τεκταινόμενα στις ΗΠΑ.

Σκοπός της έρευνας είναι να προσφέρει στους διευθυντές των σχολείων μια λίστα ελέγχου, για να τη χρησιμοποιούν, όταν σχεδιάζουν δραστηριότητες μάθησης για τους εκπαιδευτικούς τους, έτσι ώστε να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών;
- Τι πρέπει να έχουν κατά νου οι σχολικοί ηγέτες κατά τον προγραμματισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών;

Αυτό το άρθρο συνοψίζει τις τρέχουσες έρευνες για την αποτελεσματική επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Τα βασικά συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα είναι ότι η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη- εξέλιξη προκύπτει από οτιδήποτε εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε μαθησιακές δραστηριότητες που είναι υποστηρικτικές, ενσωματωμένες στην εργασία, εκπαιδευτικά προσανατολισμένες, συνεργατικές και συνεχείς. Όταν οι ηγέτες των σχολείων καθοδηγούνται από αυτά τα χαρακτηριστικά, μπορούν να σχεδιάσουν ουσιαστικές μαθησιακές εμπειρίες για όλους τους εκπαιδευτικούς.

Η τρίτη βιβλιογραφική επισκόπηση των Walter & Briggs, (2012) φέρει τον τίτλο «What professional development makes the most difference to teachers?» και έθετε ως στόχο της να εντοπίσει τα στοιχεία για το ποιας λογής ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κάνει τη διαφορά στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και στη μάθηση των εκπαιδευομένων.

Τα ερωτήματα γύρω από τα οποία δομήθηκε η συγκεκριμένη επισκόπηση ήταν:

- Ποιες είναι οι επιπτώσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην απόδοση του μαθητή;
- Ποιες είναι επιδράσεις των συγκεκριμένων μεθοδολογιών ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας;

Το άρθρο αποτελεί βιβλιογραφική επισκόπηση 35 ερευνών με θέμα την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Τα βασικά συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα είναι ότι η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη κάνει τη διαφορά στη μάθηση και συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη. Αυτό συμβαίνει όταν:

- Είναι συγκεκριμένη και βασίζεται στην τάξη.
- Προσφέρει εμπειρογνομosύνη εκτός του σχολείου.
- Συμμετέχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην επιλογή των περιοχών που αναπτύσσονται και στις δραστηριότητες που πρέπει να αναληφθούν.
- Δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται με άλλους συναδέλφους τους.
- Παρέχει ευκαιρίες για καθοδήγηση.
- Διατηρείται με την πάροδο του χρόνου.
- Υποστηρίζεται από την αποτελεσματική ηγεσία του σχολείου.

Το ζήτημα της επίπτωσης των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών διερευνήσε περαιτέρω και η εμπειρική έρευνα των Kunter, Klusmann, Baumert, Planck, Richter, Voss & Hachfeld, (2013), με τίτλο «Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development», η οποία αναφέρεται στην κατάσταση στη Γερμανία.

Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και της μάθησης των μαθητών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που έθετε ήταν:

- Πώς οι πτυχές της γνώσης, των πεποιθήσεων, των κινήτρων και της αυτορρύθμισης (επαγγελματική ικανότητα) σχετίζονται με τη γενική ακαδημαϊκή ικανότητα των εκπαιδευτικών;
- Ποια είναι η επίδραση της γνώσης, των πεποιθήσεων, των κινήτρων και της αυτορρύθμισης των εκπαιδευτικών σχετικά με τα επιτεύγματα και τα κίνητρα των μαθητών;
- Μεγαλύτερες συνέπειες για τα μαθησιακά αποτελέσματα στους μαθητές έχει η γενική ακαδημαϊκή ικανότητα των εκπαιδευτικών ή η επαγγελματική τους ικανότητα; (γνώσεις, πεποιθήσεις, κίνητρα και αυτορρύθμιση).

Το δείγμα ήταν 181 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δίδασκαν Μαθηματικά και 4.353 μαθητές. Η μελέτη στηρίζεται σε στοιχεία της μελέτης COACTIV (η γερμανική επέκταση του προγράμματος του ΟΟΣΑ (OECD) για τη διεθνή αξιολόγηση σπουδαστών) (PISA, OECD, 2004). Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο και η ανάλυση έγινε σύμφωνα με το μοντέλο Rasch.

Τα βασικά συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα είναι ότι η γνώση αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχή διδασκαλία και η υψηλή ποιότητας κατάρτιση των εκπαιδευτικών προάγει την ανάπτυξη κατάλληλων επαγγελματικών δεξιοτήτων. Όμως η μελέτη έδειξε ότι η επιτυχία των εκπαιδευτικών εξαρτάται παράλληλα επίσης από τις πτυχές της κινητοποίησης και αυτορρύθμισης, ιδίως όσον

αφορά τα μακροχρόνια μη γνωστικά αποτελέσματα των σπουδαστών και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών. Τα μοντέλα διαρθρωτικών εξισώσεων δύο επιπέδων αποκάλυψαν θετικά αποτελέσματα της παιδαγωγικής γνώσης περιεχομένου των εκπαιδευτικών, τον ενθουσιασμό για τη διδασκαλία και τις αυτορρυθμιζόμενες δεξιότητες με την ποιότητα της διδασκαλίας, η οποία με τη σειρά της επηρέασε τα μαθησιακά αποτελέσματα. Αντίθετα, η γενική ακαδημαϊκή ικανότητα των εκπαιδευτικών δε σχετίζεται με τις εκπαιδευτικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και δεν επηρέασε την εκπαίδευση των μαθητών τους.

Σε παρόμοιο μήκος κύματος η έρευνα των Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, (2001), με τίτλο «What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers», η οποία πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ και η οποία έθετε ως στόχο της να εξετάσει την αποτελεσματικότητα διαφόρων εναλλακτικών στρατηγικών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, επιχείρησε να εξετάσει τη σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών της επαγγελματικής εξέλιξης που έχουν εντοπιστεί στη βιβλιογραφία και στην αυτοαναφερόμενη αλλαγή στις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών καθώς και στις πρακτικές διδασκαλίας τους στην τάξη.

Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

- Ποιος είναι ο βαθμός στον οποίο η δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης επικεντρώθηκε στη βελτίωση και εμπάθυνση της γνώσης περιεχομένου των εκπαιδευτικών στα Μαθηματικά;
- Ποιος είναι ο βαθμός στον οποίο η δραστηριότητα προσφέρει ευκαιρίες για ενεργητική μάθηση, ώστε ο εκπαιδευόμενος να γίνει ενεργός και να συμμετέχει στην ουσιαστική ανάλυση της διδασκαλίας και της μάθησης;
- Ποιος είναι ο βαθμός στον οποίο η δραστηριότητα προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την ενσωμάτωση εμπειριών που είναι συνεπείς με τους στόχους του εθνικού προγράμματος για τα Μαθηματικά και με την ενθάρρυνση για συνεχιζόμενη επαγγελματική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών;

Το δείγμα αποτελούνταν από 1.027 καθηγητές Μαθηματικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από 358 περιφέρειες .Η έρευνα διεξήχθη το 1998 στις ΗΠΑ στο πλαίσιο της εθνικής αξιολόγησης του αναπτυξιακού προγράμματος Eisenhower Professional, που αποτελεί πηγή χρηματοδότησης για δραστηριότητες με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ερωτηματολόγιο που στάλθηκε και απαντήθηκε ηλεκτρονικά.

Τα βασικά συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα είναι ότι τα τρία βασικά χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης που έχουν σημαντικές θετικές επιπτώσεις στην αύξηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και αλλαγές στην πρακτική τους στην τάξη είναι:

- Η εστίαση στη γνώση του περιεχομένου
- Οι ευκαιρίες για ενεργητική μάθηση.
- Η συνοχή με άλλες μορφές μάθησης.

Συνήθως μέσω αυτών των βασικών χαρακτηριστικών σημαντική επίπτωση στη μάθηση των εκπαιδευτικών έχουν και τα ακόλουθα δομικά χαρακτηριστικά:

- Η μορφή της δραστηριότητας (π.χ. εργαστήριο έναντι ομάδας μελέτης)
- Η συλλογική συμμετοχή των εκπαιδευτικών από το ίδιο σχολείο, τάξη ή ειδικότητα
- Η διάρκεια της δραστηριότητας

Συνέχεια της παραπάνω έρευνας αποτέλεσε η έρευνα των Desimone, Porter, Garet, Yoon & Birman, (2002) με τίτλο «Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-year Longitudinal Study».

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει και πάλι τις επιδράσεις της επαγγελματικής εξέλιξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, να εξετάσει τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών και τις επιπτώσεις αυτών των χαρακτηριστικών στην αλλαγή της διδακτικής πρακτικής στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες για το διάστημα από το 1996-1999.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

- Ποιες είναι επιπτώσεις στην αλλαγή της διδακτικής πρακτικής στα Μαθηματικά όταν η εκπαιδευτική δραστηριότητα:
 - είναι οργανωμένη με καινοτομικό τρόπο (όχι παραδοσιακή)
 - τονίζει τη συλλογική συμμετοχή των ομάδων των εκπαιδευτικών από το ίδιο σχολείο
 - στηρίζεται στην ενεργητική και διαδραστική μάθηση
 - έχει μια εστίαση περιεχομένου
 - προωθεί τη συνεκτικότητα του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών
- Τι επιπτώσεις έχει η διάρκεια του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης, στην αλλαγή της διδακτικής πρακτικής στα Μαθηματικά;

Το δείγμα, σκόπιμα επιλεγμένο, συγκροτήθηκε από 207 εκπαιδευτικούς από 30 σχολεία (10 δημοτικά, 10 γυμνάσια και 10 λύκεια) από 10 περιφέρειες. Η διαχρονική μελέτη παρείχε δεδομένα που αφορούσαν τις σχολικές χρονιές 1996-97, 1997-98 και 1998-99. Η έρευνα είναι ποσοτική και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ερωτηματολόγιο.

Τα βασικά συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα είναι ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι αποτελεσματικότερη και αλλάζει την πρακτική των δασκάλων στην τάξη, όταν χαρακτηρίζεται από τα εξής στοιχεία:

- Συλλογική συμμετοχή εκπαιδευτικών από το ίδιο σχολείο ή τμήμα,
- Ενεργητικές ευκαιρίες μάθησης
- Συνεκτικότητα με το επάγγελμα ,και
- Σύνδεση με άλλες προηγούμενες γνώσεις των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που στηρίζονται σε νέες μεθόδους είχαν επίσης θετικό αποτέλεσμα στην επαγγελματική εξέλιξη ενώ η παράμετρος διάρκεια δεν είχε ιδιαίτερη επίδραση. Η επαγγελματική εξέλιξη, που επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες πρακτικές διδασκαλίας αυξάνει τη χρήση αυτών των πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς εν συνεχεία στην τάξη. Επιπλέον, οι ευκαιρίες ενεργητικής μάθησης αυξάνουν την επίδραση της επαγγελματικής εξέλιξης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί επωφελούνται από τη στήριξη μεταξύ τους στην ανάπτυξη τεχνολογικών δεξιοτήτων.

3.2. Σύνοψη των κεντρικών τάσεων της βιβλιογραφικής επισκόπησης

Όλες οι έρευνες συγκλίνουν στο ότι τα ισχυρότερα κίνητρα που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί για την Δια βίου μάθηση-εκπαίδευση είναι τα εσωτερικά. Η επιθυμία για υψηλή αυτοεκτίμηση, οι προσδοκίες για ανοδική κοινωνική κινητικότητα και περαιτέρω εξέλιξη, η ανάγκη και η επιθυμία να ενισχυθούν οι γνώσεις τους με νέες ωφέλιμες μεθόδους και στρατηγικές οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην εθελοντική συμμετοχή σε προγράμματα σπουδών, με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Παρότι τα εξωτερικά κίνητρα μπορεί να διαδραματίσουν ένα σημαντικό ρόλο στις αρχικές αποφάσεις των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε προγράμματα περαιτέρω σπουδών, δε συμβάλλουν όμως ιδιαίτερα στη διατήρηση της παρατεταμένης εμπλοκής τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ειδικότερα, οι έρευνες από την ελληνική βιβλιογραφία δείχνουν ότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός έχει κατά κανόνα την πρόθεση και τη διάθεση να συμμετάσχει σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Με αυτόν τον τρόπο θεωρεί ότι θα αναβαθμίσει το ρόλο του στο σχολείο και θα αλλάξει τον τρόπο εργασίας του, με στόχο τη βελτίωση του κύρους του επαγγέλματός του και τη συμβολή του στην οργάνωση και στην καλύτερευση του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Παράλληλα οι έρευνες που επισκοπήθηκαν αναφορικά με τις επιπτώσεις των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι αυτές είναι ιδιαίτερα σημαντικές τόσο στο επίπεδο της αύξησης των γνώσεων των εκπαιδευτικών όσο και στο επίπεδο των διδακτικών πρακτικών τους.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η γνώση του εκπαιδευτικού είναι η βασική προϋπόθεση για την επαγγελματική του ανάπτυξη- εξέλιξη, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών του. Επιπλέον, υπάρχει ευρεία συμφωνία ότι αποτελεσματικά μοντέλα προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι εκείνα τα οποία λαμβάνουν υπόψη τα μοναδικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και των πλαισίων εντός των οποίων αυτοί εργάζονται, έχουν σαφείς στόχους και ευθυγραμμίζονται με τις μαθησιακές ανάγκες του εκπαιδευτικού, διαθέτουν επαρκή χρόνο για τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με το αντικείμενο για μεγάλο χρονικό διάστημα, παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες ενεργητικής μάθησης, περιλαμβάνουν πολλαπλές ευκαιρίες για ανατροφοδότηση και προβληματισμό και είναι

συνεργατικού χαρακτήρα. Η καθοδήγηση από τους επιμορφωτές/μέντορες και η υποστήριξη από την ηγεσία του σχολείου είναι επίσης σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματική διδασκαλία και κατ' επέκταση για την αύξηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που συνοδεύονται με αλλαγές στην πρακτική τους στην τάξη. Σημαντικό επίσης ρόλο για τον αντίκτυπο των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς παίζει η κινητοποίηση και η αυτορρύθμιση των ίδιων.

ΜΕΡΟΣ Β – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 4: Το μεθοδολογικό πλαίσιο

Εισαγωγή.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι λόγοι της επιλογής του προς διερεύνηση θέματος και η ανάγκη διεξαγωγής της έρευνας. Παρουσιάζονται επίσης ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στο πλαίσιο πραγμάτωσης της εργασίας. Τεκμηριώνεται η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας όπως και της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Στη συνέχεια, αναφέρεται ο τύπος της δειγματοληψίας, το δείγμα της έρευνας, ο σχεδιασμός του πρωτοκόλλου συνέντευξης, ο σχεδιασμός της συνέντευξης καθώς και ο τρόπος ανάλυσης και επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων. Τέλος, αναφέρονται τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας.

4.1. Η επιλογή του προς διερεύνηση θέματος

Το κίνητρο για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα δημιουργήθηκε μέσα από την επαφή της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών της σπουδών με ζητήματα που αφορούν τη διαδικασία της Δια βίου μάθησης ως μιας δραστηριότητας που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η συνεχής βελτίωση της επαγγελματικής γνώσης και των δεξιοτήτων του, περιλαμβάνει όλους τους τύπους της επαγγελματικής μάθησης με τους οποίους έρχονται σε επαφή οι εκπαιδευτικοί, πέραν της αρχικής τους εκπαίδευσης. Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση, όπως ακριβώς αποτελεί αναγκαιότητα για όλους τους επαγγελματικούς κλάδους έτσι αποτελεί αναγκαιότητα και για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Μάλιστα, λόγω της συνθετότητας του εκπαιδευτικού έργου, που συνίσταται τόσο στη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων όσο και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, στη συμβουλευτική αλλά και στη συμμετοχή στη διοίκηση της σχολικής μονάδας (Παπαναούμ, 2003), η αναγκαιότητα αυτή είναι ακόμα μεγαλύτερη. Όλες οι δυσκολίες στην καθημερινή άσκηση του εκπαιδευτικού έργου υπαγορεύουν τη συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση του

εκπαιδευτικού, προκειμένου να πραγματοποιηθεί επαρκώς και αποτελεσματικά ο εκπαιδευτικός ρόλος και να συμβάλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι παράγοντες που ωθούν τη συγκεκριμένη επαγγελματική ομάδα σε συμμετοχή σε μεταπτυχιακές σπουδές, καθώς, παρά τη σημαντικότητα και την αναγκαιότητα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε πως η εκπαιδευτική πολιτική δεν προβλέπει ούτε προσβλέπει στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα παραδοσιακά επαγγέλματα, όταν κάποιος καταβάλλει προσπάθειες, προχωρά στο επόμενο στάδιο καριέρας, και αυτό του δίνει την αίσθηση της ικανοποίησης. Στην Ελλάδα, όσον αφορά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αυτή η μετάβαση από το ένα στάδιο καριέρας στο άλλο στηρίζεται κατά προτεραιότητα στην αρχαιότητα (Ματσαγγούρας, 2002) και συμπληρωματικά σε άλλες δεξιότητες που έχουν αποκτηθεί μέσα από εμπειρική προσπάθεια. Το ενδιαφέρον λοιπόν της παρούσας έρευνας επικεντρώνεται στις μεταπτυχιακές πανεπιστημιακές σπουδές των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Δημόσιας Εκπαίδευσης και στην απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου, γιατί είναι ένα πεδίο που δεν έχει ερευνηθεί ιδιαίτερα στη σχετική βιβλιογραφία.

4.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δημόσιων σχολείων, οι οποίοι ήδη έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών, αναφορικά με τα κίνητρα για τη συμμετοχή, τις ανάγκες που επιδίωξαν να καλύψουν, τα εμπόδια που συνάντησαν καθώς και την επίδραση που θεωρούν ότι η αυτή η συμμετοχή τους είχε στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και πρακτική.

Τα ειδικότερα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάστηκαν σε σχέση με τον παραπάνω σκοπό είναι:

- Ποια είναι τα κίνητρα των Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την πραγματοποίηση μεταπτυχιακών Πανεπιστημιακών σπουδών;

- Ποια είναι τα εμπόδια των Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τα οποία αντιμετώπισαν κατά την πραγματοποίηση μεταπτυχιακών Πανεπιστημιακών σπουδών;
- Ποια είναι, σύμφωνα με τη γνώμη των ιδίων, η συμβολή των μεταπτυχιακών Πανεπιστημιακών σπουδών στην επαγγελματική ανάπτυξη και στις πρακτικές των Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης;

4.3. Η Μεθοδολογική προσέγγιση

Στην συγκεκριμένη εμπειρική έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση (ποιοτική έρευνα), επειδή μας επιτρέπει να αναλύσουμε σε βάθος γεγονότα, καταστάσεις και συμπεριφορές και ύστερα να μπορέσουμε να τις ερμηνεύσουμε. Χαρακτηρίζεται επίσης από ευελιξία, πράγμα που σημαίνει ότι είναι δυνατό να ανακαλυφθούν κάποιες πτυχές ή οπτικές του προς διερεύνηση θέματος που δεν έχουν αναδειχτεί στις προηγούμενες λιγιστές ερευνητικές προσπάθειες

Τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας είναι:

- Έχει ευέλικτη δομή
- Το θέμα διαμορφώνεται στην πορεία της έρευνας
- Το δείγμα είναι μικρό
- Δεν υπάρχει γενίκευση αποτελεσμάτων
- Είναι υποκειμενική γιατί η ανάλυση γίνεται από τον ερευνητή και εξαρτάται από την οπτική με την οποία βλέπει την κοινωνική πραγματικότητα (Πασχαλιώρη & Μήλεση, 2003).

Εφόσον λοιπόν τα ερευνητικά μας ερωτήματα αναζητούσαν τη διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών, η επιδίωξη της ερευνήτριας ήταν να ανακαλύψει και να εμβαθύνει τις αντιλήψεις, πεποιθήσεις και στάσεις των ατόμων που αποτελούν το δείγμα της αναφορικά με το θέμα της έρευνας. Η χρήση της ποιοτικής έρευνας κατέγραψε κατά γράμμα τα λεγόμενα ή δρώμενα των συμμετεχόντων, και δόθηκε η δυνατότητα στην ερευνήτρια να ερμηνεύσει τους λόγους για τους οποίους έχουν τις συγκεκριμένες

απόψεις και στάσεις και να εντοπίσει, τα κίνητρα, τις επιθυμίες τους στόχους και τα αισθήματά τους.

4.4 .Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως προς το ερευνητικό εργαλείο, στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης.

Ως ερευνητική συνέντευξη ορίζεται η συζήτηση που πραγματοποιείται ανάμεσα σε δύο άτομα και την οποία επιδιώκει ο ερευνητής. Οι στόχοι της συνέντευξης είναι να συγκεντρώσει τα ερευνητικά δεδομένα που απαιτούνται για την έρευνα καθώς και επιμέρους στοιχεία και πληροφορίες να προσδιορίσει και να ελέγξει τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις και να συνδυαστεί άλλες ερευνητικές μεθόδους για καλύτερα και αξιόπιστα ερευνητικά αποτελέσματα(Cohen & Manion, 1994).

Οι συνεντεύξεις διαφέρουν ουσιαστικά από το ερωτηματολόγιο, γιατί δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να εμβαθύνει τις απαντήσεις των ερωτώμενων κάνοντας τροποποίηση και επέκταση στις ερωτήσεις τις οποίες θέτει. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιούνται σαν κύριο ερευνητικό εργαλείο συγκέντρωσης ποιοτικών δεδομένων στις ποιοτικές έρευνες (Verma & Mallick, 2004).

Η πιο ευέλικτη μορφή συνέντευξης είναι η ημιδομημένη συνέντευξη που χαρακτηρίζεται από την απουσία τυποποιημένου ερωτηματολογίου και από την ελευθερία που παρέχει στους ερωτώμενους να απαντήσουν όπως οι ίδιοι επιθυμούν και χωρίς να πρέπει να επιλέξουν ανάμεσα από προκαθορισμένες και συγκεκριμένες απαντήσεις. Αντίθετα έχουν την ευκαιρία να περιγράψουν ελεύθερα τις εμπειρίες τους και να μνημονεύσουν γεγονότα και καταστάσεις με ιδιαίτερη σημασία γι' αυτούς. Επιπλέον, οι απαντήσεις τους, διαμορφώνουν τις ερωτήσεις που ακολουθούν, δίνοντας στον ερευνητή τη δυνατότητα να εστιάσει και να εμβαθύνει στα σημεία τα οποία κρίνει ότι είναι αναγκαίο (Κυριαζή, 2001).Γι' αυτό το λόγο οι ερωτήσεις οι οποίες είναι και ανοιχτού τύπου, δεν έχουν προκαθορισμένη σειρά ούτε και ερωτώνται όλοι με τον ίδιο τρόπο. Ο ερευνητής προσαρμόζεται ανάλογα με το άτομο που έχει απέναντί του και αποτελεί το δείγμα του και η πορεία της συζήτησης δεν είναι προδιαγεγραμμένη. (Verma & Mallick, 2004).

Στην συγκεκριμένη έρευνα η συνέντευξη ήταν προσωπική (one to one interview), στην οποία η ερευνήτρια έκανε ερωτήσεις και κατέγραφε απαντήσεις από έναν εκπαιδευτικό κάθε φορά.

4.5. Το δείγμα και η διαδικασία επιλογής του

Στην παρούσα έρευνα το δείγμα N αποτέλεσαν 12 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, που εργάζονται σε δημόσια σχολεία στο νομό Αττικής. Επιλέχτηκε ο συγκεκριμένος νομός, επειδή εκεί κατοικεί και εργάζεται η ερευνήτρια. Ο τρόπος επιλογής του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας (snowball sampling).

Η Δειγματοληψία της χιονοστιβάδας (snowball sampling) είναι μία μέθοδος κατά την οποία ο κάθε ερωτώμενος βρίσκει και υποδεικνύει άλλα άτομα που μπορούν να λάβουν μέρος στην έρευνα και παρά την ιδιαιτερότητά της θεωρείται έγκυρη και χρησιμοποιείται και σε επιστημονικές έρευνες. Επιλέγεται η μέθοδος αυτή, γιατί παρέχεται στον ερευνητή η δυνατότητα να συγκεντρώσει το δείγμα που απαιτείται για την έρευνα που σε πολλές περιπτώσεις είναι δύσκολο να το καταφέρει χωρίς βοήθεια και κυρίως σε κάποιες ιδιαίτερες πληθυσμιακές ομάδες (Χαλικιάς, χχ).

Στη συγκεκριμένη έρευνα ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε ώστε να επιλεγούν εκπαιδευτικοί με ειδικότητες που ανήκουν και στις Ανθρωπιστικές και στις Θετικές και στις Τεχνολογικές Επιστήμες. Άλλωστε, λόγω της ποιοτικής φύσης της έρευνας, η δειγματοληψία αρκεί να διασφαλίζει τη μέγιστη διαφοροποίηση ανάμεσα στα μέλη του δείγματος, ενώ ζητούμενο δεν είναι σε καμία περίπτωση η αντιπροσωπευτικότητά του. Στον Πίνακα που ακολουθεί αναφέρονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματός μας.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ							
Δείγμα N	Φύλο	Ηλικία	Ίδρυμα βασικών σπουδών	Ειδικότητα	Χρόνια υπηρεσίας	Τίτλος μεταπτυχιακού	Εκπαιδευτικό ίδρυμα-έτος κτήσης Μεταπτυχιακού

N1	Γυναίκα	49	Μαθηματικό ΕΚΠΑ	Πληροφορική	24	1.Πληροφορική και Επιχειρησιακή έρευνα 2. Ηγεσία στην εκπαίδευση	1.ΕΚΠΑ-Μαθηματικό 1993 2.Πανεπιστήμιο Λευκωσίας 2015
N2	άντρας	59	Φυσικό Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Φυσικός	18	Ανώτερες σπουδές στη Φυσική	Ανοιχτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) 2013
N3	γυναίκα	60	Φιλοσοφική ΕΚΠΑ Νεοελληνικό τμήμα	Φιλολόγος	35	Σπουδές στην Εκπαίδευση	Ανοιχτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) 2002
N4	άντρας	46	Φιλοσοφική ΕΚΠΑ Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας	Φιλολόγος	15	Νεώτερη και Σύγχρονη Ιστορία	Πάντειο Πανεπιστήμιο - Τμήμα Πολιτικής επιστήμης και Ιστορίας 2011
N5	γυναίκα	54	Γαλλική φιλολογία ΕΚΠΑ	Γαλλικών	22	1.Η διδακτική της Γαλλικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα 2.Μεταφρασεολογία	1.Γαλλία(Clermont-Ferrand) 1987 2. Φιλοσοφική ΕΚΠΑ 2002
N6	γυναίκα	53	Γαλλική φιλολογία Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Γαλλικών	20	Βυζαντινή Ιστορία	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας 1988
N7	γυναίκα	57	Φιλοσοφική Ιωαννίνων Κλασσικό τμήμα	Φιλολόγος	34	Σπουδές στην Εκπαίδευση	Ανοιχτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) 2004
N8	άντρας	46	ΤΕΙ πληροφορικής υπολογιστών Συστημάτων στο ΤΕΙ Πειραιά	Πληροφορικός	15	Πρόληψη της υγείας και πρόληψη Ψυχικών διαταραχών	Ιατρική Σχολή ΕΚΠΑ 2015

N9	άντρας	61	Θεολογική ΕΚΠΑ	Θεολόγος	33	1. Εκπαίδευση ενήλικων 2. Ορθόδοξη Θεολογία 3. Διοίκηση πολιτισμικών μονάδων	Ανοιχτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) 2009
N10	γυναίκα	48	Φυσικό ΕΚΠΑ	Φυσικός	12	Μεταπτυχιακή εξειδίκευση καθηγητών Φυσικών Επιστημών	Ανοιχτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) 2016
N11	άντρας	47	Πανεπιστήμιο Πειραιά Εφαρμοσμένη Πληροφορική	Πληροφορικός	20	Διοίκηση Εκπαίδευσης	ΑΤΕΙ Πειραιά 2017
N12	άντρας	52	ΤΕΦΑΑ ΕΚΠΑ	Φυσικής Αγωγής	24	Επιστήμες Αγωγής	Ανοιχτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) 2017

Σύμφωνα με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα το δείγμα αποτελείται από 12 εκπαιδευτικούς , 6 γυναίκες και 6 άντρες από 46-61 ετών. Από αυτούς, οι 4 είναι άγαμοι (N4,N9,N10,N12),ο N11 διαζευγμένος, η N6 χήρα και οι υπόλοιποι έγγαμοι. Επίσης εκτός των N4,N9,N10,N12 όλοι οι υπόλοιποι έχουν και παιδιά.

4.6. Σχεδιασμός του πρωτόκολλου συνέντευξης

Το πρωτόκολλο της συνέντευξης περιλαμβάνει συνολικά 34 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές δομούνται σε πέντε άξονες.

- Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις και αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (ατομικά, κοινωνικά, επαγγελματικά).
- Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις για την καταγραφή των χαρακτηριστικών του μεταπτυχιακού προγράμματος (αντικείμενο, δίδακτρα, φορέας παροχής, τρόπος υλοποίησης, στοιχεία ελκυστικότητας, κλπ).

Οι υπόλοιποι άξονες περιλαμβάνουν ερωτήσεις για τη διερεύνηση καθενός από τα αντίστοιχα τρία ερευνητικά ερωτήματα. Ειδικότερα:

- Ο τρίτος άξονας περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις που αναφέρονται στα κίνητρα
- Ο τέταρτος άξονας περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις που αναφέρονται στα εμπόδια
- Ο πέμπτος άξονας περιλαμβάνει 9 ερωτήσεις που αναφέρονται στη συμβολή των μεταπτυχιακών σπουδών (προσωπική, κοινωνική, παιδαγωγική, οικονομική και επαγγελματική εξέλιξη) στα υποκείμενα του δείγματος.

Στο Παράρτημα, στο τέλος του κεφαλαίου, παρουσιάζεται πλήρως αναπτυγμένο το πρωτόκολλο της ημιδομημένης συνέντευξης.

4.7. Σχεδιασμός της συνέντευξης

Για την καλύτερη διεξαγωγή της έρευνας αρχικά έγινε μια περιορισμένης κλίμακας πιλοτική έρευνα με δύο συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς (που δεν συμμετείχαν στην τελική έρευνά μας), για να διαπιστωθούν τυχόν ασάφειες και δυσκολίες στη διατύπωση και το περιεχόμενο των ερωτημάτων και να ακολουθήσουν τυχόν τροποποιήσεις καθώς και για την παραγωγή αρχικών δεδομένων και κατηγοριών. Μετά από αυτό δεν χρειάστηκε να γίνει καμία τροποποίηση στις ερωτήσεις του πρωτοκόλλου της συνέντευξης. Εξάλλου κατά την διάρκεια της ημιδομημένης συνέντευξης υπήρχε η δυνατότητα να αλλάξει η σειρά των ερωτήσεων ή να παραλειφθούν κάποιες ερωτήσεις, αν η ερευνήτρια το έκρινε απαραίτητο.

4.8. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Με την έννοια της εγκυρότητας εννοούμε αν «μετράμε» αυτό που πραγματικά θέλουμε να μετρήσουμε, ενώ με την έννοια της αξιοπιστίας εκφράζεται το κατά πόσο οι ερευνητικές μας μέθοδοι και οι τεχνικές «μετρούν» με αξιοπιστία και με ακρίβεια τα δεδομένα. Για την εγκυρότητα της μεθόδου δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή σε δύο βασικούς άξονες. Ο πρώτος αφορούσε την εγκυρότητα στη παραγωγή δεδομένων και ο δεύτερος αφορούσε την εγκυρότητα στην ερμηνεία. Επειδή στην ποιοτική έρευνα αντίθετα με ότι συμβαίνει στην ποσοτική η συλλογή ερευνητικών δεδομένων δεν είναι τυποποιημένη,

δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην εννοιολογική σαφήνεια τόσο στο θεωρητικό κεφάλαιο της παρούσας εργασίας όσο και στο κεφάλαιο που αφορά τη μεθοδολογία της έρευνας, προκειμένου να δοθούν σαφείς ορισμοί των εννοιών και να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα. Η τεχνική επίσης της ημιδομημένης συνέντευξης που ακολουθήθηκε προσδίδει στην έρευνα αυξημένη εγκυρότητα σε σχέση με άλλες μεθόδους (Mason, 2003).

Η εγκυρότητα της ερμηνείας των ερευνητικών δεδομένων διασφαλίστηκε από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των ερωτώμενων που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς και με την λεπτομερή και αναλυτική παρουσίαση ολόκληρης της διαδικασίας που ακολουθήθηκε προκειμένου να ερμηνεύσουμε τα δεδομένα και να καταλήξουμε στα συγκεκριμένα αποτελέσματα. Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος η οποία χρησιμοποιείται για την ανάλυση του υλικού μιας ποιοτικής έρευνας και που η συλλογή του (υλικού) μπορεί να γίνει από κείμενα, συνεντεύξεις, εικόνες, κλπ. (Ιωσηφίδης, 2008). Η ανάλυση περιεχομένου μας βοηθάει να περιγράψουμε αντικειμενικά και συστηματικά οτιδήποτε προκύπτει από την επικοινωνία των ανθρώπων και που μπορεί να είναι γραπτά η προφορικά δεδομένα (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004). Η ανάλυση περιεχομένου επίσης δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να χρησιμοποιήσει ποιοτικές τεχνικές, να ταξινομήσει τα δεδομένα και να δημιουργήσει κατηγορίες έτσι ώστε να μπορέσει να τα ερμηνεύσει (Λαμπίρη-Δημάκη, 2003).

Στην ποιοτική έρευνα σε αντίθεση με τη ποσοτική, είναι αδύνατο να υπάρξει έλεγχος αξιοπιστίας. Αυτό συμβαίνει επειδή τα ερευνητικά δεδομένα δεν συλλέγονται με τυποποιημένο τρόπο και έτσι δεν υπάρχει αυτή η δυνατότητα (Mason, 2003).

4.9. Ζητήματα Δεοντολογίας

Ένα από τα πιο σύνθετα, λεπτά και πολύπλοκα θέματα της ποιοτικής έρευνας είναι αυτά που αφορούν τη δεοντολογία. Η δεοντολογία στην έρευνα στηρίζεται σε κάποιες αρχές οι οποίες αν δεν τηρηθούν δημιουργούν αζεπέραστα προβλήματα στον ερευνητή και κατ' επέκταση στην έρευνα (Cohen & Manion, 1994). Η κυριότερη αρχή που πρέπει να τηρηθεί είναι η αυτή της «συνειδητής συναίνεσης» που αναφέρεται στο δικαίωμα του ατόμου για αυτοδιάθεση. Αυτό, στην έρευνα σημαίνει ότι το άτομο επιλέγει ελεύθερα που θα συμμετάσχει και κάτω από ποιες προϋποθέσεις, αναλαμβάνοντας επίσης, και

τμήμα της ευθύνης, σε περίπτωση που η έρευνα δεν πετύχει τους σκοπούς της. Τα άτομα τα οποία αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας συμμετείχαν με τη θέλησή τους και χωρίς να τους ασκηθεί κανενός είδους πίεση ή καταναγκασμός και έχοντας τη δυνατότητα οποιαδήποτε στιγμή να απομακρυνθούν από την ερευνητική διαδικασία. Η ερευνήτρια προκειμένου να εφαρμόσει τους κανόνες δεοντολογίας στην έρευνά προέβει στις παρακάτω ενέργειες:

- Ενημέρωσε αναλυτικά για την έρευνα τους συμμετέχοντες
- Εξήγησε λεπτομερώς τις διαδικασίες της έρευνας
- Ενημέρωσε για τη διάρκεια της συνέντευξης(με προσέγγιση)
- Περιέγραψε τα πιθανά οφέλη που θα προκύψουν
- Ενημέρωσε τους συμμετέχοντες ότι θα μπορούσαν οποιαδήποτε στιγμή να διακόψουν ή και να εγκαταλείψουν τη συνέντευξη.
- Διαβεβαίωσε τους συμμετέχοντες ότι θα παραμείνουν ανώνυμοι και οι απαντήσεις τους θα έχουν αυστηρά εμπιστευτικό χαρακτήρα. Η εμπιστευτικότητα θα αφορούσε τη διαγραφή όλων των προσωπικών στοιχείων (ονομάτων, διευθύνσεων, σχολείων κλπ) από τα ερευνητικά δεδομένα έτσι ώστε να είναι αδύνατη η αναγνώριση.
- Διαβεβαίωσε τους συμμετέχοντες ότι αν το επιθυμούν θα μάθουν τα πορίσματα της έρευνας
- Διαβεβαίωσε τους συμμετέχοντες και ότι κατά τη διάρκεια της έρευνας θα υπάρχει η δυνατότητα να επαληθεύουν τις απαντήσεις τους

Ύστερα και προκειμένου να διασφαλιστούν οι καλύτερες συνθήκες για τη διαδικασία της έρευνας αποφασίστηκε από κοινού οι συνεντεύξεις να γίνουν εκτός σχολείου και σε χώρο και χρόνο που ικανοποιούσε και τα δυο μέλη.

Επίσης η ερευνήτρια ζήτησε από τους συμμετέχοντες την άδεια να ηχογραφηθεί η συνέντευξη και όταν αυτή εξασφαλίστηκε άρχισε η διαδικασία (Openheim, 2005). Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων δεν παρευρίσκονταν άλλα πρόσωπα, στον ίδιο χώρο προκειμένου να μην επηρεάζονται οι απαντήσεις του ερωτώμενου και να μην υπάρξει απόσπαση προσοχής. Ιδιαίτερη προσπάθεια καταβλήθηκε για τη δημιουργία φιλικού και θετικού κλίματος το οποίο θεωρείται απαραίτητο για την εγκυρότητα και σε αυτό συνέβαλε το ότι είμαστε συνάδελφοι και το ότι με αρκετούς από τους

συνεντευξιαζόμενους δεν ήμαστε άγνωστοι. Επιπλέον, είναι γνωστό ότι αν ο συνεντευκτής είναι ορθολογιστής ουδέτερος και καθόλου φιλικός υπάρχουν πολλές πιθανότητες οι απαντήσεις των ερωτώμενων να μην είναι αυθόρμητες (Cohen & Manion, 1994). Στην παρούσα έρευνα στην άνεση και στο φιλικό κλίμα συνετέλεσε και η διάρκεια της συνέντευξης, η οποία ήταν κατά μέσο όρο 27 λεπτά.

4.10. Διεξαγωγή της έρευνας

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τις 28/1/2018 έως τις 13/2/2018 και η διάρκεια κατά μέσον όρο ήταν 27 λεπτά, με τη μεγαλύτερη διάρκεια τα 40 λεπτά και την μικρότερη τα 22. Ο χώρος που πραγματοποιήθηκαν ήταν τα σπίτια των ερωτώμενων.

4.11. Επεξεργασία εμπειρικού υλικού

Στο στάδιο αυτό μετατρέπεται ο προφορικός λόγος σε γραπτό κείμενο, που είναι η πιο συνηθισμένη μορφή μετασχηματισμού και παρουσίασης ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων. Οι ηχογραφήσεις μεταγράφονται σε γραπτή μορφή, ώστε να μπορούν να μελετηθούν λεπτομερώς, να συνδεθούν με αναλυτικές σημειώσεις ή και να κωδικοποιηθούν (Little & Britten ,2003).

Αυτή η διαδικασία κρίνεται απαραίτητη, γιατί η μεταγραφή μπορεί να επηρεάσει δυναμικά τον τρόπο με τον οποίο κατανοούνται οι συμμετέχοντες, τις πληροφορίες που μοιράζονται και τα συμπεράσματα που συνάγονται. Η μεταγραφή είναι μια ερμηνευτική πράξη και όχι απλώς μια τεχνική διαδικασία, και η στενή παρατήρηση της μεταγραφής μπορεί να οδηγήσει στην παρατήρηση απρόβλεπτων φαινομένων.

Η μεταγραφή (transcription) των ποιοτικών ατομικών συνεντεύξεων έγινε σύμφωνα με τους κανόνες του συστήματος σημειογραφίας, γνωστό ως στιλ Jefferson.(Ίσαρη, Πουρκός, 2015).

Πρόκειται για ένα σύστημα που έδωσε τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να αποτυπώσει τις μορφές επικοινωνίας και διάδρασης μεταξύ της ίδιας και των συμμετεχόντων, όπως είναι η γλώσσα του σώματος, η ένταση των συναισθημάτων, το ύφος της φωνής (έμφαση, ταχύτητα, τόνος), ο συγχρονισμός και οι παύσεις κ.ά., οι οποίες δεν μπορούν να συμπεριληφθούν σε μια απλή μεταγραφή του προφορικού λόγου σε κείμενο και που,

σύμφωνα με τον Roberts, (2004), αυτά τα στοιχεία μπορεί να είναι κρίσιμα για την ερμηνεία των δεδομένων.

Για την ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ποιοτική θεματική ανάλυση η οποία είναι μια εύχρηστη μέθοδος που χρησιμοποιείται συχνά στην ποιοτική έρευνα και κυρίως από τους αρχάριους ερευνητές. Η ερευνήτρια αφού διάβασε ιδιαίτερα προσεκτικά το υλικό που συνέλεξε από τις συνεντεύξεις το ταξινόμησε ανάλογα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια αναζήτησε κοινές (εννοιολογικά) απαντήσεις (επαναλαμβανόμενα μοτίβα) και δημιούργησε τα θέματα τα οποία και αναλύθηκαν. Από την θεματική ανάλυση προήρθαν και οι κατηγορίες οι οποίες συσχετίστηκαν με το θεωρητικό μέρος και τη βιβλιογραφική επισκόπηση.

Κεφάλαιο 5: Τα αποτελέσματα της έρευνας

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών κατά άξονες όπως ακριβώς είναι ταξινομημένες και οι ερωτήσεις σύμφωνα με το πρωτόκολλο της έρευνας. Τα ερωτήματα που διερευνήθηκαν αφορούσαν τον τρόπο εισαγωγής των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα και το είδος και τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών το οποίο παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες. Στη συνέχεια διερευνήθηκαν τα κίνητρα, δηλαδή οι λόγοι για τους οποίους τα υποκείμενα του δείγματος παρακολούθησαν προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών, καθώς και τα εμπόδια που αντιμετώπισαν για να τα αρχίσουν αλλά και να τα ολοκληρώσουν. Τέλος, διερευνήθηκε η συμβολή των μεταπτυχιακών σπουδών στην προσωπική, κοινωνική, παιδαγωγική οικονομική και επαγγελματική εξέλιξη των υποκειμένων του δείγματος.

5.1. Αποτελέσματα σχετικά με τον τρόπο εισαγωγής στο επάγγελμα

Ήταν πρώτη σας επιλογή η σχολή των βασικών σας σπουδών που τελειώσατε;

Σύμφωνα με τις σχετικές απαντήσεις για τη μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών ήταν η πρώτη τους επιλογή η σχολή που τελείωσαν (N3, N4, N6, N9, N10, N11, N12).

Ναι ήταν η πρώτη μου επιλογή. Εκεί έδωσα μόνο εξετάσεις. (N9)

Παρόλο που επιθυμούσε να εισαχθεί σε άλλη σχολή και να ακολουθήσει άλλη επαγγελματική σταδιοδρομία, ο N7 συμβιβάστηκε και επέλεξε τη συγκεκριμένη σχολή.

Όχι ακριβώς. Νομική ήθελα να πάω αλλά για λόγους που με υπερβαίνουν (οικογενειακοί και οικονομικοί) τελικά δήλωσα σαν πρώτη σχολή επέλεξα να είμαι στη Φιλοσοφική χωρίς να το έχω μετανιώσει βέβαια από τη στιγμή που τελείωσα (N7).

Για τους υπόλοιπους (N1, N2, N5, N7, N8) ήταν η δεύτερη επιλογή.

Σχεδόν. Ήθελα πληροφορική από την αρχή όμως εκείνη την εποχή υπήρχαν ελάχιστα τμήματα πληροφορικής και η αμέσως επόμενη επιλογή μου ήταν το μαθηματικό με την ιδέα ότι θα ακολουθήσω τον κλάδο πληροφορικής όπως και έκανα (N1).

Ήταν συνειδητή επιλογή η άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού; Με ποια κριτήρια (προσδοκίες) έγινε;

Ήταν απολύτως συνειδητή η επιλογή για την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού για τους έξι εκπαιδευτικούς του δείγματος (N2, N3, N4, N6, N7, N9).

Απόλυτα. Μου άρεσε η επαφή και επικοινωνία που θα είχα με τα παιδιά καθώς και το γεγονός ότι θα μπορούσα να τους μάθω πράγματα, να τους μάθω στην ουσία όχι μόνο καινούργια πράγματα αλλά και τρόπους ζωής, τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς (N4).

Αντίθετα, για πέντε από αυτούς (N1, N5, N8, N10, N11) έγινε επάγγελμα, αφού είχε προηγηθεί εργασία σε άλλο εργασιακό χώρο.

Ήθελα αρχικά να ασχοληθώ με την πληροφορική, το δοκίμασα όταν τελείωσα το μαθηματικό δηλαδή δούλεψα για ένα χρόνο περίπου σε εταιρία σαν πληροφορικός και διαπίστωσα ότι δεν μου αρέσει. Στράφηκα προς την εκπαίδευση και εκεί νομίζω ότι βρήκα το αντικείμενό μου. Είμαι ευχαριστημένη με αυτό που κάνω. Δεν σκέφτηκα την αποκατάσταση αλλά βρήκα συνθήκες που μου άρεσαν καλύτερα. Επομένως είχε να κάνει με αυτό ότι μου αρέσει καλύτερα σαν δουλειά (N1).

Οι λόγοι της επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού για την πλειοψηφία των ερωτώμενων έχει να κάνει με το πρωτογενές ενδιαφέρον γι αυτό, δηλαδή με το μεράκι και την επιθυμία τους για τη διδασκαλία. (N2, N3, N4, N6, N9, N5, N7, N10).

Όταν έγινα καθηγήτρια, εκείνη την εποχή ήταν πραγματικά μεράκι να γίνεις δασκάλα. Επιπλέον ακολουθώντας αυτό το επάγγελμα μπορούσες να κάνεις μία δουλειά που θα σου δίνει και κάποια ευχαρίστηση για τουλάχιστον τα πρώτα χρόνια. Για κάποια αρκετά χρόνια

μας έδινε και ευχαρίστηση. Τώρα βέβαια έχουν δυσκολέψει λίγο τα πράγματα έως πολύ, ίσως αλλάξαμε και μείς οπτική και δεν μπορώ να πω ότι τώρα μου δίνει ευχαρίστηση παρόλο που και πάλι το βλέπω λίγο θετικά το όλο θέμα (N3)

Ο πρωταρχικός λόγος της επιλογής του N12 ήταν η επιρροή των γονέων:

Ήταν κάτι το οποίο με προέτρεψε η μητέρα μου που ήταν εκπαιδευτικός και σιγά-σιγά μου το είχε βάλει στο μυαλό. Και τελικά φάνηκε ότι είχε δίκαιο για πρώτη και τελευταία φορά γιατί τελικά αυτό ήθελα. Γιατί μου ταιριάζει διότι βλέπω ότι επικοινωνούμε με τα παιδιά σε ένα επίπεδο που με κάνει να νιώθω ευχαρίστηση κάνω τη δουλειά μου και στο περιβάλλον του σχολείου περνάω καλά (N12).

Εκτός όμως από την αγάπη για τη διδασκαλία, και η επαγγελματική σταθερότητα την οποία εγγυόταν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνέβαλε στην επιλογή αρκετών μελών του δείγματος (N2, N5, N7, N8, N10).

Μάλλον στην πορεία έγινε επιλογή δηλαδή η πρώτη μου επιλογή ήταν η μετάφραση κειμένου με την οποία ασχολήθηκα αρκετά και για καιρό παράλληλα μάλλον και με τα δύο. Μετά όμως κατέληξα στο Δημόσιο σχολείο γιατί πρέπει να έχω ένα συγκεκριμένο επάγγελμα με σταθερές μηνιαίες αποδοχές. Εντάξει δεν είναι και πολύ μακριά από αυτά που ήθελα και θέλω να κάνω. Με καλύπτει, δηλαδή μου αρέσει (N5).

Αποκλίνουσες, έστω και εν μέρει, των παραπάνω κατηγοριοποιήσεων είναι μόνο οι απόψεις του N7 και του N11. Χαρακτηριστικά ο N7 τονίζει ότι η φοίτηση και η αποφοίτηση από μια καθηγητική σχολή τη δεκαετία του 1980 καθόριζε και την επαγγελματική πορεία.

Το δημόσιο σχολείο ήταν μονόδρομος. Νομίζω ότι ήταν ταυτισμένο στο μυαλό μου από την αρχή ότι θα σπούδαζα στη φιλοσοφική και ταυτόχρονα θα δούλευα στη δημόσια εκπαίδευση σαν εκπαιδευτικός και μου άρεσε σαν ιδέα. Ασφαλώς οι προσδοκίες, οι οποίες έχουν να κάνουν καταρχάς με το νεαρό της ηλικίας σου, ήταν ότι όταν θέλουμε μπορούμε

να αλλάζουμε τον κόσμο, να κάνουμε αλλαγές, να εκφέρουμε καινοτομίες μπορούμε να είμαστε καλύτεροι από ότι ήταν οι προηγούμενες γενιές έως και άριστοι. Άσχετα αν στην πορεία η ίδια η πραγματικότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα σε απογοητεύει. Σαφώς φαντάζομαι ότι το κοινωνικό οικονομικό υπόβαθρο επέβαλε να υπάρχει μία εργασία οπωσδήποτε άμεση όσο το δυνατόν γινόταν και βέβαια σταθερή και σαφώς αυτό το πρόσφερε η δουλειά στο δημόσιο σχολείο. (N7)

Από την άλλη μεριά ο N11 απάντησε ότι, αν και δεν ήταν η πρώτη του επαγγελματική επιλογή το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, τελικά ασκώντας νοιώθει ότι του ταιριάζει και είναι ευχαριστημένος.

Όχι δεν ήταν επιλογή μου να γίνω εκπαιδευτικός. Εργάστηκα τρία χρόνια στον ιδιωτικό τομέα και μετά αποφάσισα να γίνω εκπαιδευτικός με τα εξής κριτήρια: με το κριτήριο της επικοινωνίας, της ελευθερίας έκφρασης και του ελεύθερου χρόνου μου. Τελικά ήταν σωστή η επιλογή μου και μου ταιριάζει αυτό το επάγγελμα. (N11)

5.2 Αποτελέσματα για το πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών το οποίο παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες

Πότε αποφασίσατε ότι επιθυμείτε να κάνετε μεταπτυχιακές σπουδές;

Φαίνεται ότι για την πλειοψηφία του δείγματος υπήρχε από πολύ νωρίς η επιθυμία για Μεταπτυχιακές σπουδές. Πραγματοποίησαν μεταπτυχιακές σπουδές αμέσως μετά την ολοκλήρωση των βασικών τους σπουδών δυο από αυτούς (N5, N6), ενώ άλλοι δυο (N9, N12), παρότι αποφάσισαν και ξεκίνησαν άμεσα, δεν ολοκλήρωσαν την προσπάθειά τους. Ευκαιρία για την υλοποίηση των μεταπτυχιακών σπουδών δόθηκε για σημαντική μερίδα ερωτώμενων (N3, N7, N9, N10, N12) με τη ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) και ενός (N1) με την λειτουργία του Πανεπιστημίου στη Λευκωσία, δηλαδή με την προσφορά μεταπτυχιακών σπουδών από απόσταση.

Αναφορικά με τις φάσεις της καριέρας ή της ζωής τους στις οποίες αποφάσισαν να προχωρήσουν σε μεταπτυχιακές σπουδές δεν απάντησαν όλοι οι ερωτώμενοι. Ωστόσο, από αυτούς που έκαναν στις απαντήσεις τους σχετικές αναφορές προέκυψε ότι ο N1

αποφάσισε να αποκτήσει έναν Μεταπτυχιακό τίτλο από ανάγκη για αλλαγή επαγγέλματος, ο N2, όταν είχε κατάλληλες οικονομικές συνθήκες, ο N3, όταν είχαν μεγαλώσει τα παιδιά του, ο N4, όταν σταθεροποιήθηκε επαγγελματικά και επέστρεψε στην Αθήνα, ο N5, ενώ περίμενε το δεύτερο παιδί, ο N8 τυχαία και ο N11, όταν βρέθηκε σε μια μεταβατική περίοδο της οικογενειακής του ζωής (διαζύγιο) σε συνδυασμό με τη φάση επαγγελματικής του ανάπτυξης.

Σε ποια επαγγελματική φάση το κάνατε;

Σύμφωνα με τις απαντήσεις, πριν να διοριστούν στο Δημόσιο έκαναν μεταπτυχιακές σπουδές μόνο τρεις (N1, N5, N6). Έχοντας προϋπηρεσία στο Δημόσιο από 4-10 χρόνια έκαναν μεταπτυχιακές σπουδές άλλοι τέσσερις (N2, N4, N5, N10), με υπηρεσία 10 έως 20 χρόνια έξι (N1, N3 N7, N8, N11, N12), ενώ με πάνω από 20 χρόνια μόνο ένας (N9).

Πως το ψάξατε;

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι πήραν τις πληροφορίες που χρειάστηκαν κατά βάση από τις Γραμματείες των Πανεπιστημίων, το διαδίκτυο ή ακόμα και από άλλους καθηγητές ή φίλους.

Το έψαχνα καιρό αυτό, το να πάω στη Γαλλία δηλαδή. Από τις αρχές του τέταρτου έτους είχα ξεκινήσει την έρευνα με τα Πανεπιστήμια και αυτό εκείνη την εποχή -προ ίντερνετ εποχής- βέβαια ήταν το πιο δύσκολο μέρος. Με βοήθησε το Γαλλικό Ινστιτούτο να έρθω σε επαφή(με αλληλογραφία) με διάφορα Πανεπιστήμια καθώς και κάποιοι φίλοι. Επίσης το δεύτερο το έψαξα στην σχολή των βασικών μου σπουδών γιατί ήταν και ο μοναδικός φορέας που υλοποιούσε το συγκεκριμένο Μεταπτυχιακό. (N5)

Αναζήτησε το αντικείμενο των σπουδών κυρίως βάσει της ειδίκευσης που τους ενδιέφερε η μεγάλη πλειοψηφία (N1, N2, N4, N5, N6, N7, N9, N10, N11).

Έψαχνα ένα συγκεκριμένο τίτλο και κατέληξα στο ακριβώς συγκεκριμένο που με ενδιέφερε ο τομέας(N2).

Μόνο το Ανοιχτό πανεπιστήμιο είχε μεταπτυχιακό για την Εκπαίδευση ενηλίκων που με ενδιέφερε. Και τα υπόλοιπα έτσι τα έψαξα μέσα από την ιστοσελίδα του Ανοιχτού Πανεπιστημίου. (N9)

Επιπρόσθετα οι εξετάσεις ως τρόπος επιλογής για μεταπτυχιακές σπουδές έπαιξε σημαντικό ρόλο στην επιλογή τριών από αυτούς (N1, N4, N7).

Η προοπτική των εξετάσεων δεν ήταν καθόλου ελκυστική για την N1.

Για το δεύτερο έψαξα πολύ εκείνη την εποχή μέσα από το διαδίκτυο γιατί ήταν ελάχιστα τα μεταπτυχιακά που γινόντουσαν στην Ελλάδα με αυτό το αντικείμενο (Ηγεσία στην εκπαίδευση). Ήταν νομίζω 3-4 και στα οποία έπρεπε να δώσεις εξετάσεις. Αυτή η διαδικασία ήταν επίπονη και δεν μου άρεσε αυτή η ιδέα ενώ στο Πανεπιστήμιο της Λευκωσίας ήταν πιο απλά τα πράγματα (N1).

Η δυσκολία των εξετάσεων ανάλογα με τα Πανεπιστήμια επηρέασε επίσης τον N4 στην τελική επιλογή του.

Ήθελα να κάνω κάποιο μεταπτυχιακό στην Ιστορία. Γενικότερα με ενδιέφερε η Νεότερη Ιστορία. Και βέβαια το έψαχνα. Εκείνη την περίοδο δεν υπήρχαν πολλές επιλογές γιατί εκτός από το Ανοιχτό πανεπιστήμιο, τα άλλα μεταπτυχιακά ήθελαν εξετάσεις και μάλιστα δύσκολες εξετάσεις και διάλεξα σε σχέση με το να το έκανα στο ΕΚΠΑ που ήτανε πιο δύσκολες οι εξετάσεις το Πάντειο (N4).

Με σκεπτικισμό αντιμετώπισε και ο N7 την αξιοπιστία των εξετάσεων .

Είχα μείνει περισσότερο στην εντύπωση, η οποία επικρατούσε την εποχή εκείνη, ότι ήτανε δύσκολη η συμμετοχή σε κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα στα Πανεπιστήμια ειδικά στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας. Μιας και ήταν σχετικά περιορισμένα τα μεταπτυχιακά χρειαζόντουσαν εξετάσεις υπήρχε η φιλολογία ή η παραφιλολογία ότι δεν ήταν ιδιαίτερα αξιοκρατική η διαδικασία συμμετοχής σε αυτού του είδους τα προγράμματα και έπρεπε να έχεις κάποιον γνωστό που υπάρχει περίπτωση να σε βοηθήσει (N7).

Για τους υπόλοιπους το είδος των σπουδών, δηλαδή αν είναι από απόσταση ή έχει υποχρεωτική παρακολούθηση, ήταν η σημαντικότερη παράμετρος επιλογής με τους μισούς συμμετέχοντες (N2, N3, N4, N9, N10, N12) να επιλέγουν μόνο σπουδές από απόσταση.

Το μοναδικό πανεπιστήμιο στην Ελλάδα που προσφέρει αυτή τη δυνατότητα είναι το ΕΑΠ το οποίο να μην απαιτεί τη φυσική μου παρουσία σε εβδομαδιαία βάση (N12).

Εξαιρέση αποτελεί μόνο ο N8, ο οποίος δεν έψαξε τίποτα ο ίδιος.

Το έψαξε μία συνάδελφος και ήρθε και μου είπε:

- Ενδιαφέρεσαι για Μεταπτυχιακό;

-Μπα όχι δεν ενδιαφέρομαι της λέω. Προς το παρόν τουλάχιστον γιατί έχω τρεχάματα.

Μου λέει:

-Κοίταξε αυτό εδώ είναι καλό και βλέποντας τον τίτλο μου άρεσε πάρα πολύ. (N8)

Ποιος φορέας το διοργάνωσε;

Οι μισοί εκπαιδευτικοί, (N2, N3, N7, N9, N10, N12), όπως ήδη αναφέρθηκε, έκαναν τις μεταπτυχιακές σπουδές τους από απόσταση στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Από απόσταση, αλλά στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, έκανε το μεταπτυχιακό και ο N1. Από τους υπόλοιπους τρεις (N1, N5, N8) έκαναν μεταπτυχιακές σπουδές στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας (ΕΚΠΑ), ένας (N4) στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, ένας (N6) στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), ένας (N11) στο ΑΤΕΙ Πειραιά, ενώ μόνο ένας έκανε μεταπτυχιακό στο εξωτερικό (N5).

Σε ποιο αντικείμενο ήταν το μεταπτυχιακό που επιλέξατε;

Επτά εκπαιδευτικοί (N1, N2, N4, N5, N6, N9, N10) έκαναν μεταπτυχιακές σπουδές σχετικές με το γνωστικό αντικείμενο το οποίο σπούδασαν σε προπτυχιακό επίπεδο. Επίσης έξι από αυτούς έκαναν μεταπτυχιακές σπουδές σε αντικείμενα που αφορούν γενικά την Εκπαίδευση (N1, N3, N7, N9, N11, N12). Τέλος τα αντικείμενα των

μεταπτυχιακών σπουδών δυο συμμετεχόντων (N8 και N9) δεν εμπίπτουν σε καμιά από τις προηγούμενες κατηγορίες.

Πληρώσατε δίδακτρα; Τι ύψους;

Δίδακτρα που κυμαινόταν από 2.000-7.000 ευρώ πλήρωσαν για την υλοποίηση των μεταπτυχιακών τους σπουδών όλοι οι εκπαιδευτικοί εκτός από τέσσερις (N1, N4, N5, N6).

Ήταν δωρεάν. Το 1986 που ξεκίνησα το μεταπτυχιακό, δεν υπήρχε καταβολή διδάκτρων (N6).

Είχε άλλη οικονομική επιβάρυνση; π.χ. βιβλία, μετακινήσεις; Σε τι ύψος κατ' εκτίμηση ανήλθε αυτό το πρόσθετο κόστος;

Ότι δε χρειάστηκαν επιπλέον χρήματα για βιβλία σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών τους σπουδών απάντησαν πέντε εκπαιδευτικοί (N3,N4,N5,N8,N11).

Και στα δύο μεταπτυχιακά μου δεν είχαμε βιβλία. Υπήρχε φωτοτυπικό και βγάζαμε τις σημειώσεις των καθηγητών, παίρναμε σημειώσεις από το Πανεπιστήμιο και υπήρχε πρόσβαση στη βιβλιοθήκη και έτσι δεν χρειάστηκαν επιπλέον βιβλία (N5).

Δυο μόνο εκπαιδευτικοί (N7, N9) αγόρασαν μερικά βιβλία χωρίς να είναι υποχρεωμένοι, ενώ και στην περίπτωση άλλων δυο (N1, N12) το σχετικό κόστος αγοράς βιβλίων ήταν μικρό.

Όχι είναι γεγονός ότι προμηθεύτηκα κάποια λίγα βιβλία που είχαν να κάνουν περισσότερο με την εκπαιδευτική έρευνα και θεώρησα ότι έπρεπε να τα προμηθευτώ για ανάγνωση και που το κόστος τους δεν ήταν δυσβάσταχτο όπως και τα έξοδα για μετακινήσεις (N7).

Τα άλλα επιπλέον έξοδα για την υλοποίηση των μεταπτυχιακών σπουδών που αφορούσαν κυρίως τις μετακινήσεις ήταν αμελητέα για την πλειοψηφία των

εκπαιδευτικών, ακόμη και για το N1 που ο φορέας των σπουδών ήταν το Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Δίναμε εξετάσεις εδώ στην Αθήνα, στο ΤΕΙ Αθήνας και επομένως δεν υπήρχε πρόσθετη οικονομική επιβάρυνση. Και στο πτυχίο όποιος ήθελε μπορούσε να πάει να ορκιστεί στην Κύπρο διαφορετικά, στο στέλνανε το πτυχίο χωρίς να περάσεις τη διαδικασία της ορκωμοσίας. (N1)

Εξαίρεση αποτελεί η περίπτωση του N5 που έκανε το μεταπτυχιακό στη Γαλλία.

Είχε μεγάλο κόστος που τώρα δεν το θυμάμαι αλλά δεν ήταν και απαγορευτικό, μιας και χρειάστηκε να μείνω στο εξωτερικό και πρέπει να σου πω ότι ήταν αρκετά τα χρήματα για μία ελληνική οικογένεια σαν τη δική μου. Και μιλάμε για εποχές που υπήρχαν δραχμές και φράγκα (N5).

Είχατε εκπαιδευτική άδεια ή το κάνατε παράλληλα με την εργασία σας;

Όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα εργάζονταν κανονικά σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών τους σπουδών, εκτός από δυο περιπτώσεις (N5 και N6).

Στο πρώτο δεν εργαζόμουν και στο το δεύτερο είχα βρέφος και εκμεταλλεύθηκα την γονική άδεια, το εννιάμηνο για να μπορέσω να κάνω το πρώτο χρόνο μεταπτυχιακού. Τη δεύτερη χρονιά ζήτησα εκπαιδευτική άδεια που δεν μου δόθηκε γιατί λέει δεν το επέτρεπαν οι ανάγκες της υπηρεσίας μας (N5).

Ήταν από απόσταση ή δια ζώσης;

Σύμφωνα με τις απαντήσεις οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος (N2, N3, N7, N9, N10, N12) υλοποίησαν τις μεταπτυχιακές τους σπουδές από απόσταση, ενώ πέντε από αυτούς (N4, N5, N6, N8, N11) δια ζώσης παρακολουθώντας μαθήματα δύο ή τρεις φορές την εβδομάδα. Ένας μόνο εκπαιδευτικός, ο N1, έκανε το πρώτο μεταπτυχιακό δια ζώσης, ενώ το δεύτερο από απόσταση.

Με τι τρόπο επιλεγήκατε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα;

Με κλήρωση επιλέχτηκαν για την υλοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών επτά εκπαιδευτικοί (N2, N3, N7, N8, N9, N10, N12).

Η επιλογή έγινε με κλήρωση και ήμουν από τους επιλαχόντες. Επειδή όμως κάποια άτομα μετά αποφάσισαν να εγκαταλείψουν δημιουργήθηκαν κάποιες θέσεις και έτυχε να επιλέξουν έμενα (N12).

Με επιλογή επιλέχτηκαν πέντε (N1, N4, N8, N9, N11). Η επιλογή έγινε με συνυπολογισμό συνέντευξης την οποία έδωσαν, του βιογραφικού τους και των τυπικών προσόντων, ενώ μόνο οι N5 και N6 έδωσαν επιτυχώς εξετάσεις.

Η επιλογή έγινε με εξετάσεις και βαθμολογία στο αντίστοιχο μάθημα κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών.(N6)

Τι βάρυνε στην απόφασή σας να παρακολουθήσετε το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα;

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (N2, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10) επέλεξε το συγκεκριμένο (ή τα συγκεκριμένα) μεταπτυχιακό/-ά, γιατί ήταν κοντά στο γνωστικό τους αντικείμενο ή στα ενδιαφέροντά τους. Ειδικότερα:

Η απόκτηση βαθύτερης γνώσης πάνω στο συγκεκριμένο τομέα που σχετίζεται με την ειδικότητα τους οδήγησε τους N2, N4 και N5 στη συγκεκριμένη επιλογή. Ιδιαίτερα ο N5 τονίζει:

Το πρώτο μεταπτυχιακό το έκανα επειδή ακριβώς είμαι σε ξενόγλωσσο τμήμα όφειλα να δουλέψω τη γλώσσα λίγο παραπάνω στη χώρα που μιλιόταν (N5).

Με αυτή την άποψη συμφωνεί και ο N10, τονίζοντας επιπλέον τα οφέλη που θα αποκόμιζε ο ίδιος (όχι μόνο ως εκπαιδευτικός αλλά και ως άτομο) και οι μαθητές του.

Το σκεπτικό ήταν κάνοντας ένα Μεταπτυχιακό που είχε άμεση συνάφεια με το αντικείμενό μου το γνωστικό να εμπλουτίσω τις δικές μου γνώσεις, να αισθάνομαι εγώ πιο σταθερή στις γνώσεις μου, πιο σταθερή στο χώρο που δουλεύω, να σταθώ αξιοπρεπώς και να μπορώ να βοηθώ περισσότερο τους μαθητές μου (N10).

Το ενδιαφέρον γενικά για την εκπαίδευση και για τις νέες τάσεις και θεωρίες καθόρισαν την επιλογή των N3 και N7 όπως και το ενδιαφέρον για την ψυχολογία του N8.

Μου άρεσε πολύ το αντικείμενο και είχα και μια ευαισθησία στο χώρο της ψυχικής υγείας. Επίσης μου έλειπε και σαν εκπαιδευτικό ένα μεγάλο κομμάτι από το χώρο του ψυχολογίας προκειμένου να αποκτήσω γνώσεις και να τις χρησιμοποιήσω στο χώρο του σχολείου (N8).

Εκτός από το αντικείμενο, σημαντικό ρόλο στην απόφαση για τον N6 έπαιξε και ένας καθηγητής.

Το μεγάλο ενδιαφέρον που έτρεφα πάντα για την Ιστορία και ένοιωθα ότι έχω ελλείψεις και σε δεύτερο βαθμό η «γοητεία» που άσκησε ο καθηγητής Μανώλης Ανδρόνικος τον οποίο είχα την μεγάλη τύχη να έχω καθηγητή στο 1^ο και 2^ο έτος των σπουδών μου, επιλέγοντας το μάθημα της Αρχαιολογίας. (N6)

Αξιοσημείωτη είναι η περίπτωση του N9, που υλοποιεί αυτή την περίοδο το τρίτο μεταπτυχιακό του, και μας παραθέτει τους λόγους του.

Το πρώτο μεταπτυχιακό το επέλεξα γιατί με ενδιέφερε η Εκπαίδευση Ενηλίκων επειδή το συσχετίζα με τη δουλειά που έκανα στο σχολείο. Το δεύτερο μεταπτυχιακό ήταν πιο κοντά στο αντικείμενο του σχολείου, στα ενδιαφέροντά μου και στο γνωστικό μου αντικείμενο. Το τρίτο μεταπτυχιακό (Διοίκηση πολιτισμικών μονάδων) έχει σχέση με ότι αφορά τον πολιτισμό δηλαδή μουσεία φεστιβάλ κινηματογράφου μουσική θέατρο λογοτεχνία γκαλερί. Αυτό πραγματικά είναι για τον εαυτό μου σαν κουλτούρα, σαν μία Δια βίου μάθηση (N9).

Η εκπαιδευτικός N1 επέλεξε τα δύο συγκεκριμένα μεταπτυχιακά για χρηστικούς λόγους.

Το πρώτο το επέλεξα για να διοριστώ σαν καθηγήτρια πληροφορικής (ήταν προσόν διορισμού) και το δεύτερο με αντικείμενο τη διοίκηση της εκπαίδευσης, για ανάληψη θέσης ευθύνης και αυτή τη στιγμή είμαι διευθύντρια σε σχολείο (N1).

Παρόμοια επέλεξε και ο N11 το αντικείμενο των μεταπτυχιακών του σπουδών .

Το συγκεκριμένο είναι το εξειδικευμένο πάνω στη διοίκηση σχολικών μονάδων που με ενδιαφέρει στο μέλλον (N11).

Τέλος ο N12 επέλεξε αναγκαστικά το συγκεκριμένο ελλείπει εναλλακτικών.

Δεν είχα πολλές δυνατότητες επιλογής στο ΕΑΠ. Νομίζω ότι ήταν το μοναδικό που θα μπορούσα να κάνω αίτηση (N12).

5.3 Αποτελέσματα σχετικά με τα κίνητρα παρακολούθησης μεταπτυχιακών σπουδών

Ποιός είναι ο σημαντικότερος λόγος που σας παρότρυνε στην απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου;

Υπάρχουν πολλοί λόγοι που παρότρυναν τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές. Θα μπορούσαμε να τους διακρίνουμε σε γνωστικούς, προσωπικούς και χρηστικούς.

Η διάθεσή τους να μάθουν περισσότερα πράγματα και να εμβαθύνουν πάνω στο γνωστικό τους αντικείμενο ήταν ο σημαντικότερος λόγος για τέσσερις από αυτούς (N2, N5, N6 και N10).

Οι σπουδές αυτές καθαυτές όχι κάτι ιδιαίτερο. Όχι άλλοι λόγοι μόνο προσωπική επιλογή (N6).

Η θέληση να κάνουν κάτι δημιουργικό και από το οποίο θα έπαιρναν προσωπική ικανοποίηση ώθησε πέντε εκπαιδευτικούς του δείγματος (N1, N3, N7, N9, N10) να κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές.

Στο δεύτερο πιο πολύ όταν το ξεκίνησα μέτρησε το ψυχολογικό μόνο, γιατί δεν ήμουν ασίγουρη αν θέλω να κάνω το επόμενο βήμα, επαγγελματικά εννοώ. Ήταν ένα μεταπτυχιακό που το έκανα μέσα στην κρίση, η κρίση με είχε επηρεάσει πολύ ψυχολογικά αισθανόμουν μια μιζέρια να υπάρχει γύρω μου στον υπερθετικό βαθμό και δεν έβλεπα και διέξοδο να βγω από τη μιζέρια. Επομένως θεώρησα ότι το Μεταπτυχιακό θα με βάλει σε μία λογική να κάνω κάτι δημιουργικό να κάνω κάτι που θα ανοίξει το μυαλό μου (N1).

Για το ίδιο θέμα ο N7 μας απάντησε:

Καθαρά προσωπικός. Όταν ξεκίνησα το Μεταπτυχιακό δεν είχα καν στο μυαλό μου ότι μπορούσα να το χρησιμοποιήσω για επαγγελματική εξέλιξη. Ήταν κάτι το οποίο ήθελα, το είχα ανάγκη εκείνη τη συγκεκριμένη στιγμή, να ασχοληθώ περισσότερο με κάτι το οποίο μου άρεσε και με ενδιέφερε (N7).

Με στόχο την αναβάθμιση των προσόντων τους, η οποία εν συνεχεία θα τους βοηθούσε στην επαγγελματική τους ανέλιξη έκαναν μεταπτυχιακό άλλοι τέσσερις εκπαιδευτικοί (N1, N8, N11, N12).

Το Μεταπτυχιακό μου ήταν εξειδικευμένο πάνω στην διοίκηση που με ενδιαφέρει για την επαγγελματική μου εξέλιξη και αυτός είναι και ο λόγος που το έκανα (N11).

Είχα υπηρετήσει ως εκπαιδευτικός στο εξωτερικό και μου άρεσε πάρα πολύ η εμπειρία και εκεί αποφάσισα ότι ήθελα να ασχοληθώ με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και συγκεκριμένα θα ήθελα να δουλέψω ως συντονιστής εκπαίδευσης. Ως προαπαιτούμενο θεωρείται ένα παιδαγωγικό Μεταπτυχιακό και άριστη γνώση αγγλικής. Λοιπόν στις ενέργειες που έπρεπε να κάνω θα ήταν να αποκτήσω το Μεταπτυχιακό και για αυτό ξεκίνησα (N12).

Τέλος η επαγγελματική ασφάλεια, ειδικά σε μια εποχή έντονων ανακατατάξεων στο πεδίο της εκπαίδευσης λόγω μνημονίου, που θεωρούσε ότι θα του έδινε ένας μεταπτυχιακός τίτλος παρακίνησε έναν εκπαιδευτικό (N4), για να το κάνει.

Ο σημαντικός λόγος για μένα ήταν η μετάβαση, γιατί είχα φύγει, είχα τελειώσει, είχα γυρίσει από την επαρχία και τις περιοδείες στα νησιά που έκανα τα πρώτα χρόνια και πλέον έβλεπα ότι τα πράγματα αλλάζουν εκείνη την περίοδο. Πολύς κόσμος σκεφτόταν και έκανε σπουδές, αναζητούσε επιμόρφωση ακούγονταν πράγματα διάφορα περί αξιολόγησης και τα λοιπά και ένιωσα ότι το μεταπτυχιακό θα μου προσφέρει κάτι καλύτερο από άποψη ασφάλειας στη δουλειά (N4).

Υπήρξαν άλλοι πρόσθετοι λόγοι;

Για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν υπήρχαν άλλοι πρόσθετοι λόγοι (κίνητρα) για την παρακολούθηση μεταπτυχιακών σπουδών, πέραν αυτών που διατυπώθηκαν στην προηγούμενη ερώτηση (N2, N3, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N12).

Δεν είχα καν στο μυαλό μου ότι θα μπορούσα να το χρησιμοποιήσω για επαγγελματική εξέλιξη. Όχι σε αυτή τη φάση (N7).

Ωστόσο, ένας εκπαιδευτικός (N11) ανέφερε ως πρόσθετο λόγο και την προσωπική ικανοποίηση σε μια ιδιαίτερη φάση της ζωής του.

Ναι. Ήταν μία προσωπική επιθυμία, ένα προσωπικό στοίχημα δικό μου για μία προσωπική εξέλιξη σε μια μεταβατική περίοδο της ζωής μου (διαζύγιο) (N11).

Στην αναβάθμιση των προσόντων, τυπικών και ουσιαστικών, προσέβλεπε ένας ακόμα εκπαιδευτικός, (N1), ώστε να του είναι χρήσιμα στην επαγγελματική του εξέλιξη.

Τέλος για ένα εκπαιδευτικό (N4) ως κίνητρο λειτούργησε ο ενθουσιασμός για την επιστροφή στα φοιτητικά έδρανα μετά από 20 χρόνια.

Με εξίταρε η ιδέα ότι θα πήγαινα ξανά στο πανεπιστήμιο ότι θα έβλεπα πράγματα αφού είχε περάσει πλέον μία δεκαετία από τότε που είχα τελειώσει οπότε πιθανόν κάποια πράγματα έχουν αλλάξει έχουν γίνει κάποια καινούργια. Δηλαδή με ενδιέφερε ότι μπορεί να ξαναδώ και πράγματα που τα είχα δει στο πανεπιστήμιο αλλά κάποια χρόνια πριν (N4).

Κατά πόσο θεωρείτε σήμερα ότι είναι ανάγκη η απόκτηση ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών από έναν εκπαιδευτικό γενικότερα; Για ποιους λόγους ειδικά σήμερα;

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητο να κάνουν οι εκπαιδευτικοί μεταπτυχιακές σπουδές (N1, N2, N3, N4, N5, N7, N9, N10, N11).

Βεβαιότητα. Θεωρώ απαραίτητο να είμαστε εκπαιδευτικοί, να ζούμε στην εποχή της διαβίου εκπαίδευσης, να έχουμε πάρει ένα πτυχίο πριν από 20 και 30 χρόνια αν σκεφτεί κανείς ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών είναι κοντά στα 50 χρόνια -μιλάμε για ιστορικά στοιχεία -και να θεωρεί κανείς ότι αυτό τον καλύπτει και είναι ένας καλός εκπαιδευτικός και πορεύεται σωστά και τα κάνει όλα ωραία και καλά (N1).

Είναι σημαντική η απόκτηση ενός μεταπτυχιακού τίτλου, αλλά όχι εντελώς απαραίτητη, θεωρούν οι υπόλοιποι τρεις εκπαιδευτικοί (N6, N8, N12).

Είναι σημαντικό χωρίς να είναι απολύτως απαραίτητο. Είναι σημαντικό γιατί σου δίνει μία ευρύτητα γνώσεων μία εξειδίκευση σε κάποιους τομείς (N6).

Όλοι συμφωνούν όμως ότι σήμερα είναι περισσότερο αναγκαίο από παλαιότερα να είναι οι εκπαιδευτικοί δια βίου εκπαιδευόμενοι, γιατί το σχολείο έχει γίνει πάρα πολύ απαιτητικό (N12), είναι πιο σύνθετο το εργασιακό περιβάλλον (N11), οι γνώσεις απαξιώνονται (N3) και υφιστάμεθα ένα καταιγισμό πληροφοριών (N4). Ως σημαντικό επίσης λόγο προβάλλουν το γεγονός ότι πολλά από αυτά που διδάχθηκαν στο Πανεπιστήμιο έχουν ξεπεραστεί, αφού όλοι έχουν αποφοιτήσει τουλάχιστον πριν από 20 χρόνια. Η σύγχρονη παιδαγωγική προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης των μαθητών και οι μέθοδοι διδασκαλίας δε θυμίζουν σε τίποτε αυτές που εφαρμόζονταν τον προηγούμενο αιώνα. Επιπλέον, ένας συμμετέχων θεωρεί ότι είναι καλό να μπορείς να επανέλθεις στην

ιδιότητα του εκπαιδευόμενου κάποια στιγμή, γιατί διαφορετικά ξεχνάς τις διαδικασίες μάθησης (N5). Ένας ακόμα ερωτώμενος θεωρεί ότι μέσω ενός μεταπτυχιακού μπορείς να μάθεις να ερευνάς και να επιλέγεις τη γνώση (N10). Εκφράζεται όμως και ένας σκεπτικισμός σχετικά με την πληθώρα των μεταπτυχιακών που προσφέρονται σχετικά με το βαθμό αξιοπιστίας τους ως προς το επίπεδο των παρεχόμενων γνώσεων και για το βαθύτερο λόγο για τον οποίο γίνονται, δηλαδή για το αν γίνονται για τη μάθηση ή μόνο για το «χαρτί» (N8, N4).

Από τη μια συμφωνώ ότι είναι καλό να κάνεις ένα μεταπτυχιακό γιατί η εκπαίδευση είναι πάντα χρήσιμη. Από την άλλη όμως μεριά υπάρχει μια βιομηχανία μεταπτυχιακών και σε λίγο θα έχουν όλοι τα ίδια τυπικά προσόντα και θα τρέχουν όλοι για διδακτορικά (N8).

Με ποιο τρόπο η οικογένειά σας, ο κοινωνικός σας περίγυρος και ο επαγγελματικός σας περίγυρος θεωρείτε ότι σας επηρέασε στην απόφασή σας να κάνετε μεταπτυχιακές σπουδές; Εξηγήστε αναλυτικά το ρόλο του καθενός όσο πιο αναλυτικά μπορείτε δίνοντας εάν το επιθυμείτε και σχετικά παραδείγματα.

Παρότι η απόφαση του να κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές ήταν αποκλειστικά των ίδιων των εκπαιδευτικών, η στάση κυρίως της οικογένειας έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην πραγματοποίηση και στην ολοκλήρωσή τους. Η ενθάρρυνση και η θετική αντιμετώπιση που δήλωσαν ότι είχαν ώθησαν τους εκπαιδευτικούς να προχωρήσουν και να ολοκληρώσουν τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Σημαντικό ρόλο έπαιξε επίσης και η βοήθεια της οικογένειας στην αντιμετώπιση των καθημερινών πρακτικών ζητημάτων καθώς και η οικονομική στήριξη, όπου χρειάστηκε.

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας είχαν σύμφωνη την οικογένειά τους στην απόφαση που πήραν και έλαβαν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών τους την αμέριστη ηθική και ψυχολογική της συμπαράσταση.

Ήταν καθαρά προσωπική μου υπόθεση και μάλιστα από πάρα πολλά χρόνια απλά δεν είχα την ευκαιρία. Η αντιμετώπιση από την οικογένειά μου ήταν γενικά θετική. Αν και μου έτρωγε αρκετές ώρες με βοήθησαν αρκετά. Με στηρίζανε κυρίως ψυχολογικά (N2).

Ανάλογη ήταν και η επόμενη απάντηση.

Η οικογένεια μου με στήριζε πολύ και κυρίως ηθικά. Και μόνο που σου λένε προχώρα και θα τα καταφέρεις αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό (N3).

Εκτός όμως από την ηθική και ψυχολογική συμπαράσταση της οικογένειας, σε πολλές περιπτώσεις υπήρξε οικονομική βοήθεια (N5, N6, N7, N11), βοήθεια στην φύλαξη των παιδιών (N1, N5) καθώς και στις απαιτήσεις της καθημερινότητας (N10).

Στο πρώτο Μεταπτυχιακό η οικογένειά μου με στήριζε απόλυτα τόσο ηθικά όσο και οικονομικά. Στο δεύτερο ο σύζυγος ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτικός και η ευρύτερη οικογένεια νομίζω ότι βοήθησε αρκετά και σε πρακτικό επίπεδο γιατί με δύο μωρά και εργασία δεν είναι απλά τα πράγματα (N5).

Η οικογένειά μου δεν είχε αντιδράσεις δεν είχε αντιρρήσεις, συναινούσε. Με στήριζε πολύ στην καθημερινότητά μου ,στις δουλειές του σπιτιού ακόμα και στα ψώνια και στο οτιδήποτε είχα ανάγκη ενώ οικονομική βοήθεια δεν χρειάστηκε γιατί εργαζόμουν (N10).

Εξαίρεση αποτελεί μόνο η στάση της ευρύτερης οικογένειας ενός εκπαιδευτικού (N8).

Η γυναίκα μου με στήριζε πολύ. Τις δύο μέρες εκείνες που έλειπα για μάθημα και για όσο διάστημα είχα τις εξετάσεις που έπρεπε να διαβάσω ήταν σαν να μην ήμουν στο σπίτι. Είχε αναλάβει τα πάντα. Τα πεθερικά μου αντίθετα δεν με στηρίζανε γιουχάισαν. Νόμιζαν ότι βρήκα τρόπο να φεύγω, να την κάνω από τις υποχρεώσεις της οικογένειας. Αθάνατη ελληνική οικογένεια (N8).

Επίσης διαφώνησε αρχικά με την απόφασή του να προχωρήσει σε μεταπτυχιακές σπουδές αλλά για διαφορετικούς λόγους η μητέρα ενός εκπαιδευτικού (N12).

Η μητέρα μου μόνο ζει από τους γονείς μου και αν και δασκάλα δεν ενθουσιάστηκε αρχικά γιατί θεωρεί ότι θα έπρεπε να ασχολούμαι με άλλα πράγματα όπως με το γάμο και όχι με

μεταπτυχιακά. Στην πορεία όμως με στήριξε με όποιον τρόπο μπορούσε είτε σε πρακτικά ζητήματα είτε όταν χρειάστηκε να με στηρίξει λίγο οικονομικά αλλά δεν χρειάστηκε ιδιαίτερα (N12).

Θετικός και σύμφωνος με την απόφαση των εκπαιδευτικών ήταν και ο κοινωνικός περίγυρος που περιλάμβανε τους φίλους και τους γνωστούς τους, ιδιαίτερα αν ήταν άτομα με μόρφωση.

Οι φίλοι μου, οι κολλητοί φίλοι πού ήτανε σχετικοί με την ιδέα ήταν θετικοί, τους άρεσε αυτό το πράγμα που έγινε όταν το βλέπανε ότι σου δίνει μπόνους ενώ σου ανοίγει το μυαλό, ότι κάνεις κάτι άλλο διαφορετικό και ξεφεύγεις από τα ίδια και τα ίδια, την επανάληψη τη συνήθεια και τη μιζέρια. Ναι είχα μία θετική ανταπόκριση από το φιλικό μου περιβάλλον (N1).

Με σκεπτικισμό, αν και θετικά, αντιμετωπίστηκε από τους φίλους του μόνο ένας εκπαιδευτικός (N2), ενώ με περιπαιχτική ή ίσως και κοροϊδευτική διάθεση άλλος ένας ακόμα (N12).

Στους γνωστούς μου από τη μία μεριά τους άρεσε και από την άλλη υπήρχε η άποψη που πας και μπλέκεις.(N2)

Ο κοινωνικός μου περίγυρος στην απόφαση να κάνω μεταπτυχιακό με κοροϊδευε λέγοντάς μου: «τόρα στα γεράματα μάθε γέρο γράμματα». Από αυτούς κάποιοι το εννοούσαν και κάποιοι όχι (N12).

Πιο πολύπλοκη και διαφορετική είναι η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών που αποφάσισαν να κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές από τους συναδέλφους τους στο σχολείο. Μια μερίδα εκπαιδευτικών απάντησε ότι είχε θετική αντιμετώπιση (N2,N5,N8,N9).

Ο επαγγελματικός μου περίγυρος ήταν σίγουρα ενθουσιασμένος γιατί εντάζει πιστεύω ότι όταν κάποιος συνάδελφος κάνει μεταπτυχιακό πρέπει να τον υποστηρίζουν όλοι οι

υπόλοιποι. Σε αυτό μάλλον συνέβαλλε το γεγονός ότι ήταν καλό το σχολείο που ήμουνα τότε και οι καθηγητές ήταν φίλοι μου (N2).

Μάλιστα για δυο εκπαιδευτικούς (N5,N10), εκτός από τη θετική αντιμετώπιση, υπήρξε επιπλέον και βοήθεια από τους συναδέλφους τους στο σχολείο που υπηρετούσαν.

Για τους συνάδελφούς μου στο χώρο εργασίας το μόνο που μπορώ να πω και να θυμηθώ είναι ότι στο δεύτερο μεταπτυχιακό επειδή δούλευα σε γραφείο εκπαίδευσης είχα πολύ μεγάλη βοήθεια (N5).

Τέσσερις εκπαιδευτικοί (N4, N11, N12) δεν είχαν καμία αντίδραση από τον κύκλο των συναδέλφων τους, αφού δεν ανακοίνωσαν καθόλου στο σχολείο ότι κάνουν μεταπτυχιακό ή ενημέρωσαν μόνο αυτούς που είχαν πιο στενές σχέσεις.

Στο σχολείο δεν νομίζω ότι αντιλήφθηκαν κάτι από όλο αυτό και εγώ δεν άφησα βασικά να αντιληφθούν ότι είμαι σε μία τέτοια διαδικασία να ζητήσω κάτι παραπάνω ή κάποια διευκόλυνση επειδή κάνω κάποιο μεταπτυχιακό ή επειδή θέλω κάποια άδεια ή οτιδήποτε (N4).

Αντίθετα, τρεις εκπαιδευτικοί (N1, N3, N7) αντιμετωπίστηκαν με μάλλον αρνητική διάθεση από τους συναδέλφους τους, οι οποίοι έκαναν και κοροϊδευτικά σχόλια, που πιθανόν, σύμφωνα με τους ερωτώμενους, να έκρυβαν και κάποια ζήλια από τη μεριά τους.

Από την άλλη υπήρχαν και κάποιοι, όχι όμως στο πλαίσιο των φίλων μου, στο πλαίσιο των συναδέλφων που αντιλαμβάνομαι ότι με κοιτάνε λίγο σαν ύφο και σαν να έλεγαν «Τώρα τι θέλει ρε παιδί μου αυτή και ασχολείται και παιδεύεται: Και ποιος ο λόγος να μπαίνει σε αυτές τις διαδικασίες;» Το αντιλαμβάνομαι ότι υπάρχει αυτή η σκέψη στο πίσω μέρος στο κεφάλι τους ποτέ όμως δεν το είπαν μπροστά μου. Νομίζω ότι όταν κάνεις κάτι διαφορετικό υποβόσκει μια ζήλια που δεν είναι σε πρώτο επίπεδο αλλά σε δεύτερο (N1).

Ανάλογη ήταν και η αντιμετώπιση των συναδέλφων του Ν7 στο σχολείο, στο οποίο σημειωτέον υπηρετούσε περίπου 15 χρόνια.

Όσον αφορά τον επαγγελματικό μου περίγυρο μπορώ να θυμηθώ και να φέρω στο μυαλό μου πιθανόν κάποια σχόλια και αντιδράσεις οι οποίες περιείχαν ένα είδος αμφισβήτησης. Δεν θα έλεγα ότι ήταν ιδιαίτερα αρνητικές οι κριτικές δεν ήταν όμως και ενθαρρυντικές. Πιθανόν κάποιοι δεν το χάρηκαν και ακούστηκαν και κάποια σχόλια ότι ήταν προϊόν φιλοδοξιών για περαιτέρω επαγγελματική εξέλιξη και λοιπά (Ν7).

Κατά πόσο ευρύτερα εμπλέκεστε σε άλλου τύπου διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης;

Οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τις απαντήσεις τους εμπλέκονται σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης παίρνοντας μέρος είτε ως ακροατές είτε ως εισηγητές σε ημερίδες, συνέδρια (Ν1, Ν4, Ν8, Ν9, Ν10, Ν12) ή συμμετέχοντας σε προγράμματα (Ν5).

Ναι και εμπλέκομαι και ενδιαφέρομαι σε τέτοιες διαδικασίες δια βίου εκπαίδευσης. Έχω πάρει μέρος σε πάρα πολλά σεμινάρια και ως εισηγητής και σαν ακροατής. Γενικά είναι στάση ζωής (Ν12).

Η συμμετοχή τους εξαρτάται κυρίως από την θεματολογία της επιμόρφωσης και από το αν μπορούν να την παρακολουθήσουν.

Γενικά ενημερώνομαι όταν μπορούσα γιατί δούλεψα πολλά χρόνια σε επαρχία και στην επαρχία δεν ήταν εύκολο να έχουμε οτιδήποτε επιμόρφωση- ενημέρωση αλλά εδώ στην Αθήνα έχω παρακολουθήσει πολλές ημερίδες σεμινάρια ότι σε ότι μπορούσα να πάω (Ν3).

Τα τελευταία χρόνια ωστόσο δυο εκπαιδευτικοί (Ν2, Ν7) αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη τις επιμορφώσεις που γίνονται σε σχέση με τη χρησιμότητά τους και το επιστημονικό τους επίπεδο.

Όποτε μπορούσα πήγαινα αλλά γενικά πέρα από τις λίγες επιμορφώσεις που πήγα και ουσιαστικά ήταν άχρηστες ενδιαφέρομαι προσωπικά διαβάζοντας βιβλία ,συμμετέχοντας σε επιστημονικά forum κ.α. (N2).

Περισσότερο αναλυτική είναι η απάντηση της N7:

Επειδή τα χρόνια είναι αρκετά πίσω νομίζω ότι τα πράγματα ήταν πιο απλά τον καιρό που διορίστηκα με την έννοια ότι η επιμόρφωση και γενικά οι επιμορφωτικές δραστηριότητες είτε αυτές ήταν σεμινάρια ή ήταν οι παρεμβάσεις των σχολικών συμβούλων είτε ήταν οποιασδήποτε άλλης μορφής παρεχόμενης επιμόρφωσης ήταν ελάχιστες. Με ενδιέφερε να διευρύνω τις γνώσεις που είχαν να κάνουν μόνο και στενά με τα γνωστικά αντικείμενα τα οποία χειριζόμαστε την τάξη προϊόντος του χρόνου βέβαια. Η αλήθεια είναι ότι όλο και περισσότερο υπήρξαν και υπάρχουν επιμορφωτικές δράσεις και στην αρχή όλης αυτής της διαδικασίας οφείλω να πω ότι αντιμετώπισα με ενδιαφέρον αυτού του είδους τις προσπάθειες που είναι από την πλευρά του των προϊσταμένων μας ή της προϊσταμένης αρχής μας. Στην πορεία και μέχρι σήμερα θα έλεγα ότι τις αντιμετώπισω πλέον με μία σχετική επιφύλαξη γιατί ίσως είμαι πιο απαιτητική σε αυτό το οποίο προσδοκώ ότι θα του προσφέρουν (N7).

Μάλιστα η έλλειψη μοριοδότησης έκανε έναν εκπαιδευτικό (N11) να σταματήσει να πηγαίνει σε ολιγόωρες επιμορφώσεις:

Έχω παρακολουθήσει πάρα πολλές επιμορφώσεις τα προηγούμενα χρόνια, σποραδικές, διάρκειας λίγων ωρών και που δεν ήταν μοριοδοτούμενες και μετρήσιμες. Μέχρι που αποφάσισα να σταματήσω να πηγαίνω και να κάνω μεταπτυχιακό που δίνει και μόρια (N11).

Τέλος, μια μικρή μερίδα εκπαιδευτικών προτιμά να επιμορφώνεται μόνη της (N2, N6).

Όχι τόσο με επίπεδο ημερίδων. Αν προσκληθώ πηγαίνω αλλά δεν το ψάχνω ιδιαίτερα. Προτιμώ να διαβάζω μόνη μου μέσω βιβλίων και ιστοσελίδων παρά να τρέχω και να παρακολουθώ. ημερίδες (N6).

Κατά πόσο θεωρούσατε αρχικά ότι το κάνετε μεταπτυχιακές σπουδές θα σας έκαναν καλύτερο εκπαιδευτικό;

Οι μισοί εκπαιδευτικοί (N3, N4, N5, N7, N8, N9) απάντησαν ότι ήλπιζαν ότι θα γίνουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί. Το γεγονός ότι θα μελετούσαν και θα εντρυφούσαν στο γνωστικό τους αντικείμενο σε συνδυασμό με την εκμάθηση νέων τρόπων διδασκαλίας και μεθοδολογίας τους έδινε τη βεβαιότητα ότι θα γίνουν καλύτεροι και πιο αποδοτικοί στην εργασία τους.

Πίστευα ότι θα μου κάνει πάρα πολύ καλό σαν εκπαιδευτικό και θα με κάνει και καλύτερο άνθρωπο. Να ανοίξω τους δικούς μου ορίζοντες και να μάθω τι έχει αλλάξει στην εκπαίδευση και στις μεθόδους διδασκαλίας όλα αυτά τα χρόνια (N3).

Ναι γιατί θα μάθαινα ψυχολογία και θα μπορούσα να αντιμετωπίσω όσα μου συμβαίνουν στο σχολείο. Σαν εκπαιδευτικός μου έλειπε ένα μεγάλο κομμάτι από το χώρο του ψυχολογίας, δεν την είχα διδαχτεί ποτέ (N8).

Ωστόσο, πέντε εκπαιδευτικοί δεν θεώρησαν ότι θα γίνουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί εξαιτίας του μεταπτυχιακού (N1, N2, N6, N10, N11), και αυτό είτε επειδή το μεταπτυχιακό τους ήταν αυστηρά επιστημονικό ή τεχνοκρατικό είτε γιατί το έκαναν για συγκεκριμένο λόγο (ανάληψη διοικητικής θέσης). Ακόμα όμως και αυτοί πίστευαν ότι θα γίνουν καλύτεροι στο γνωστικό αντικείμενό τους ή στο ρόλο που θα κληθούν να αναλάβουν ως μελλοντικά στελέχη της εκπαίδευσης

Όχι απαραίτητα. Η κατεύθυνση του μεταπτυχιακού μου ήταν σχετική με την ηγεσία στην εκπαίδευση και θεωρούσα ότι κυρίως θα με βοηθήσει αν αναλάβω θέση ευθύνης. Είχα δηλαδή στο νου μου να πάρω πρακτικές και θεωρητικές γνώσεις πάνω στη Διοίκηση (N1).

Δεν θεωρούσα αρχικά ότι θα γινόμουν καλύτερος εκπαιδευτικός γιατί η εκπαίδευση η ίδια σου δίνει προσανατολισμό και ξέρεις μετά τι θα ζητήσεις. Άλλη γνώμη είχα πριν μπω και άλλη όταν μπήκα. Ήμουν όμως σίγουρη ότι θα γίνω καλύτερη στο αντικείμενό μου (N10).

Μόνο ένας εκπαιδευτικός (N12) δεν πίστευε αρχικά ότι θα βελτιωθεί η εκπαιδευτική του ικανότητα, κάτι που αναθεώρησε όμως στην πορεία.

Όχι. Στην αρχή θεωρούσα ότι απλώς θα μου έδινε κάποια επιπλέον τυπικά προσόντα. Στην διάρκεια όμως ανακάλυψα ότι μπορούσα πλέον να ερμηνεύσω ορισμένα γεγονότα που είχαν γίνει κατά τη διάρκεια της θητείας μου με το θεωρητικό υπόβαθρο το οποίο σιγά κατόρθωσα να αναπτύξω και να κάνω κάποιες αντιστοιχίες οι οποίες με βοήθησαν να έχω καλύτερη αντιμετώπιση των πραγμάτων (N12).

5.4. Αποτελέσματα σχετικά με τα εμπόδια των εκπαιδευτικών στις μεταπτυχιακές τους σπουδές

Ποιά θα λέγατε ότι ήταν τα σημαντικότερα εμπόδια που είχατε για να αρχίσετε και μετά να ολοκληρώσετε το πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών;

Τα σημαντικότερα εμπόδια για να αρχίσουν οι εκπαιδευτικοί μεταπτυχιακές σπουδές ήταν ο χρόνος και το κόστος των σπουδών. Ειδικότερα και σύμφωνα με τις απαντήσεις επτά εκπαιδευτικών (N2, N4, N5, N7, N8, N10, N11), σημαντικό εμπόδιο στις μεταπτυχιακές τους σπουδές ήταν ο περιορισμένος χρόνος, λόγω του γεγονότος ότι είχαν αυξημένες οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις, αφού παράλληλα με τις σπουδές τους εργάζονταν κανονικά στα σχολεία τους.

Τα εμπόδια είχαν να κάνουν με τις τυπικές υποχρεώσεις που είχα αναλάβει από πολύ νωρίς εννοώ φυσικά τις οικογενειακές. Και όταν μιλάμε για οικογενειακές υποχρεώσεις μέσα μπαίνουν και οικονομικές ή και από κει και πέρα ότι έχει να κάνει με την ανατροφή παιδιού και το καθεζήσ (N7).

Το κόστος των σπουδών που οφειλόταν στην καταβολή διδάκτρων αναφέρθηκε επίσης ως εμπόδιο για τέσσερις από τους εκπαιδευτικούς (N1, N2, N7, N11), ενώ για έναν (N5) εμπόδιο αποτέλεσε το κόστος διαβίωσης στο εξωτερικό.

Ήταν το κόστος πολύ σημαντικό εμπόδιο για να αρχίσω, ήταν πολλά τα λεφτά (N1).

Η έλλειψη φορέα για σπουδές από απόσταση ήταν εμπόδιο για το N3 ενώ ο τρόπος επιλογής (κλήρωση) για το N12, εμπόδιο το οποίο τον καθυστέρησε για τρία χρόνια.

Πριν το ξεκινήσω το μόνο εμπόδιο που υπήρξε είχε να κάνει με τον τρόπο επιλογής μιας και ήταν η τέταρτη φορά που είχα κάνει αίτηση και που τελικά κληρώθηκα. Άλλα εμπόδια δεν είχα (N12).

Κανένα εμπόδιο δεν υπήρξε για δυο μόνο εκπαιδευτικούς (N6 και N9) ούτε για να ξεκινήσουν τις μεταπτυχιακές τους σπουδές ούτε και για να τις ολοκληρώσουν.

Δεν αντιμετώπισα κανένα εμπόδιο ούτε να το αρχίσω γιατί κληρώθηκα αμέσως αλλά και ούτε να το ολοκληρώσω (N9).

Σημαντικό εμπόδιο, εκτός από το να αρχίσουν ένα μεταπτυχιακό αλλά και στην πορεία για να το ολοκληρώσουν, αποδείχτηκε πως ήταν ο χρόνος για τους περισσότερους (N1, N3, N4, N5, N7, N8, N10, N11).

Για να το ολοκληρώσω ήταν η έλλειψη χρόνου. Όταν δουλεύεις και υπάρχει και η οικογένεια από πίσω και ιδίως το παιδί πρέπει να βρεθεί τρόπος ώστε να ξεκινήσεις αλλά και να ολοκληρώσεις το μεταπτυχιακό. Νομίζω ότι ζεις μία παράλογη κατάσταση, φτάνεις στο ταβάνι. Δηλαδή αισθανόμουν κάποια στιγμή ότι πνίγομαι ότι δεν υπάρχει περιθώριο για τίποτα (N1).

Τη δυσκολία του αντικειμένου μόνο ένας εκπαιδευτικός (N2) θεώρησε ως εμπόδιο κατά τη διάρκεια των σπουδών, ενώ αυτή καθαυτή τη μαθησιακή διαδικασία, και ιδιαίτερα την πρώτη χρονιά, θεώρησε άλλος ένας ως εμπόδιο για την ολοκλήρωση των σπουδών (N12).

Κατά τη διάρκεια και ιδιαίτερα την πρώτη χρονιά με δυσκόλεψε η μαθησιακή διαδικασία. Ήταν δύσκολο να μπορέσω να ξαναμπώ σε αυτό το ρυθμό ενώ στην πορεία δεν αντιμετώπισα κανένα άλλο εμπόδιο ώστε να το ολοκληρώσω (N12).

Κατά πόσο θεωρείτε το ότι είστε γυναίκα ήταν εμπόδιο; Γιατί;

Για δυο γυναίκες εκπαιδευτικούς (N3 και N7) το φύλο τους λειτούργησε ως εμπόδιο, λόγω της παραδοσιακής άποψης της ελληνικής κοινωνίας για τις υποχρεώσεις της γυναίκας στην οικογένεια.

Εμπόδιο δεν θα το έλεγα έπαιξε όμως και αυτό το ρόλο του με την έννοια ότι καλώς ή κακώς στην ελληνική οικογένεια οι δουλειές του σπιτιού και η φροντίδα των παιδιών κατά κύριο λόγο ανήκουν στη γυναίκα. Ήξερα λοιπόν ότι ο φόρτος θα είναι μεγαλύτερος και ο ελεύθερος χρόνος ελάχιστος έως ανύπαρκτος (N3).

Δεν αποτέλεσε, ωστόσο, εμπόδιο για τις N6 και N10, επειδή την εποχή που έκαναν μεταπτυχιακές σπουδές δεν είχαν δική τους οικογένεια.

Το γεγονός ότι είμαι γυναίκα δεν με δυσκόλεψε τελικά. Αντιλαμβάνομαι ότι η κοινωνία μου είχε προσδώσει κι άλλο ρόλο αλλά προσωπικά δεν μπορώ να έχω ταυτόχρονα δύο ρόλους γιατί έτσι είναι στην ιδιοσυγκρασία μου όποτε έκανα και εγώ τις επιλογές μου (N10).

Το καθοριστικό σημείο, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των γυναικών εκπαιδευτικών, στη σχέση μεταπτυχιακές σπουδές και φύλου είναι η δημιουργία οικογένειας και η απόκτηση παιδιών. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις των N1 και N5, που είναι διαφορετικές όσον αφορά στο πρώτο και στο δεύτερο μεταπτυχιακό.

Στο πρώτο μου μεταπτυχιακό δεν με επηρέασε καθόλου το φύλο. Στο δεύτερο τα πράγματα ήταν διαφορετικά. Παραδοσιακά η γυναίκα έχει πάρα πολλές υποχρεώσεις στο σπίτι και επιφορτίζεται σχεδόν όλα τα του σπιτιού και οι άλλοι που βοηθούνε είναι καλοί άνθρωποι. Απαράδεκτη σαν άποψη για μένα, αλλά υπάρχει. Εγώ είχα την τύχη όπως σου είπα ήδη να έχω ένα πολύ υποστηρικτικό περιβάλλον. Όχι πως δεν είχαν γκρίνιες παρότι όπως καταλαβαίνεις τους είχα φορτώσει πολλά πράγματα και έπρεπε να γίνονται οι δουλειές και τελικά γινόντουσαν (N1).

Στο πρώτο το φύλο δεν έπαιξε κανένα ρόλο. Το ότι στο δεύτερο ήμουν μητέρα δυο μωρών και φορτωμένη και με οικογενειακές υποχρεώσεις ήταν από μόνο του ιδιαίτερα δύσκολο και αζεπέραστο εμπόδιο αν δεν υπήρχε υποστηρικτικό περιβάλλον (N5).

Οι ευρύτερες κοινωνικές, επαγγελματικές και οικονομικές συνθήκες πως λειτούργησαν στην απόφασή σας να κάνετε μεταπτυχιακές σπουδές;

Η επαγγελματική σταθερότητα ήταν σημαντικός λόγος, για να αποφασίσουν οι εκπαιδευτικοί τη συνέχεια των σπουδών τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Το γεγονός ότι ήταν μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι και με σταθερή οργανική θέση κοντά στο τόπο διαμονής τους συνέβαλε θετικά σε αυτήν τους την απόφαση. Επιπλέον, η επαγγελματική σταθερότητα τους έδινε και την οικονομική δυνατότητα να πληρώνουν τα δίδακτρα που απαιτούνταν. Την ίδια απάντηση έδωσαν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, εκτός από την N6 και την N5, που δεν εργάζονταν την περίοδο που έκαναν τις μεταπτυχιακές τους σπουδές και ανέλαβαν τα σχετικά έξοδα οι γονείς τους.

Οι επαγγελματικές συνθήκες ήταν ιδανικές για να κάνω το μεταπτυχιακό. Ήμουν στην Αθήνα μόνιμα τοποθετημένος σε σχολείο. Δεν χρειάζονταν μετακινήσεις για τις σπουδές μου γιατί ακόμα και οι συναντήσεις δια ζώσης γίνονταν στην Καλλιθέα που ήταν πάρα πολύ κοντά σε μένα πράγμα που θα δυσκόλευε κάποιον που μένει όχι κοντά στην Αθήνα. Οι οικονομικές συνθήκες, γιατί το έκανα μέσα στην κρίση, είναι πιθανό να με δυσκόλευαν αλλά δεν ήταν απαγορευτικές και αποφάσισα ότι θα μπορούσα να διαθέσω 700 ευρώ το χρόνο για να το κάνω. Επιπλέον και σημαντικό είμαι μόνος μου και δεν ούτε σκυλιά ούτε γατιά (N12).

Η ύπαρξη ή μη οικογένειας έπαιξε επίσης καθοριστικό ρόλο. Συγκεκριμένα πέντε εκπαιδευτικοί (N4, N9, N10, N11, N12) απάντησαν ότι σίγουρα επηρέασε την απόφασή τους να προχωρήσουν σε μεταπτυχιακές σπουδές το γεγονός ότι δεν είχαν εκείνη την περίοδο δική τους οικογένεια και παιδιά.

Επίσης το ότι είμαι άγαμος και μπορούσα να κάνω ότι θέλω τον ελεύθερο χρόνο μου έπαιξε ρόλο. Οι οικονομικές δεν με επηρέασαν γιατί δεν είχε κόστος οικονομικό το μεταπτυχιακό (N4).

Σημαντικός επίσης λόγος που επηρέασε την απόφαση των γονέων-εκπαιδευτικών (N1, N2, N5, N8) ήταν η διευθέτηση των οικογενειακών υποχρεώσεων που επιτεύχθηκε με την εξασφάλιση βοήθειας για τα παιδιά από συγγενικά άτομα.

Στην ίδια λογική οι N3 και N7 πήραν την απόφαση, όταν τα παιδιά τους ήταν αρκετά μεγάλα και δε χρειάζονταν ιδιαίτερη φροντίδα.

Οι οικονομικές συνθήκες τέλος της πατρικής οικογένειας έπαιξαν τον καθοριστικό ρόλο στην απόφαση τριών μελών του δείγματος (N5, N6 και N11).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι επαγγελματικές συνθήκες και η επαγγελματική σταθερότητα των εκπαιδευτικών είναι βασικός λόγος ώθησής τους για αναβάθμιση των σπουδών τους, γιατί επιπλέον επηρεάζουν και την οικονομική τους κατάσταση. Επίσης, οι κοινωνικές συνθήκες και η οικογενειακή κατάσταση επιδρούν σημαντικά στο να διαμορφώσουν κατάλληλες συνθήκες, ώστε να προχωρήσουν στην εκπόνηση ενός μεταπτυχιακού. Αξιοσημείωτο επίσης είναι το γεγονός ότι οκτώ εκπαιδευτικοί εκπόνησαν τις μεταπτυχιακές τους σπουδές μέσα στην οικονομική κρίση και δε φάνηκε από τις απαντήσεις τους ότι τους επηρέασε αυτό ιδιαίτερα. Μόνο ο N1 αναφέρεται επανειλημμένα στην περίοδο της κρίσης και τις συνέπειές της σε ατομικό επίπεδο:

Για το δεύτερο μεταπτυχιακό με επηρέασε η οικονομική κρίση που έφερε και την κρίση στην κοινωνία και όλα γύρω είχανε πάρει την κατιούσα και δεν κουνιόταν τίποτα. Ήθελα να ξεφύγω από αυτή την κατάσταση δεν μπορούσα να την ανεχτώ άλλο και έπρεπε να βρω κάτι θετικό να κάνω και έκανα (N1).

Αναδρομικά σκεπτόμενοι υπήρξαν ψυχολογικού τύπου εμπόδια που είχατε να υπερνικήσετε πριν πάρετε την απόφαση να κάνετε μεταπτυχιακές σπουδές;

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι δεν είχε ψυχολογικού τύπου εμπόδια, τα οποία έπρεπε να ξεπεράσει προκειμένου να κάνει μεταπτυχιακές σπουδές. Το γεγονός ότι

είχαν αποφοιτήσει τουλάχιστον 20 χρόνια από το Πανεπιστήμιο και ότι ήταν σε ώριμη ηλικία, με ό τι αυτό συνεπάγεται, δεν τους εμπόδισε να ξαναγίνουν μαθητές. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του N9:

Όχι δεν είχα κανενός είδους ψυχολογικά εμπόδια ούτε ακόμη και στο τρίτο που ξεκίνησα αυτό το καινούργιο μεταπτυχιακό σε ηλικία 60 χρονών. Το μόνο που θα μπορούσε να με εμποδίσει είναι ηλικία και η φθορά. Αλλά αφού ξυπνάω κάθε πρωί και βλέπω τον ήλιο δοξάζω τον Θεό που είμαι ζωντανός και προχωράω (N9).

Το κοινό χαρακτηριστικό τριών εκπαιδευτικών (N1, N2, N12) ήταν ότι ασχολούνταν διαρκώς με τη διεύρυνση των γνώσεών τους, ενώ η διαδικασία του διαβάσματος και της μελέτης ήταν για άλλους δυο (N6,N7) ούτως ή άλλως αγαπημένο πεδίο δραστηριότητας. Οι στάσεις αυτές απέκρουσαν κάθε ψυχολογική αναστολή.

Κοίτα πριν μπω στη διαδικασία του μεταπτυχιακού είχα δώσει αγγλικά γιατί όταν ήμουνα 15 χρονών είχα πάρει ένα άλλο πτυχίο το οποίο δεν αναγνωριζόταν. Επομένως πήγα και πήρα το B2 και στη συνέχεια πήρα το επόμενο το Γ1. Οπότε είχα μπει λίγο στη διαδικασία πάλι του να διαβάζω και να δίνω εξετάσεις και είδα ότι κατάφερα να ξεσκουριάσω το μυαλό μου γιατί, για να τα λέμε κι όλα, στην αρχή ήταν τραγικά τα πράγματα. Έτσι νόμιζα δηλαδή ότι έχω κάτι γρανάζια σκουριασμένα και πρέπει να τα βάλω να δουλέψουν. Αλλά αφού μπήκαν στη λειτουργία το επόμενο βήμα ήταν το μεταπτυχιακό (N1).

Επίσης για τέσσερις εκπαιδευτικούς (N3, N5, N10, N11) η σιγουριά ότι μπορούν να τα καταφέρουν υπερπήδησε όλες τις αναστολές τους.

Όχι. Πίστευα ότι θα τα κατάφερα, ότι ήταν μέσα στις δυνατότητές μου (N3).

Αρχικά προβληματισμένος ήταν ο N8, εξαιτίας του θέματος που επέλεξε:

Είχα ενδιαασμούς να το κάνω γιατί το θέμα ήταν εντελώς διαφορετικό από την πληροφορική. Ένοιωθα ότι πήγαινα σε αχαρτογράφητα νερά. Αυτό έγινε πιο έντονο όταν

έμαθα ότι η ομάδα των μεταπτυχιακών φοιτητών αποτελείται από 36 ψυχιάτρους και ψυχολόγους και από 4 άσχετους. Όμως μετά από την πρώτη συνάντηση στο αμφιθέατρο πίστεψα ότι μπορώ να το κάνω (N8).

Επίσης για τον N4 η διαδικασία επιλογής στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα λειτούργησε στην αρχή αποθαρρυντικά και μάλλον αγχωτικά.

Ναι. Αντιμετώπισα τέτοιου είδους εμπόδια τα οποία είχαν σχέση με τον τρόπο επιλογής για το μεταπτυχιακό. Ήταν μια γενικότερη διαδικασία που έπρεπε να προετοιμαστείς να δώσεις εξετάσεις και έβαζες τον εαυτό σου ξανά σε μια διαδικασία εξετάσεων και κρίσης και έχοντας περάσει τέτοιες διαδικασίες όχι μόνο στο Πανεπιστήμιο αλλά και στον ΑΣΕΠ μπαίνεις σε μια περίοδο διαβάσματος πρεσάρεσαι αναρωτώμενος ποιος είναι τελικά ο σκοπός μερικές φορές χωρίς απαντήσεις (N4).

Τι θεωρείτε ότι σας έκανε να ξεπεράσετε τα εμπόδια και να τα καταφέρετε τελικά;

Το ενδιαφέρον για το αντικείμενο των μεταπτυχιακών σπουδών και για τις γνώσεις τις οποίες αποκόμιζαν ήταν αυτό που έκανε τους μισούς εκπαιδευτικούς (N1, N2, N4, N7, N8, N9) να καταφέρουν να τις ολοκληρώσουν με επιτυχία.

Ήμουν συνειδητοποιημένος και θεωρούσα ότι κάνω το μεταπτυχιακό μετά θα με βοηθήσει να αλλάξω τα πράγματα που ήθελα εγώ, στον τρόπο που διαχειρίζομαι την τάξη και στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (N4).

Η πίστη στον εαυτό τους και στις ικανότητές τους καθόρισαν την επιτυχία τριών εκπαιδευτικών (N5, N10, N11).

Η αυτοπεποίθησή μου και η πίστη στις ικανότητές μου ότι μπορώ και ολοκληρώνω ότι αρχίζω (N11).

Η θέληση να επιτύχουν οδήγησε άλλους τρεις (N3, N6, N10) εκπαιδευτικούς να προσηλωθούν στο στόχο τους και να τα καταφέρουν.

Ήταν η θέλησή μου να το τελειώσω. Πρέπει να μάθω έλεγα. Το πρώτο μου αντικείμενο στο μεταπτυχιακό ήταν η ψυχολογία και με βοήθησε πολύ. Και κάθε φορά που τα κατάφερα και περνούσα ένα μάθημα έπαιρνα δύναμη να συνεχίσω. Παρόλο που ήταν μία εμπειρία σοκαριστική να γράφεις εξετάσεις μετά από 20 χρόνια ή εργασίες που δεν είχαμε κάνει παρά ελάχιστες στο πανεπιστήμιο και είχαν περάσει πολλά χρόνια από τότε.(N3)

Σημαντικό ρόλο έπαιξε και το υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον για δυο εκπαιδευτικούς (N1, N6).

Εκτός από το ενδιαφέρον του μεταπτυχιακού το υποστηρικτικό μου οικογενειακό περιβάλλον ήταν καθοριστικό στο να το ολοκληρώσω (N1).

Η κινητήρια δύναμη για έναν εκπαιδευτικό (N12) ήταν η ενθάρρυνση από τους υπεύθυνους καθηγητές του.

Η κινητήρια δύναμη ήταν η ενθάρρυνση από τους καθηγητές. Στη διάρκεια των μαθημάτων έπρεπε να εκπονήσουμε κάποιες εργασίες. Τα σχόλια λοιπόν των καθηγητών οι οποίοι ήταν υπεύθυνοι για μας ήταν πολύ ενθαρρυντικά και μου έδωσαν δύναμη στο να μπορέσω να συνεχίσω. Οι άνθρωποι ήταν επαγγελματίες και ήξεραν πώς να σου μιλήσουν και πώς να σε βοηθήσουν όταν τύχαινε να έχεις κάποιο πρόβλημα ώστε να το ξεπεράσεις και να το συνεχίσεις ενώ αντιθέτως σε κάποια άλλα που ξέρω η στάση τους δεν βοήθησε τους φοιτητές να συνεχίσουν. Μάλλον τους αποθάρρυνε με αποτέλεσμα σε αυτή την ηλικία που έχεις και αρκετές υποχρεώσεις να μην βρεις τελικά το κουράγιο να τελειώσεις (N12).

5.5. Αποτελέσματα σχετικά με τη συμβολή των μεταπτυχιακών σπουδών στην προσωπική, κοινωνική, παιδαγωγική, οικονομική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών

Πιστεύετε πως ένας εκπαιδευτικός με μεταπτυχιακό είναι εν τέλει καλύτερος; Γιατί (τεκμηρίωση της άποψης); Με ποιους τρόπους;

Σύμφωνα με τις απαντήσεις, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι ο κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου γίνεται καλύτερος ή μπορεί να γίνει καλύτερος εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας υπόψη όμως το είδος του μεταπτυχιακού (δεν βοηθάνε όλα εξίσου) αλλά και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (εξαρτάται πώς ο ίδιος θα διαχειριστεί τη γνώση που απέκτησε).

Σημαντικό επίσης στοιχείο θεωρούν δυο εκπαιδευτικοί (N3, N12) το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός γίνεται πάλι εκπαιδευόμενος και αυτό βοηθάει στο να κατανοήσουν καλύτερα τους μαθητές τους και τις ανάγκες τους.

Ναι γιατί σου ανοίγει το μυαλό και βλέπεις πράγματα που μέχρι τότε τα ψυχανεμιζόσουν μονάχα. Σε βοηθάει λοιπόν επειδή μπαίνεις και στη θέση του εκπαιδευόμενου, του μαθητή να κατανοήσεις περισσότερο τους μαθητές σου και να γίνεις καλύτερος καθηγητής σίγουρα. Αλλά βέβαια εξαρτάται από τον άνθρωπο και την διάθεσή του να αλλάξει (N3).

Η βαθύτερη γνώση του γνωστικού αντικείμενου που αποκτιέται κάνοντας μεταπτυχιακές σπουδές σε συνδυασμό με τις καινούριες μεθόδους διδασκαλίας βελτιώνουν την ποιότητα του μαθήματος και αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών, στοιχεία σημαντικά για την αποτελεσματικότητα του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου, υποστηρίζουν τρεις εκπαιδευτικοί (N1, N5, N9).

Οι ακαδημαϊκές γνώσεις που αποκτάς καθώς και οι γνώσεις πάνω στο γνωστικό σου αντικείμενο σε συνδυασμό με νέες μεθοδολογίες και εκπαιδευτικές τεχνικές, προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών σου. Άρα σε κάνει καλύτερο εκπαιδευτικό (N9).

Από την άλλη, ωστόσο, μεριά μεγάλη σημασία στον παράγοντα εκπαιδευτικό και στην προσωπικότητά του δίνουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (N2, N3, N7, N8, N10, N11, N12) τονίζοντας ότι ένας μεταπτυχιακός τίτλος δεν είναι πανάκεια. Συμφωνούν ότι μπορεί κάποιος να γίνει καλύτερος, αν ο ίδιος το επιθυμεί και το επιδιώκει.

Γίνεσαι ναι, αν θέλεις και το επιδιώξεις. Ναι θα σε κάνει καλύτερο εκπαιδευτικό αν έχεις τη διάθεση την προδιάθεση να μάθεις και να μάθεις αυτά που χρειάζονται. Είναι θέμα προσωπικότητας δηλαδή δεν είναι πανάκεια το μεταπτυχιακό (N10).

Σημαντικό ρόλο για τέσσερις ερωτώμενους (N4, N7, N11, N12) παίζει και ο τύπος του μεταπτυχιακού, εάν, δηλαδή, είναι καθαρά τεχνοκρατικό ή αυστηρά ακαδημαϊκό ή αν είναι σχετικό με τις Επιστήμες της Αγωγής.

Εγώ νομίζω ότι εξαρτάται γιατί η γνώση δεν ισοδυναμεί πάντα με αντίληψη και κρίση. Επίσης εξαρτάται και από το μεταπτυχιακό. Π.χ το μεταπτυχιακό το δικό μου ήταν τεχνοκρατικό πάνω στη διοίκηση εκπαίδευσης και δεν ήταν πάνω στην αγωγή της εκπαίδευσης και επομένως δεν με βοήθησε στο να καταλάβω καλύτερα το πεδίο της αγωγής δηλαδή του λειτουργήματος αλλά με βοήθησε να καταλάβω περισσότερο το τεχνικό κομμάτι της διοίκησης (N11).

Τέλος, ο τρόπος που θα αντιμετωπίσει κανείς τις μεταπτυχιακές σπουδές είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τον N8.

Εξαρτάται ίσως το Μεταπτυχιακό. Αν θα το δεις επιφανειακά ή αν θα το δεις ουσιαστικά. Δηλαδή εννοώ πως μπορεί να πάει κάποιος να κάνει μεταπτυχιακό μόνο και μόνο να το βάλει στο βιογραφικό του για να κάνει αίτηση για διευθυντής. Αυτός θα κοιτάζει απλά να περάσει τα μαθήματα με 4,99 που λέει ο λόγος. Είναι δηλαδή και προσωπική υπόθεση από εκεί και πέρα. Αν κατά πόσο το θέλεις για να το κάνεις ή το κάνεις μόνο για το χαρτί (N8).

Είναι χαρακτηριστικό ότι μόνο ένας εκπαιδευτικός (N6) θεωρεί ότι ένα μεταπτυχιακό δεν σε κάνει καλύτερο εκπαιδευτικό υπό οποιεσδήποτε προϋποθέσεις.

Καλύτερος όχι. Υπάρχουν και άλλα πράγματα σημαντικά δηλαδή όπως η μεταδοτικότητα που για μένα είναι βασικό προτέρημα το πώς δηλαδή θα μεταδώσεις τη γνώση. Υπάρχουν συνάδελφοι οι οποίοι μπορεί να έχουν και μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς τίτλους και όμως να μην μπορούν να μεταφέρουν τη γνώση στα παιδιά να μην μπορούν να τους

καταλάβουν και βέβαια να αντιμετωπίζουν την τάξη σαν σύνολο και όχι παράλληλα τον κάθε μαθητή σαν μονάδα. Για μένα ο καθηγητής ο δάσκαλος γενικά σαν ευρεία έννοια πρέπει πρωταρχικά να έχει το σαράκι της διδασκαλίας να αγαπάει τη δουλειά που κάνει (N6).

Συνέβαλλε και με ποιο τρόπο η απόκτηση του μεταπτυχιακού στον τρόπο που εσείς οι ίδιοι αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας και το έργο σας ως εκπαιδευτικοί;

Σημαντική θεωρούν τη συμβολή του μεταπτυχιακού στον τρόπο που βλέπουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού οι μισοί εκπαιδευτικοί,(N1, N7, N8, N10, N11 ,N12). Σε αυτό συνέβαλε το γεγονός ότι από εκπαιδευτές έγιναν εκπαιδευόμενοι και βίωσαν καταστάσεις όπως το άγχος των εξετάσεων, το φόβο της αποτυχίας, την πίεση του χρόνου, τη βαθμολογία. Αμφισβήτησαν τις παρεχόμενες γνώσεις και τον τρόπο που αυτές παρέχονται από τους καθηγητές τους και αυτό τους έκανε να αναθεωρήσουν πράγματα και δικές τους παγιωμένες αντιλήψεις. Η επαφή με νέες παιδαγωγικές θεωρίες και με νέες μεθόδους διδασκαλίας τους έκανε πιο σύγχρονους εκπαιδευτικούς, που αντιμετωπίζουν τη μάθηση και τους μαθητές τους με εντελώς διαφορετικό τρόπο από πριν.

Ήταν μία σημαντική εμπειρία με την έννοια ότι χρειάστηκε να ξαναγίνω μαθήτρια εντός εισαγωγικών και να έρθω στη θέση των μαθητών μου. Αυτό το σκέφτηκα πάρα πολλές φορές, την αντίδρασή μου μπροστά στους καθηγητές, τους δικούς μου πια από τον ρόλο πλέον της μαθήτριας –σπουδάστριας, τις αντιδράσεις τις ψυχολογικές που είχα στις διάφορες πιέσεις που δεχόμουν μπροστά στις δυσκολίες που είχε το αντικείμενο το οποίο σπούδαζα, στις επιδόσεις που είχα και πως αυτές μεταφράζονται σε βαθμούς. Σαφώς και με βοήθησε αυτό το πράγμα να ξαναδώ την τάξη από την αρχή και να κατανοήσω αλλά και να αναλύσω περισσότερο την πλευρά των μαθητών και να δω από την άλλη μία τάξη ενηλίκων η οποία είχε ως πούμε συμπεριφορές που έχει μία τάξη μικρών παιδιών και να σκεφτώ πάνω σε αυτό και να δω τις αντιδράσεις που είχαν οι καθηγητές μου πλέον στο πανεπιστήμιο, όταν είχαν να αντιμετωπίσουν ενήλικες και ενήλικες οι οποίοι ήταν και άτακτοι πάρα πολλές φορές, εντός εισαγωγικών το άτακτοι, πώς θα αντιδρούσαν αυτοί ή και να μεταφέρω όλη αυτή την εμπειρία στην τάξη που δεν είναι εύκολο πράγμα. Ξεχνιέσαι

όταν είσαι δάσκαλος, ξεχνάς ότι έχεις να κάνεις με παιδιά, από κάποιο σημείο και μετά ξεχνάς το ρόλο αυτό του μαθητή. Με έβαλε λοιπόν στο ρόλο του μαθητή και να σκεφτώ ξανά από την αρχή κάποια πράγματα .(N7).

Ωστόσο, πέντε εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δε συνέβαλε το μεταπτυχιακό ώστε να αντιληφθούν καλύτερα το ρόλο τους ως επαγγελματίες (N2, N3, N4, N5, N9), τονίζοντας ότι, επειδή ακριβώς τον ήξεραν, προσπάθησαν να αναβαθμίσουν τα προσόντα τους ουσιαστικά.

Όχι γιατί είχα επίγνωση του ρόλου μου και των απαιτήσεών του από την αρχή γι' αυτό και προχώρησα σε περαιτέρω σπουδές (N4).

Τέλος, η N6 είχε αδιαμόρφωτη άποψη πριν το αρχίσει, οπότε δεν μπόρεσε να απαντήσει με βεβαιότητα.

Ίσως, νομίζω σε κάποιο βαθμό. Όμως επειδή το έκανα αμέσως μετά το πανεπιστήμιο, δεν είχα σαφή άποψη για το ρόλο του εκπαιδευτικού. Δε το είχα δηλαδή πολυσκεφτεί (N6).

Είχε επιπτώσεις πρακτικού χαρακτήρα (π.χ. οικονομικές απολαβές, ανάληψη θέσης ευθύνης, κλπ) και ποιες στην καριέρα σας η απόκτηση του μεταπτυχιακού;

Όλοι οι εκπαιδευτικοί, εκτός του N11 που πρόσφατα πήρε το πτυχίο του, αρχικά πήραν ένα μικρό επίδομα και δυο μισθολογικά κλιμάκια, όπως ορίζει ο νόμος. Για τους N2, N3, N5, N8, N10 και N12 όμως δεν είχε καμιά πρακτική επίπτωση η κτήση του μεταπτυχιακού.

Παίρνω το επίδομα μεταπτυχιακού και κάποια κλιμάκια που ανέβηκα όταν έγινε η κατάταξη αλλά όταν αμελητέο το ποσό (N5).

Για την ανάληψη θέσης ευθύνης (διευθυντική θέση σε σχολείο) συνέβαλε το μεταπτυχιακό στην περίπτωση των N1 και N7, μιας και με τον πρόσφατο νόμο επιλογής

στελεχών το μεταπτυχιακό μοριοδοτείται με 2,5 μόρια, που συνοδεύτηκε και από οικονομικές απολαβές.

Ναι με βοήθησε στην επαγγελματική μου ανέλιξη. Νομίζω ότι με βοήθησε ιδιαίτερα και σε αυτό έπαιζαν ρόλο- τουλάχιστον για αυτά τα χρόνια που το χρησιμοποίησα και μου δόθηκε η διευθυντική θέση – οι συγκεκριμένοι τρόποι αξιολόγησης (N7).

Ο Ν4 εξασφάλισε με βάση το μεταπτυχιακό του μία θέση σε ένα πειραματικό σχολείο και ανέλαβε και την υποδιεύθυνση του σχολείου.

Το μεταπτυχιακό με βοήθησε στο να πάρω μία θέση σε ένα πειραματικό σχολείο, γιατί πλέον θεωρείται ότι έχεις αυξημένα προσόντα, εφόσον έχεις κάνει ένα Μεταπτυχιακό. Μου έδωσε τη δυνατότητα να συμμετάσχω στην επιλογή καθηγητών με πενταετή θητεία για τα πειραματικά σχολεία το 2011 και μετά από δύο χρόνια με βοήθησε στην επιλογή στελεχών όπου και συμμετείχα στη διαδικασία και έγινα υποδιευθνήτης της σχολικής μονάδας (N4).

Το πρώτο μεταπτυχιακό για το Ν1 ήταν το διαβατήριο για την εκπαίδευση και τον διορισμό της όπως και για το Ν6 η τοποθέτηση του ως ανώτερος διοικητικός υπάλληλος:

Το πρώτο το χρησιμοποίησα για να διοριστώ σαν καθηγήτρια πληροφορικής (N1). Εκτός από ένα μικρό επίδομα, με βοήθησε στην προώθησή μου σαν Προϊσταμένη Εκπαιδευτικών θεμάτων σε κάποια Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αθήνα (N6).

Ως περιοδικό στέλεχος του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων Εκπαιδευτών Ενηλίκων επιλέχθηκε ο Ν9 με κύριο προσόν το μεταπτυχιακό του.

Με το Μεταπτυχιακό πάνω στην Εκπαίδευση ενηλίκων έγινα περιοδικό στέλεχος του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων Εκπαιδευτών Ενηλίκων (ΕΟΠΠΕΠ) που ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας. Είμαι αξιολογητής εκπαιδευτών ενηλίκων και απασχολούμαι περιοδικά, δηλαδή με καλούν και συμμετέχω σε επιτροπές στις οποίες

αξιολογούνται υποψήφιοι εκπαιδευτές. Από τη συμμετοχή μου σε αυτόν τον φορέα έχω οικονομικές απολαβές καθώς και το επίδομα που παίρνω από την υπηρεσία μου και τα δύο μισθολογικά κλιμάκια. Έχω πάρει δηλαδή μία θέση ευθύνης από άποψη πως μπορώ να βοηθήσω όχι του πώς να βγάλω λεφτά (N9).

Είδατε αλλαγή στη στάση των συναδέλφων σας απέναντί σας μετά την απόκτηση του μεταπτυχιακού;

Τρεις μόνο εκπαιδευτικοί (N2,N7,N8) δεν αισθάνθηκαν καμιά διαφορά στη στάση των συναδέλφων τους μετά την κτήση του μεταπτυχιακού, είτε γιατί αυτοί δεν το πολυκατάλαβαν (N2) είτε γιατί δε δημιουργήθηκε καμιά προστριβή με τους συναδέλφους τους στο κομμάτι της εξέλιξης (N8). Σε άλλη βάση τοποθετεί τις αντιδράσεις του εργασιακού χώρου η N7.

Δεν ξέρω πώς να το πω αλλά νομίζω ότι με τον ίδιο τρόπο που αντιμετωπίστηκα από την αρχή αντιμετωπίστηκα και εκ των υστέρων. Εν πάση περιπτώσει δεν διέγνωσα για να τα πούμε με δυο κουβέντες ότι εκτός από ελάχιστους να χάρηκαν (N7).

Αρνητικές ενδείξεις είχε από λίγους συναδέλφους μόνο ο N11 οι οποίες εκφράστηκαν είτε με αδιαφορία είτε ακόμα και με ζήλια.

Ναι είδα μια αλλαγή στάσης από μερικούς ανθρώπους Όχι από όλους. Για κάποιους ανθρώπους ήταν αδιάφορο αλλά σε κάποιους άλλους είδα ότι κάπως αναγνωρίστηκε περισσότερο αυτή η διαδικασία. Επίσης αισθάνθηκα ότι κάποιοι άνθρωποι ζήλεψαν. Μόνο ενδείξεις έχω αλλά ποτέ δεν μπορείς να είσαι σίγουρος. Οι περισσότεροι που με ενδιέφεραν εμένα είδα ότι το είδαν θετικά δηλαδή ότι θεωρούσαν ότι είναι μία σπουδαία κίνηση και ότι αυτό θα με βοηθήσει στο να πετύχω το στόχο μου και το είδα στις συνομιλίες που είχαμε (N11).

Όλοι οι υπόλοιποι ένιωσαν θετική αλλαγή συμπεριφοράς, απέκτησαν μεγαλύτερο κύρος (N5,N6,N9,N12) και αναγνώριση (N3, N4, N11) από την εκπαιδευτική κοινότητα και απέκτησε η γνώμη τους βαρύτητα (N1).

Βέβαια. Βλέπω ότι με υπολογίζουν ότι είμαι καταξιωμένος ανάμεσά τους (N9).

Για τον N10 υπάρχει και προσωπική ευθύνη για το κατά πόσο ένα μεταπτυχιακό μπορεί να συμβάλλει στην απόκτηση κύρους στη σχολική κοινότητα.

Ναι γιατί το μεταπτυχιακό σου προσθέτει κύρος. Εγώ αυτό το εισέπραξα όπως και μια επιπλέον εκτίμηση από τους ανθρώπους που συναναστρέφομαι και συνεργάζομαι. Πιθανόν για κάποιους αυτό να μην ισχύει αλλά εγώ συνήθως κάνω διάλογο με ανθρώπους που βλέπουν θετικά που με παροτρύνουν και με εκτιμούν. Γενικά όμως πιστεύω ότι από μας εξαρτάται να αξιοποιήσουμε το κύρος του μεταπτυχιακού όπως και να το απαξιώσουμε (N10).

Συνολικά θα λέγατε ότι επιβεβαιώθηκαν οι προσδοκίες σας από την απόκτηση του μεταπτυχιακού; Ποιες επιβεβαιώθηκαν και ποιες όχι; Αναφορικά με αυτές που δεν επιβεβαιώθηκαν γιατί θεωρείτε ότι συνέβη αυτό;

Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (N1, N3, N5, N9, N10, N11, N12) η επιλογή των μεταπτυχιακών σπουδών επιβεβαίωσε τις προσδοκίες τους και ικανοποιήθηκαν απόλυτα, ίσως και παραπάνω από ότι ήλπιζαν στην αρχή (N1, N12).

Απόλυτα. Και με το παραπάνω. Όταν τελείωσα το μεταπτυχιακό και έκανα τον απολογισμό μου θεωρώ ότι ήταν από τις καλύτερες κινήσεις που χω κάνει. Νομίζω ότι το βασικό μου όπλο στη δουλειά που κάνω και από τη θέση του Διευθυντή είναι αυτό το μεταπτυχιακό. Πως να κινηθώ τι να κάνω, να μην κάνω ότι έβλεπα από το διευθυντή μου και αυτό φτάνει και όλα ωραία και καλά αλλά να βλέπω τα πράγματα με τελείως διαφορετική οπτική. (N1)

Σε μεγάλο βαθμό επίσης ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες τεσσάρων ακόμη εκπαιδευτικών του δείγματος (N2, N6, N7, N8). Το πρόγραμμα σπουδών, η μεγαλύτερη βαρύτητα στο γνωστικό κομμάτι παρά στο παιδαγωγικό, η πολύ θεωρία και η λιγότερη πράξη ήταν ωστόσο κάποια σημεία που συνέβαλαν στο να μην μείνουν αυτοί οι εκπαιδευτικοί εντελώς ευχαριστημένοι

Ναι σε μεγάλο βαθμό. Κάποια πράγματα που ήθελα να ασχοληθώ απλά δεν τα είχε το πρόγραμμα σπουδών οπότε δεν καλύφθηκαν ενώ είχε κάποια άλλα που δεν ήθελα αλλά ουσιαστικά δεν μπορώ να ρυθμίσω εγώ το πρόγραμμα σπουδών. Σε γενικές γραμμές όμως και σε ποσοστό 90% είμαι ικανοποιημένος (N2).

Μόνο ένας εκπαιδευτικός,(N4), δήλωσε πως από το μεταπτυχιακό δεν ωφελήθηκε στο επίπεδο της επαγγελματικής του καθημερινότητας.

Όχι όσο περίμενα. Σίγουρα έχω αποκτήσει μία μεγαλύτερη ευχέρεια νομίζω στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (ιστορία) σε σχέση με άλλους συναδέλφους την οποία διαπιστώνω και όταν συναντιόμαστε στις πανελλήνιες εξετάσεις στο βαθμολογικό κέντρο για να δώσουμε κάποιες πρώτες απαντήσεις στα θέματα των εξετάσεων. Αυτό είναι δική μου αυτοαξιολόγηση και δεν ξέρω συνολικά πώς εκλαμβάνεται αυτό. Στο παιδαγωγικό κομμάτι για παράδειγμα δεν προσδοκούσα ότι θα κερδίσω κάτι γιατί ήτανε επιστημονικό κατεξοχήν. Στο πλαίσιο της καθημερινότητας ένα μεταπτυχιακό μπορεί να σου λύσει κάποια προβλήματα. Μπορεί όμως και να δημιουργήσει και άλλα. Γιατί αν θες ας πούμε να ασχοληθείς συνειδητά ή αν έχεις επιστημονικά ενδιαφέροντα στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου αυτά δεν μπορούν να ικανοποιηθούν και άρα θα πρέπει να εκλείψουν άμεσα γιατί πλέον ούτε εκπαιδευτικές άδειες υπάρχουν ούτε τίποτα. Όμως αντίθετα θεωρώ ότι το μεταπτυχιακό μου έδωσε ευκαιρίες να γνωρίσω ανθρώπους που είχαν ενδιαφέρον επιστημονικά. Γιατί δυστυχώς στο πλαίσιο του σχολείου δεν υπάρχουν περισσότερες φορές δυνατότητες (N4).

Θα συμβουλευάτε άλλους συναδέλφους σας να κάνουν μεταπτυχιακό;

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (N1, N2, N3, N5, N6, N7, N8, N9, N10, N11, N12) θα παρότρυνε οπωσδήποτε άλλους συναδέλφους τους να προχωρήσουν στην εκπόνηση μεταπτυχιακών σπουδών. Είναι, σύμφωνα με αυτούς τους εκπαιδευτικούς, αναγκαιότητα η εκπόνηση μεταπτυχιακών σπουδών, γιατί ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι δια βίου εκπαιδευόμενος, ώστε να παρακολουθεί τη νέα γνώση, να ανανεώνεται και να μην απομακρύνεται από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ναι τους συμβουλεύω όλους να κάνουν μεταπτυχιακό γιατί είναι αναγκαιότητα στις μέρες μας προκειμένου να επιβιώσουμε τόσα χρόνια στο σχολείο (N3).

Και συμπληρώνει ο N7:

Το μεταπτυχιακό είναι και ένα κίνητρο να γίνουν μαθητές, να ξαναθυμηθούν τον ρόλο του μαθητή και να ενεργοποιηθούν στον τομέα της εκπαίδευσης στηριζόμενοι σε νέες γνώσεις και μεθόδους. Έτσι θα διευρύνουν τις γνώσεις τους και θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις που προκύπτουν και στον ίδιο τον επαγγελματικό χώρο.

Εκτός όμως από τα επαγγελματικά οφέλη, για τον N9 ένα μεταπτυχιακό είναι σημαντικό και για την ίδια τη ζωή.

Κοίτα εάν βρεις ένα καλό μεταπτυχιακό και σε βοηθήσει να βρεις έναν στόχο ένα σκοπό στη ζωή σου αυτό είναι το Α και το Ω. Αυτό θα έχει αποτέλεσμα στη ζωή σου θα της δώσει να νέο περιεχόμενο ενώ παράλληλα θα σταθεροποιήσει την εργασία σου γιατί θα είναι ένα επιπλέον προσόν (N9).

Ο N4 δεν εμφανίζεται, ωστόσο, να έχει την ίδια σιγουριά στην απάντησή του, τονίζοντας όμως την αναγκαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσης.

Εγώ θεωρώ και το είπα από την αρχή ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι Δια βίου εκπαιδευόμενος και θα πρέπει να ψάχνει και να κάνει διαρκώς πράγματα που του αρέσουν και τον ενδιαφέρουν και από τα οποία νομίζει ότι θα κερδίζει ο ίδιος και οι μαθητές του. Να κάνω μεταπτυχιακό το πιθανό να μην είμαι αλλά θα έπρεπε να υπάρχουν δυνατότητες μέσα από τη συνεχιζόμενη επιμόρφωση ώστε να δίνονται κίνητρα στο να επιμορφώνονται τουλάχιστον. Και όχι απαραίτητα να ακολουθούν κάτι σε πανεπιστημιακό επίπεδο (N4).

Τι θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνει ώστε να ενθαρρύνονται περισσότερο οι εκπαιδευτικοί ώστε να παρακολουθούν μεταπτυχιακά προγράμματα;

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι πρέπει η πολιτεία να ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό κλάδο, προκειμένου να παρακολουθήσει μεταπτυχιακές σπουδές, και να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να επιτύχουν σε αυτή τους την επιδίωξη. Από τη στιγμή που τα σημαντικότερα εμπόδια έχουν να κάνουν με το χρόνο και την οικονομική επιβάρυνση, εκεί πρέπει να επικεντρωθούν και οι διευκολύνσεις εκ μέρους της Πολιτείας. Η εκπαιδευτική άδεια είναι για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (N1, N2, N5, N8, N10, N11, N12), είτε στη διάρκεια μόνο των μαθημάτων είτε στη φάση εκπόνησης της διπλωματικής διατριβής, ένα από τα μέτρα που θα κινητοποιούσε τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν μεταπτυχιακές σπουδές. Βέβαια, όλοι υποστηρίζουν ότι η άδεια θα πρέπει να χορηγείται με αξιοκρατικά κριτήρια, ώστε να μην επαναληφθούν λάθη του παρελθόντος.

Πάνω σε αυτό η N3 κάνει την πρότασή της πιο συγκεκριμένη:

Θεωρώ ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί στο μέσο της καριέρας τους πρέπει να έχουν την δυνατότητα να φύγουν ένα χρόνο από την τάξη και να κάνουν ένα μεταπτυχιακό ή μια ετήσια επιμόρφωση. Αυτό μπορεί να γίνει κυκλικά και κάθε μέρα να παρακολουθούν μαθήματα ειδικότητας, παιδαγωγικά και ό τι άλλο κρίνεται απαραίτητο. Να παίρνουν τον μισθό τους και να μην πληρώνουν δίδακτρα. Όπως περίπου ήταν η ΣΕΛΔΕ που καταργήθηκε. (N3)

Να καταργηθούν τα δίδακτρα ή στη χειρότερη να μειωθούν καθώς και να υπάρξουν υποτροφίες είτε από την Πολιτεία είτε από τα Πανεπιστήμια, ώστε, ιδιαίτερα σήμερα με την οικονομική κρίση, να μπορέσουν όσοι θέλουν και όσοι επιλεγούν να πραγματοποιήσουν μεταπτυχιακές σπουδές, προτείνουν επίσης οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος (N6, N7, N8, N9, N11, N12).

Σημαντικό επίσης και ίσως το νούμερο 1 κριτήριο που θα κρίνει κάποιος αν θα πάει να κάνει το μεταπτυχιακό του σήμερα ή όχι είναι το οικονομικό και θα ήταν θετικό η μείωση των διδάκτρων ή η χορήγηση υποτροφιών (N10).

Μάλιστα δυο εκπαιδευτικοί (N6,N10) θεωρούν ότι η μη καταβολή διδάκτρων είναι σημαντικότερη από το χρόνο, τονίζοντας ότι, όταν θέλεις κάτι πολύ, βρίσκεις και το χρόνο να το κάνεις.

Καταρχάς θεωρώ ότι πολύ σημαντικό ρόλο παίζει το οικονομικό δεδομένου ότι όλα τα μεταπτυχιακά σήμερα είτε είναι στην Ελλάδα είτε στο εξωτερικό είναι με δίδακτρα. Αυτό είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας στην περίοδο που ζούμε και βιώνουμε, της οικονομικής δυσπραγίας. Θα μπορούσε επομένως να γίνει μία επιλογή με εξετάσεις όπως ήταν και την εποχή που έκανα εγώ τις μεταπτυχιακές μου σπουδές και να μην υπάρχουν δίδακτρα ή να υπάρχουν έστω ελάχιστα. Και ας είναι παράλληλα με την εργασία, γιατί άμα θέλεις κάτι, αν αγαπάς κάτι πιστεύω ότι βρίσκεις τον χρόνο (N6).

Να δώσει η πολιτεία στους κατόχους μεταπτυχιακού ένα μείγμα κινήτρων, προτείνει ο N2:

Σίγουρα να δοθούν κίνητρα από το κράτος ουσιαστικά από το Υπουργείο Παιδείας μέσω κάποιων μορίων μέσω κάποιων αδειών μέσω και χρηματικής απολαβής ώστε να μπορέσουν κάποιοι να κάνουν μεταπτυχιακό (N2).

Σε διαφορετική λογική ως προς το ζήτημα αυτό κινείται ο N4, ο οποίος θεωρεί ότι ας κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές όσοι μπορούνε, η εκπαιδευτική κοινότητα όμως πρέπει να ενθαρρύνει τις επιμορφώσεις του κλάδου. Εκφράζει επίσης την ένστασή του στην σημερινή λογική των μεταπτυχιακών σπουδών.

Κοίταξε. Να κάνουν μεταπτυχιακό το πιθανό είναι να μην μπορούν όλοι, αλλά θα έπρεπε να υπάρχουν δυνατότητες μέσα από τη συνεχιζόμενη επιμόρφωση ώστε να δίνονται κίνητρα στο να επιμορφώνονται τουλάχιστον και όχι απαραίτητα να ακολουθούν κάτι σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Δυστυχώς έχει μετατραπεί όλο αυτό σε μία επιχείρηση οικονομική, δηλαδή τώρα όλα τα πανεπιστήμια έχουν προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. αυτά όλα δίνουν μόρια για θέσεις και δικαιολογημένα λένε κάποιοι τι να τα κάνω όλα αυτά αφού δεν πάω για διευθυντής. Τα πανεπιστήμια οργανώνουν προγράμματα με πάρα πολλά χρήματα και οπωσδήποτε έχει στηθεί μία μεγάλη επιχείρηση και δεν ξέρω

στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης πως βρίσκονται άνθρωποι και κάνω όλα αυτά τα σεμινάρια και όλα αυτά τα προγράμματα. Η ενθάρρυνση θα πρέπει να ξεκινήσει μέσα από το ίδιο το σχολείο από τον τρόπο που επικοινωνούν μεταξύ τους από το σχολικό κλίμα από το πως λειτουργεί η διοίκηση. Να είναι οργανωμένη η επιμόρφωση στο πλαίσιο του σχολείου, στο χώρο της εργασίας από απόσταση χωρίς να χρειάζεται να μετακινείσαι. Τώρα ποιος φορέας θα το αναλάβει δεν ξέρω ίσως το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Δεν πιστεύω ότι όλα αυτά τα μικρομάγαζα που προσφέρουν μεταπτυχιακά προγράμματα προσφέρουν ουσιαστική επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς (N4).

Τι απαντάτε σε αυτούς που λένε ότι από τη στιγμή που όλα αλλάζουν γρήγορα σε σημείο να μην μετράει ούτε το πτυχίο ούτε το μεταπτυχιακό και πρέπει μόνιμα να μαθαίνεις είναι καλύτερα να μην κάνεις τίποτα;

Κανείς εκπαιδευτικός του δείγματος δεν υιοθετεί αυτή την άποψη. Όλοι υποστηρίζουν ότι η Δια βίου μάθηση είναι απαραίτητη σήμερα για όλους τους επαγγελματίες, για όλους τους ανθρώπους. πόσο μάλλον για τους εκπαιδευτικούς.

Δεν συμφωνώ με την άποψη γιατί τότε θα είμαστε καθηλωμένοι σε κάτι που μάθαμε, σε μία άποψη που είχαμε πριν από 20 ή 30 χρόνια και δεν θέλουμε να συμβαδίσουμε με την εξέλιξη της ζωής. Ο άνθρωπος είναι υποχρεωμένος να μαθαίνει είναι υποχρεωμένος να ακούει κάτι καινούργιο και ακόμα και δειλά-δειλά έστω και 1% κάθε φορά να μετακινείται σε κάτι καινούργιο και να το υιοθετεί (N11).

«Η ζωή έτσι κι αλλιώς είναι αλλαγή και πρέπει να την παρακολουθείς» λέει ο N2, ενώ συμπληρώνει ο N6 το αρχαίο ρητό «γηράσκω αεί διδασκόμενος».

Κάποιοι γίνονται επίσης αρκετά αυστηροί, κρίνοντας αυτήν την άποψη «απαράδεκτη έως επικίνδυνη» (N2), «ανόητη» (N5) και, σύμφωνα με την άποψη του N6:

..αυτό θα το έλεγε ένας άνθρωπος ο οποίος βαριέται, έχει κουραστεί από τη ζωή του και διακατέχεται από μία τεμπελιά (N6).

Σε αυτή την περίπτωση ο N1 προτείνει:

Αν δεν θέλεις και δεν μπορείς ,φύγε από αυτή τη δουλειά και κάνε κάτι άλλο (N1).

Επιπλέον ένα μεταπτυχιακό δε σου δίνει γνώση αλλά τρόπους να μαθαίνεις.

Μέσω του μεταπτυχιακού στην ουσία δεν αποκομίζεις γνώση αλλά κερδίζεις σε μεθόδους στο τρόπο που εσύ διαχειρίζεσαι τα πράγματα όχι γνώσεις. Η γνώση είναι σχετική τη γνώση μπορείς να τη βρεις οπουδήποτε μπορεί να την έχει κάποιος που διαβάζει όλη μέρα δεν είναι όμως δεν γνωρίζει όμως πως θα τη χειριστείς. Το θέμα είναι να ξέρεις πώς να τη χειριστείς, να τη χειριστείς έτσι ή αλλιώς (N4).

Τι θα απαντούσατε σε αυτούς που θεωρούν ότι όταν μεγαλώνεις και έχεις σίγουρη εργασία είναι άχρηστο- ανόητο να συνεχίζεις τις σπουδές, εκτός και αν θες να αναλάβεις διοικητική θέση;

Και με αυτή την άποψη διαφωνούν όλοι οι εκπαιδευτικοί τονίζοντας ότι υπάρχουν και άλλοι λόγοι, ίσως σημαντικότεροι, από την ανάληψη θέσης ευθύνης, για να κάνει κανείς μεταπτυχιακές σπουδές, που σχετίζονται με την προσωπική ικανοποίηση και ανάπτυξη. Η «δημοσιοϋπαλληλίστικη» νοοτροπία δεν πρέπει να υιοθετείται από τον εκπαιδευτικό κλάδο, γιατί θα φέρει την αποτελμάτωση και την επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Το επάγγελμα εξελίσσεται, οι απαιτήσεις τόσο στο γνωστικό όσο και στο διοικητικό κομμάτι αυξάνονται και έχουν χρέος οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους μαθητές τους να είναι επαρκείς. Αυτό θα συμβεί μόνο όταν οι ίδιοι αισθάνονται ζωντανοί και όχι θύματα της μιζέριας. Αυτό είναι το κυρίαρχο πνεύμα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Διαφωνώ απόλυτα. Αν αφήσει κανείς στη δική μας τη δουλειά και την δει δημοσιοϋπαλληλικά νομίζω ότι το επόμενο πράγμα που του μένει είναι να πάει να πεθάνει, μετά δηλαδή πάει σε ένα βάλτο το οποίο δεν έχει σώσιμο. Αυτό νομίζω ότι έχει να κάνει και με τον άνθρωπο πως θέλει να βλέπει τον εαυτό του τη ζωή του το έργο του. Αν

παραιτηθείς από οτιδήποτε κάνεις ρίχνεις τίτλους τέλους και δεν σε φταίνε σε τίποτα τα παιδάκια που έχεις για μαθητές (N1).

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η άποψη του N12, ο οποίος επιπλέον το συσχετίζει με την έλλειψη αξιολόγησης.

Εάν δεν νιώθεις ότι είσαι ελλιπής ως προς τα καθήκοντά στους μαθητές σου δυστυχώς το σύστημα έκανε λάθος που σε διάλεξε για να παίζεις το ρόλο του δασκάλου σε παιδιά. Αν ήσουν σε ένα ιδιωτικό σχολείο με ένα απαιτητικό σχολάρχη, δεν θα τολμούσες να πεις γιατί να ασχοληθώ με την ανάπτυξη μου διότι αν αυτό σου ανανεώνει το συμβόλαιό σου κάθε Ιούνιο και τα παιδιά και οι γονείς είχαν παράπονα δεν θα τολμούσες να πεις τότε γιατί να βελτιωθώ .Η μονιμότητά σου στη θέση σε κάνει να έχεις αυτές τις απόψεις. Το ότι γιατί να το κάνω όταν πλέον δεν εξυπηρετεί τα συμφέροντά μου οφείλεται βέβαια στην απουσία αξιολόγησης η οποία είναι πρωτοφανής είναι πρωτάκουστη. Σε καμία άλλη χώρα του κόσμου δεν υπάρχει ένας κλάδος ο οποίος δεν αξιολογείται (N12).

Κεφάλαιο 6: Συζήτηση αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα έρευνας

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζουμε τις απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα, προσπαθούμε να τα συσχετίσουμε με το θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετήθηκε και με την υπάρχουσα βιβλιογραφία και διατυπώνουμε μια σειρά από ερευνητικές προεκτάσεις.

6.1.Συμπεράσματα σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για μεταπτυχιακές σπουδές)

Τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε μεταπτυχιακές σπουδές αποτελούν ένα ζήτημα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το πεδίο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της Δια βίου μάθησης. Αυτό που καταγράφεται ως βασικό συμπέρασμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα όχι για έναν, αλλά για αρκετούς και διαφορετικούς μεταξύ τους λόγους. Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, εκτιμούν ότι η επιμόρφωση παίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη. Από πολύ νωρίς, όπως φαίνεται και από την ερευνά μας, επιδιώκουν την επιστημονική, παιδαγωγική, διδακτική τους βελτίωση, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις ποικίλες απαιτήσεις που απορρέουν από τις πολλαπλές απαιτήσεις του επαγγελματικού τους ρόλου. Αυτό βέβαια έχει άμεση σχέση με την αγάπη που τρέφουν για το επάγγελμά τους. Καθοριστικό σημείο για το αν η επιμόρφωση ικανοποιεί τον εκπαιδευτικό είναι το ενδιαφέρον για το επάγγελμα του. Τότε μόνο βρίσκει ικανοποίηση και επιδιώκει τη βελτίωση των γνώσεών του, προκειμένου να γίνει καλύτερος και αποδοτικότερος. Αυτό είναι το πρώτο στοιχείο που καταγράφεται ως συμπέρασμα της έρευνάς μας.

Η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών του δείγματος φοίτησαν και ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους στην Πανεπιστημιακή σχολή της πρώτης τους προτίμησης ή, σε λίγες περιπτώσεις, στη δεύτερη τους επιλογή, με στόχο να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Είχαν από την αρχή προσωπική επιθυμία να ασχοληθούν με το αντικείμενο των σπουδών τους και να εργαστούν στην

εκπαίδευση, κυρίως από μεράκι και αγάπη, και δευτερευόντως για μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση και σταδιοδρομία. Προσδοκούν να αναβαθμίσουν το ρόλο τους στο σχολείο και να εργαστούν με διαφορετικό τρόπο από ό τι οι δικοί τους εκπαιδευτικοί, με στόχο τη βελτίωση του κύρους του επαγγέλματός του εκπαιδευτικού και τη συμβολή του στην οργάνωση και στην καλυτέρευση της εκπαίδευσης. Στα ίδια βασικά συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα του Παπαϊκονόμου (2015) για το χρόνο διαμόρφωσης των επαγγελματικών σχεδίων των εκπαιδευτικών και για τους παράγοντες που τους ώθησαν τελικά στην τελική επιλογή τους να γίνουν εκπαιδευτικοί.

Πριν αποφασίσουν να κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υπήρξαν ιδιαίτερα ενεργοποιημένοι σε θέματα επιμόρφωσης με αρκετές συμμετοχές σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις, συνέδρια, ημερίδες κ.α. Επιδιώκουν με την συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά επιμορφωτικά προγράμματα συνεχώς και συστηματικά να αναπτύσσουν δεξιότητες, να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται. Στην πορεία όμως αρκετοί εκφράζουν μια γενικότερη απογοήτευση από την παρεχόμενη επιμόρφωση, που συχνά περιορίζεται κυρίως σε ημερίδες ή ολιγόωρα σεμινάρια με αδιάφορη θεματολογία, που δεν προσφέρουν τίποτε στη βελτίωση του ακαδημαϊκού αλλά και του παιδαγωγικού τους υπόβαθρου. Πριν λοιπόν αναφερθούμε στα κίνητρα συμμετοχής, συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι όλα τα υποκείμενα του δείγματος έχουν εγγενή κίνητρα μάθησης, που απορρέουν από το ενδιαφέρον με το οποίο αντιμετωπίζουν το σύνθετο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αυτά τα κίνητρα τούς δραστηριοποιούν, χωρίς να υπάρχει εξωτερική αμοιβή παρά μόνο αισθήματα ολοκλήρωσης και αυτοπραγμάτωσης. Από τη στιγμή λοιπόν που υπάρχουν κίνητρα για μάθηση, δημιουργούνται και κίνητρα για συμμετοχή σε δραστηριότητες από τις οποίες θα μπορέσουν να κατακτήσουν τη γνώση.

Τα βασικότερα κίνητρα για την πραγματοποίηση μεταπτυχιακών Πανεπιστημιακών σπουδών από τους εκπαιδευτικούς που αναδείχθηκαν από την ερευνά μας είναι:

- Η θέλησή τους να κάνουν κάτι δημιουργικό, από το οποίο θα πάρουν προσωπική ικανοποίηση.
- Η ανάγκη τους να έλθουν σε επαφή με την καινούρια γνώση που αφορά στη διαδικασία της μάθησης.
- Η επιθυμία τους να εντρυφήσουν βαθύτερα στο γνωστικό τους αντικείμενο.

- Η πρόθεσή τους για αναβάθμιση των προσόντων τους, ώστε να είναι σε θέση στο μέλλον να διεκδικήσουν θέση ευθύνης.
- Η κατοχύρωση του αισθήματος επαγγελματικής ασφάλειας.
- Η ανάγκη να αντιμετωπίσουν τη νέα πραγματικότητα, που είναι ευμετάβλητη και ρευστή.

Θα μπορούσαμε λοιπόν να ταξινομήσουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε τρεις κατηγορίες, ανάλογα με το τι υπερισχύει περισσότερο ως κίνητρο στις αποφάσεις τους να πραγματοποιήσουν μεταπτυχιακές σπουδές, τονίζοντας όμως ότι περιπλέκονται και εμπεριέχονται όλα τα παραπάνω κίνητρα σε όλες τις κατηγορίες .

6.1.1. Προσωπικά κίνητρα

Η θέληση να κάνουν κάτι δημιουργικό σε κάποιες φάσεις της προσωπικής ζωής τους, από το οποίο θέλουν να πάρουν προσωπική ικανοποίηση, είναι το σημαντικότερο κίνητρο για τη μεγαλύτερη ομάδα του δείγματος. Το γεγονός ότι εργάζονται πολλά χρόνια στην εκπαίδευση τους κάνει να επιθυμούν να κάνουν κάτι που θα τους ανανεώσει και θα τους βάλει πάλι στο παιχνίδι της μάθησης. Γοητεύονται με την ιδέα να ξαναγίνουν μαθητές και να επιστρέψουν στα φοιτητικά έδρανα μετά από αρκετά χρόνια. Αισθάνονται ότι η επαγγελματική ρουτίνα και επανάληψη φέρνει τυποποίηση και η δύσκολη καθημερινότητα φέρνει μιζέρια. Έτσι, μέσω της πραγματοποίησης μεταπτυχιακών σπουδών, αποφασίζουν να αναστρέψουν αυτό το δυσάρεστο κλίμα. Όταν οι συνθήκες είναι πρόσφορες γι αυτούς, αποφασίζουν να πραγματοποιήσουν ακαδημαϊκές σπουδές, που ακριβώς λόγω συνθηκών δεν μπορούσαν νωρίτερα. Ενδεικτικά αναφέρουν ως στοιχεία παρωθητικά στην απόφασή τους για μεταπτυχιακές σπουδές την επαγγελματική σταθερότητα, τη διευθέτηση των οικογενειακών τους υποχρεώσεων, την εξασφάλιση των οικονομικών πόρων, την εύρεση κατάλληλου φορέα σπουδών καθώς και της κατάλληλης θεματολογίας και του προγράμματος σπουδών. Επιλέγουν να εκπονήσουν μεταπτυχιακά που η θεματολογία τους δεν άπτεται του γνωστικού τους αντικειμένου, αλλά είτε αφορά την εκπαίδευση στη γενική της έννοια είτε αφορά τομείς που τους ενδιαφέρουν και που δεν φαίνεται να έχουν άμεση συνάφεια με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της ομάδας μάλλον επιδιώκουν στόχους που ικανοποιούν τα προσωπικά κίνητρα, τα οποία δεν εξαρτώνται

από την απήχηση που θα έχει η επιτυχία τους στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Επενδύουν στο κεφάλαιο μάθησης, χωρίς να προσδοκούν στην επαγγελματική και στην οικονομική τους εξέλιξη.

6.1.2. Γνωστικά κίνητρα

Η ανάγκη να μάθουν την καινούρια γνώση, που αφορά είτε γενικά τη διαδικασία της μάθησης είτε ειδικά το γνωστικό τους αντικείμενο, ώστε να γίνουν καλύτεροι στη δουλειά τους, είναι το βασικό κίνητρο για αυτήν την κατηγορία των εκπαιδευτικών. Καταλαβαίνουν από πολύ νωρίς ότι οι προπτυχιακές σπουδές παρουσιάζουν αδυναμίες καθώς και ότι είναι ανεδαφικό η αρχική εκπαίδευση να παρέχει στον εκπαιδευτικό όλες εκείνες τις γνώσεις και δεξιότητες που θα χρειαστεί στην υπόλοιπη σταδιοδρομία του. Οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους, προκειμένου να βελτιώσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους και κατ' επέκταση να προσφέρουν αναβαθμισμένες ποιοτικά εκπαιδευτικές υπηρεσίες στους μαθητές τους. Επιλέγουν μεταπτυχιακά είτε που σχετίζονται άμεσα με το γνωστικό τους αντικείμενο είτε γενικά με την εκπαίδευση. Θεωρούν ότι πρέπει να εντρυφήσουν στο γνωστικό τους αντικείμενο, ώστε να νοιώθουν σίγουροι για τις γνώσεις τους στις αυξημένες απαιτήσεις της εκπαίδευσης, να μάθουν να χρησιμοποιούν τα νέα εργαλεία που παρέχει η ανάπτυξη της τεχνολογίας και να γνωρίσουν τις νέες παιδαγωγικές θεωρίες, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά ό τι προκύπτει στο σχολείο. Αυτή η εσωτερική ανάγκη για μάθηση και η επιθυμία των εκπαιδευτικών να αυξήσουν τους γνωστικούς τους πόρους, όπως η απόκτηση στρατηγικών για την αντιμετώπιση δύσκολων και αγχωτικών καταστάσεων στο πλαίσιο της σχολικής διδασκαλίας, συμφωνεί και με τα ευρήματα της έρευνας των Rzejak, Künsting, Lipowsky, Fischer, Dezhgahi & Reichardt (2014).

Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επίσης ότι σήμερα, εξαιτίας της εντατικοποίησης της εκπαίδευσης, υπάρχει επιπλέον ανάγκη για εγρήγορση και αναζήτηση των πηγών της γνώσης μέσω της εκπαιδευτικής έρευνας. Θεωρούν ότι μόνο οι μεταπτυχιακές σπουδές δείχνουν πώς να προσλαμβάνει κανείς αλλά και πώς να διαχειρίζεται την καινούρια γνώση. Επιπλέον, πιστεύουν ότι μόνον η γνώση δίνει τη δυνατότητα να κερδίσει και ότι, αν κάθε εκπαιδευτικός το συνειδητοποιήσει και ενεργοποιηθεί προς αυτή την κατεύθυνση, μπορεί να βελτιωθεί και η παιδεία.

Τα παραπάνω ευρήματα συμπίπτουν με τα πορίσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα του Sağır (2014), σύμφωνα με την οποία οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη οφείλονται στην αυξημένη γνώση που απαιτείται, εξαιτίας των αλλαγών και μετασχηματισμών που συμβαίνουν στο χώρο του σχολείου και γενικότερα της εκπαίδευσης.

6.1.3. Κίνητρα που σχετίζονται με την επαγγελματική εξέλιξη

Η πρόθεσή για αναβάθμιση των τυπικών κυρίως προσόντων, στοιχείο που θα τους βοηθήσει στο μέλλον να διεκδικήσουν μια θέση ευθύνης, οδηγεί μια μερίδα εκπαιδευτικών, τη μικρότερη του δείγματός μας, να υλοποιήσουν μεταπτυχιακές σπουδές. Η απόκτηση επιπλέον προσόντων συνδέεται στο μυαλό τους άμεσα με την καριέρα και την εξέλιξή στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Αυτή η αντίληψη δικαιολογείται από το γεγονός ότι ο μεταπτυχιακός τίτλος μοριοδοτείται σε όλες τις διαδικασίες επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της αντίληψης επιλέγουν μεταπτυχιακές σπουδές επικεντρωμένες κυρίως στο τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης, στον οποίο σκοπεύουν να διεκδικήσουν μελλοντικά θέση. Σε αυτήν την κατηγορία θεωρήσαμε ότι πρέπει να εντάξουμε και τους εκπαιδευτικούς που κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές είτε γιατί είναι προαπαιτούμενο για την είσοδό τους στην εκπαίδευση είτε για το διορισμό τους σε ειδικού τύπου σχολεία (π.χ. πειραματικά) καθώς και τη μοναδική περίπτωση του εκπαιδευτικού του δείγματός μας ο οποίος απέκτησε μεταπτυχιακό, προκειμένου να σταθεροποιήσει την επαγγελματική του θέση ενόψει της αξιολόγησης, που φημολογείται ότι θα ισχύσει στο μέλλον. Τα κίνητρα σε αυτή την κατηγορία είναι προσανατολισμένα στους στόχους του εκπαιδευτικού και χαρακτηρίζονται εξωτερικά.

Από την έρευνα επίσης φάνηκε ότι τα κίνητρα διαφέρουν και ανάλογα με την επαγγελματική φάση στην οποία βρίσκεται κάθε εκπαιδευτικός. Ειδικότερα:

- Παρατηρείται ότι οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί, αυτοί δηλαδή που βρίσκονται στα πρώτα επαγγελματικά τους στάδια και στη φάση προσαρμογής στο επάγγελμα, θεωρούν αναγκαίες τις μεταπτυχιακές σπουδές, καθώς μέσα από αυτές πιστεύουν ότι θα επιτύχουν καλύτερη γνώση του γνωστικού αντικειμένου, πιο αποτελεσματική διδασκαλία και παράλληλα επαγγελματική ασφάλεια.

- Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί μέσης σταδιοδρομίας, που έχουν ήδη αρκετά χρόνια υπηρεσίας, αισθάνονται περισσότερο ασφαλείς στην τάξη, αποδεκτοί από τους συναδέλφους τους και έχουν σταθεροποιηθεί επαγγελματικά. Έτσι, ενδιαφέρονται περισσότερο για τον εμπλουτισμό και την ανανέωση των γνώσεων τους πάνω σε ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση με την ευρύτερη έννοια, την επαγγελματική τους εξέλιξη και την προσωπική τους ικανοποίηση.

Το παραπάνω εύρημα ταιριάζει απόλυτα και με τη θεωρία που αναπτύχθηκε στο πρώτο κεφάλαιο και αναφερόταν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των κύκλων σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών (Huberman ,1993,1995, Fessler & Christensen ,1992, Day et al., 2005).

Παρότι τα κίνητρα είναι διαφορετικά για το σύνολο του δείγματος, όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ανεπίτρεπτη και επικίνδυνη τη μη συμμετοχή σε διαδικασίες Δια βίου μάθησης. Θεωρούν ότι είναι δείγμα είτε οκνηρίας είτε «δημοσιοϋπαλληλικής» νοοτροπίας, που αργά ή γρήγορα θα οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διακατέχονται από αντίστοιχες αντιλήψεις. Η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρθηκε από όλους τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως προϋπόθεση της επαγγελματικής ικανοποίησης και θεωρούν ότι, εάν ο εκπαιδευτικός δεν αισθανθεί ότι εξελίσσεται και ότι δεν προσφέρει, τότε αυτομάτως θα φτάσει και στην επαγγελματική εξουθένωση. Οι μεταπτυχιακές σπουδές είναι ένας τρόπος στην ουσία για να χειριστεί ο εκπαιδευτικός τη δουλειά του και να είναι ενεργός, ακόμα και αν βρίσκεται σε μεγάλη ηλικία.

Παρότι τα κίνητρα είναι διαφορετικά για το σύνολο του δείγματος, στα συμπεράσματα της έρευνας συναντάμε σχεδόν όλες τις θεωρίες των κινήτρων συμμετοχής που αναπτύξαμε στο θεωρητικό μας μέρος. Επίσης φαίνεται να επαληθεύεται η άποψη ότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί λόγοι πίσω από την απόφαση συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε μεταπτυχιακές σπουδές. Οι εκπαιδευτικοί κάτω από την αλληλεπίδραση συγκεκριμένων «ευνοϊκών» γεγονότων και συνθηκών (De Montlibert, Hedoux) αποφασίζουν να συμμετάσχουν σε μεταπτυχιακά προγράμματα αναμένοντας συγκεκριμένα οφέλη (Tough). Η μετάβαση, που ερμηνεύεται ως μια διαρκής εξέλιξη μαθησιακών συμβάντων (Cross) και γνωστικών και συναισθηματικών εναλλαγών (Aslanian & Brickell), οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην «ανάγκη» να μάθουν, ώστε να μπορέσουν να χειριστούν τις αλλαγές σε προσωπικό και σε κοινωνικό επίπεδο. Επίσης,

πίσω από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται η ελπίδα και η προσδοκία για την αλλαγή μέσω της συμμετοχής του σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα (Rubenson). Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η θέληση για μάθηση ενεργοποιεί το κίνητρο για συνεχή μάθηση. Επιπλέον, φαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ότι τα εγγενή κίνητρα είναι τόσο δυνατά, που τους κάνουν να καταφέρνουν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διάρκεια των σπουδών τους, καθώς προσπαθούν να ανταπεξέλθουν στους πολλούς ρόλους που καλούνται να παίξουν, δηλαδή του οικογενειάρχη, του εργαζόμενου και του μεταπτυχιακού φοιτητή ταυτόχρονα.

Παρατηρείται τέλος, σύμφωνα με την έρευνά μας, ότι και τα εξωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών στην πορεία μετατρέπονται σε εσωτερικά, και έτσι αυτοί συνεχίζουν να έχουν μια παρατεταμένη εμπλοκή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ακόμα και μετά το τέλος των μεταπτυχιακών τους σπουδών. Οι θετικές επιπτώσεις των εσωτερικών κινήτρων ώστε να συμμετάσχουν οι εκπαιδευτικοί σε προγράμματα επιμόρφωσης διαπιστώνονται άλλωστε και στην έρευνα των Gorozidis & Papaioannou, (2014), στην οποία επιπλέον τονίζεται ότι η κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και η παρατεταμένη εμπλοκή σε διαδικασίες μάθησης εξαρτάται κυρίως από αυτήν την κατηγορία κινήτρων.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τις επιδράσεις που είχε η υλοποίηση των μεταπτυχιακών τους σπουδών στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αυτό έρχεται σε αντίφαση με την έρευνα των Σαρβανάκη, Βιτσιλάκη και Φώκιαλη, (2014), στην οποία μόνο το 16,9% του δείγματος δηλώνει ότι είναι ικανοποιημένο από τις μεταπτυχιακές του σπουδές.

6.2. Συμπεράσματα σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (τα εμπόδια των εκπαιδευτικών κατά την πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών)

Το θέμα των εμποδίων συμμετοχής στα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών αποτελεί ένα ιδιαίτερα σύνθετο ζήτημα με πολλές επιμέρους πτυχές και παραμέτρους, που είναι όμως όλες εξίσου σημαντικές. Θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τα εμπόδια σε αυτά που έπρεπε να ξεπεραστούν αρχικά, ώστε να αρχίσει η εκπόνηση του μεταπτυχιακού, και σε αυτά που έπρεπε να ξεπεράσει ο εκπαιδευτικός στη διάρκεια των σπουδών, ώστε να μπορέσει να το ολοκληρώσει. Από την έρευνά μας εν τούτοις διαπιστώνεται ότι αυτές οι

δυο κατηγορίες ταυτίζονται. Η *έλλειψη επαρκούς ελεύθερου χρόνου* και η *οικονομική επιβάρυνση* καθώς και *ζητήματα που αφορούν την οργάνωση και τη θεματολογία των μεταπτυχιακών σπουδών* θεωρούνται ως πολύ σημαντικά εμπόδια στην επιθυμία των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να συμμετέχουν στα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών και να τα ολοκληρώσουν με επιτυχία.

6.2.1 Εμπόδια σε σχέση με την έλλειψη ελεύθερου χρόνου

Παρότι από πολύ νωρίς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι έχει αποφασίσει να συνεχίσει τις σπουδές της, ο περιορισμένος χρόνος τους, εξαιτίας των αυξημένων οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων, αποτελεί το πιο σημαντικό εμπόδιο. Είναι σκόπιμο εδώ να τονιστεί ότι και η ιδιαιτερότητα του επαγγέλματος δημιουργεί δυσκολίες στην απόφαση των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν μεταπτυχιακές σπουδές. Ο διορισμός για τη μέγιστη πλειοψηφία τους σε περιοχές μακριά από τον τόπο της μόνιμης διαμονής τους και η μεσολάβηση ενός μεγάλου χρονικού διαστήματος μέχρι να σταθεροποιήσουν τη θέση εργασίας τους στην περιοχή που επιθυμούν, πέραν των άλλων επιβαρύνσεων, κοινωνικών, οικονομικών κ.ά, δεν τους αφήνει επιπλέον τα χρονικά περιθώρια που απαιτούνται, ώστε να προγραμματίσουν επιμορφωτικές δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν και που έχουν μεγάλη διάρκεια. Και αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, πλην ενός, όταν αποφάσισαν να προχωρήσουν σε μεταπτυχιακές σπουδές, ήταν μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι, με σταθερή οργανική θέση κοντά στο τόπο διαμονής τους. Παράλληλα όμως ήταν και σε ώριμη ηλικία και είτε είχαν δημιουργήσει δική τους οικογένεια είτε η πατρική τους οικογένεια χρειαζόταν τη στήριξή τους. Αυτές οι υποχρεώσεις, οι αλλαγές και οι δεσμεύσεις απορροφούν το χρόνο τους και είναι δύσκολο να αποφασίσουν να προχωρήσουν σε μια χρονοβόρα και απαιτητική μαθησιακή διαδικασία όπως αυτή των μεταπτυχιακών σπουδών. Επιπλέον, όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ξεκίνησαν και ολοκλήρωσαν το μεταπτυχιακό τους πρόγραμμα, ενώ παράλληλα εργάζονταν, χωρίς κανείς να πάρει εκπαιδευτική άδεια. Αυτοί βέβαια οι λόγοι ήταν πιο σημαντικοί για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, και ιδιαίτερα για τις μητέρες, που στην ελληνική οικογένεια παραδοσιακά αναλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος της φροντίδας

της οικογένειας καθώς και του μεγαλώματος των παιδιών. Τα εμπόδια που δημιουργούν οι οικογενειακές υποχρεώσεις αμβλύνονται, όταν μεγαλώνουν τα παιδιά, αποκτήσουν κάποια αυτονομία και μπορεί να υπάρξει ο χρόνος που απαιτείται για σπουδές.

Κομβικό ρόλο για την υπέρβαση των εμποδίων που σχετίζονται και με το διαθέσιμο χρόνο για την έναρξη και την επιτυχή περάτωση των μεταπτυχιακών σπουδών βρέθηκε ότι έπαιξε η στήριξη του/της κάθε εκπαιδευτικού από το οικογενειακό του/της περιβάλλον. Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ένα ιδιαίτερο υποστηρικτικό περιβάλλον που ενθαρρύνει, συμμετέχει στην διευθέτηση των καθημερινών υποχρεώσεων και στηρίζει, όπου χρειάζεται, είναι το καθοριστικό σημείο για την υπέρβαση των εμποδίων και για την ανάληψη της απόφασης για σπουδές.

6.2.2 Εμπόδια σε σχέση με το θεσμικό πλαίσιο των μεταπτυχιακών προγραμμάτων.

Όλα τα μέλη του δείγματός μας ολοκλήρωσαν τις προπτυχιακές τους σπουδές στις δεκαετίες του 1980 και του 1990, χρονικές περίοδοι κατά τις οποίες ήταν πάρα πολύ δύσκολο να κάνει κανείς μεταπτυχιακές σπουδές στη χώρα μας. Τα μεταπτυχιακά προγράμματα στην Ελλάδα εκείνη την περίοδο ήταν ελάχιστα, προσφέρονταν δωρεάν και αρκετές φορές η θεματολογία τους ήταν αδιάφορη ή χωρίς συνάφεια με το διδακτικό αντικείμενο και με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού. Βέβαια, κάποιοι που είχαν την οικονομική δυνατότητα (οι ίδιοι ή οι γονείς τους) και επάρκεια γλώσσας αποφάσισαν να φοιτήσουν σε Πανεπιστήμια στο εξωτερικό. Η όλη όμως διαδικασία δεν ήταν ιδιαίτερα εύκολη, γιατί αναφερόμαστε στην προ διαδικτύου εποχή και στην εποχή προ της νομισματικής ένωσης της Ευρώπης, που, και εάν ακόμη υπήρχαν στο εξωτερικό μεταπτυχιακά προγράμματα χωρίς δίδακτρα, το κόστος ζωής ήταν ιδιαίτερα υψηλό.

Σε ό τι αφορά την πρόσβαση σε αυτά, και τότε και τώρα, αναφέρθηκαν μια σειρά από περιορισμούς, με βασικότερον την επιλογή με εξετάσεις, την εγκυρότητα των οποίων μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών αμφισβητεί.

Η υποχρεωτική παρακολούθηση επιπλέον για τον εκπαιδευτικό που κάθε χρόνο αλλάζει περιοχή και σχολεία όπως και για αυτόν που έχει αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις καθιστά την παρακολούθηση ενός μεταπτυχιακού προγράμματος απαγορευτική.

Ευκαιρία για υλοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών δίνεται σε μια σημαντική μερίδα ερωτώμενων με τη ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) το 1999. Η ίδρυση του πρώτου αυτού φορέα στην Ελλάδα που πραγματοποιεί σπουδές από απόσταση έρχεται να δώσει μια διέξοδο σε αυτά τα προβλήματα. Η κλήρωση ως μέσο επιλογής στο ΕΑΠ δίνει ανάσα σε πολλούς εκπαιδευτικούς, κυρίως τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του, όταν δεν ήταν ιδιαίτερα μεγάλη η ζήτηση. Στην πορεία βέβαια, με την αποδοχή και την αναγνώριση του ΕΑΠ από την εκπαιδευτική κοινότητα, οι αιτήσεις των υποψηφίων αυξάνονται υπερβολικά και η κλήρωση πια γίνεται αρκετά δύσκολη.

6.2.3 Εμπόδια σε σχέση με την οικονομική επιβάρυνση

Με τη λειτουργία του ΕΑΠ ξεπεράστηκαν από τους εκπαιδευτικούς κάποια εμπόδια που φάνταζαν αξεπέραστα, αλλά προέκυψε ένα καινούριο, που είναι το οικονομικό. Για να φοιτήσει κανείς στο συγκεκριμένο ίδρυμα καταβάλλει δίδακτρα που δεν είναι καθόλου αμελητέα και για αρκετούς εκπαιδευτικούς είναι ένα κόστος δυσβάστακτο.

Από το 2008 και μετά αυξήθηκε και ο αριθμός των Πανεπιστημιακών τμημάτων που οργανώνουν μεταπτυχιακές σπουδές, και στα οποία η επιλογή κυρίως δε γίνεται με εξετάσεις, όμως στα περισσότερα απαιτούνται δίδακτρα και σε αρκετές περιπτώσεις επιπλέον κόστος για την αγορά βιβλίων. Αυτό το αρκετά σημαντικό κόστος των σπουδών, που οφείλεται στην καταβολή διδάκτρων και στην αγορά βιβλίων, αναφέρθηκε επίσης ως σημαντικό εμπόδιο για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών.

Οι ευρύτερες δύσκολες οικονομικές συνθήκες παραδόξως δεν φαίνεται να επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας, αφού έχουν, όπως δήλωσαν, επαγγελματική και μισθολογική σταθερότητα.

6.2.4 Εμπόδια σε σχέση με την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών

Παρότι στη διεθνή βιβλιογραφία αυτά αποτελούν τα σημαντικότερα εμπόδια για τη Δια βίου μάθηση των ενηλίκων, είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας φαίνεται ότι δεν είχαν κανενός τύπου ψυχολογικά εμπόδια τα οποία έπρεπε να

ξεπεράσουν, προκειμένου να κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές. Η στάση τους έναντι της μάθησης είναι θετική και τους αρέσει, αν και είναι ενήλικες, ο ρόλος του εκπαιδευόμενου. Ποτέ δε θεώρησαν ότι είναι αρκετά μεγάλοι για να μάθουν ή ότι δε θα καταφέρουν να ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή τους, παρά το γεγονός ότι είχαν αποφοιτήσει τουλάχιστον είκοσι χρόνια από το Πανεπιστήμιο. Σε αυτό βέβαια συμβάλλει η συνεχής τους ενασχόληση με το διάβασμα, λόγω επαγγέλματος. Η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις και συνέδρια και η αδιάκοπη προσπάθεια τους, με στόχο τη διεύρυνση των γνώσεών τους. Η πίστη στον εαυτό τους και στις ικανότητές τους καθώς και η θέλησή τους να επιτύχουν ήταν οι παράγοντες που τους ώθησαν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και να επιτύχουν το στόχο τους.

Για όλους αυτούς τους λόγους, η αντίθετη γνώμη του κοινωνικού και, κυρίως, του επαγγελματικού περιβάλλοντος δε φαίνεται να αποτελεί εμπόδιο και να επηρεάζει την απόφασή τους για τη Δια βίου μάθηση.

Τα παραπάνω στοιχεία σχετικά με τα εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών, σύμφωνα πάντα με τα πορίσματα της έρευνάς μας, έχουν άμεση σχέση με τις βασικές κατηγορίες εμποδίων που παραθέσαμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Συγκεκριμένα, τα υποκείμενα του δείγματος της έρευνας θεωρούν ως σημαντικά εμπόδια συμμετοχής στα μεταπτυχιακά προγράμματα την έλλειψη ελεύθερου χρόνου, την έλλειψη χρημάτων, τις οικογενειακές δεσμεύσεις, τις επαγγελματικές υποχρεώσεις, εμπόδια τα οποία αποδίδονται στην κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο εκπαιδευτικός μια συγκεκριμένη περίοδο και χαρακτηρίζονται καταστασιακά (Cross, 1981, Rogers, 1998, European Commission, 2012).

Τα εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευτικών που προέρχονται από την οργάνωση και τη θεματολογία των μεταπτυχιακών σπουδών, όπως οι προϋποθέσεις εισαγωγής, τα ωράρια διεξαγωγής, η θεματολογία, σχετίζονται με τα θεσμικά ή δομικά εμπόδια της θεωρίας μας (Cross, 1981, Rogers, 1998, European Commission, 2012).

Τέλος, τα εμπόδια τα οποία σχετίζονται με την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και με τις οι αντιλήψεις που έχουν για το ρόλο τους ως εκπαιδευομένων και ανήκουν στα προδιαθετικά (Cross, 1981) ή Διανοητικά-Πνευματικά (Longworth, 2003) ή Ψυχολογικά

(European Commission, 2012) ή εσωτερικά (Rogers,1998) δε φαίνεται από την έρευνα να αποτελούν σημαντικά εμπόδια στη συμμετοχή τους σε μεταπτυχιακές σπουδές.

6.3. Συμπεράσματα σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα (μεταπτυχιακές σπουδές και επαγγελματική ανάπτυξη)

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από εννοιολογική ασάφεια, καθώς υπάρχουν πολλές απόψεις πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, όπως αυτό φαίνεται και στο θεωρητικό μας μέρος.

Τα υποκείμενα της έρευνάς μας θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός είναι *άνθρωπος, επιστήμονας, παιδαγωγός* αλλά και *επαγγελματίας της εκπαίδευσης* και ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές συμβάλλουν στην *προσωπική, κοινωνική, παιδαγωγική, επιστημονική, οικονομική και επαγγελματική* του εξέλιξη. Όλα αυτά θεωρούνται για το δείγμα μας επαγγελματική ανάπτυξη και συνδέονται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Πριν αναφερθούμε αναλυτικά σε κάθε παράμετρο, θα λέγαμε συνολικά ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική τη συμβολή των μεταπτυχιακών τους σπουδών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, σημαντικότερη μάλιστα από αυτό που οι ίδιοι προσδοκούσαν, όταν το ξεκίνησαν.

6.3.1. Μεταπτυχιακές σπουδές και προσωπική ανάπτυξη

Οι μεταπτυχιακές σπουδές, σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, συμβάλλουν στην *προσωπική* ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, άσχετα με το αντικείμενο του μεταπτυχιακού προγράμματος που υλοποιούν. Οι ακαδημαϊκές σπουδές, τις οποίες ο ίδιος επιλέγει να κάνει, προσδίδουν καινούριο νόημα στη ζωή του, ιδιαίτερα όταν εργάζεται αρκετά χρόνια στην εκπαίδευση και έχουν περάσει πολλά χρόνια από την αποφοίτησή του από το πανεπιστήμιο. Η διαδικασία στην οποία μπαίνει, να διαβάσει ξανά, δηλαδή, πέρα από τα τυποποιημένα αναγνώσματα των σχολικών βιβλίων, ή να αξιολογηθεί τον ενεργοποιεί και τον γοητεύει. Ξαναμαθαίνει πώς να μαθαίνει και βγάζει στην επιφάνεια ικανότητες του που δεν γνωρίζει καν ότι υπάρχουν. Από τη διαδικασία αυτή οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι παίρνουν χαρά και ικανοποίηση. Διευρύνεται ο τρόπος που σκέφτονται και

ο τρόπος που οργανώνουν τη δουλειά τους, ενώ παράλληλα αποκτούν μια γενικότερη μόρφωση και κουλτούρα. Από τη θέση του εκπαιδευόμενου αναθεωρούν το ρόλο τους και σε πολλές περιπτώσεις τον επαναπροσδιορίζουν. Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους συνειδητοποιούν τη δυσκολία του ρόλου που καλούνται να υποστηρίξουν και αποκτούν καινούριο όραμα για μια πιο αποτελεσματική και εποικοδομητική διδασκαλία. Γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους και αισθάνονται σίγουροι ότι μπορούν να υπηρετήσουν την εκπαίδευση για τα υπόλοιπα χρόνια, χωρίς να περιμένουν τη συνταξιοδότηση ως λύτρωση. Αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα φαινόμενα μιζέριας που η τυποποίηση φέρνει στο σχολείο και δεν οδηγούνται στην επαγγελματική εξουθένωση. Οι νέες μαθησιακές εμπειρίες τους ενδυναμώνουν, καθώς προσφέρουν ευκαιρίες στοχασμού πάνω στην εκπαιδευτική πράξη, τους ενισχύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες, βελτιώνουν τις πρακτικές τους, με αποτέλεσμα την καλύτερη και αποτελεσματικότερη μάθηση των μαθητών. Η ιδέα του να διδάσκονται και να μαθαίνουν τονώνει εκ νέου το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, ότι, δηλαδή, μπορούν να παρακινήσουν ευκολότερα τους μαθητές σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν τέτοιες εμπειρίες. Το γεγονός ότι συμβάλλουν ενεργά στη μάθηση των μαθητών τους χαρίζει ικανοποίηση και ευχαρίστηση. Παράλληλα καλύπτουν τις φιλοδοξίες τους και αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.

6.3.2. Μεταπτυχιακές σπουδές και κοινωνική ανάπτυξη

Η *κοινωνική* ανάπτυξη, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι επίσης ένα από τα θετικά αποτελέσματα των μεταπτυχιακών σπουδών. Το μεταπτυχιακό, παρότι έχουν αυξηθεί οι κάτοχοι του τα τελευταία χρόνια, προσδίδει κύρος στον κάτοχό του, ο οποίος απολαμβάνει επιπλέον εκτίμηση από τους περισσότερους ανθρώπους που συναναστρέφεται και συνεργάζεται. Σημαντικό επίσης θεωρεί το δείγμα της έρευνας τη γνωριμία και τη συναναστροφή κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, των εξετάσεων καθώς και της εκπόνησης ομαδικών εργασιών με ανθρώπους που έχουν παρόμοια επιστημονικά ενδιαφέροντα.

6.3.3 . Μεταπτυχιακές σπουδές και παιδαγωγική ανάπτυξη

Θετική είναι, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, η συμβολή των μεταπτυχιακών σπουδών και στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού. Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, ακόμη και όσοι έκαναν τεχνοκρατικού περιεχομένου μεταπτυχιακά (π.χ. διοίκηση), θεωρούν ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές συμβάλλουν στην παιδαγωγική τους εξέλιξη. Και αυτό γιατί η επιστροφή τους στα θρανία μετά από πολλά χρόνια με την ιδιότητα του μαθητή τους θυμίζει καταστάσεις που ξεχνιούνται, όταν εργάζονται ως δάσκαλοι πια, και τους βοηθά να κατανοήσουν καλύτερα τους μαθητές τους. Συνειδητοποιούν τις αντιδράσεις τους μπροστά σε ό τι δεν τους ενδιαφέρει και στο δασκαλοκεντρικό τρόπο μαθήματος, που και οι ίδιοι εφαρμόζουν στην τάξη. Επίσης βιωματικά πλέον κατανοούν το άγχος των εξετάσεων, το φόβο της αποτυχίας καθώς και τις διάφορες πιέσεις που αισθάνονται οι μαθητές τους σε σχέση με τις επιδόσεις τους και που «μεταφράζονται» σε βαθμούς. Μπορούν έτσι να παρέμβουν και να βοηθήσουν πιο αποτελεσματικά τους μαθητές τους, μιας και αυτά τα συναισθήματα τα ένιωσαν πρόσφατα και οι ίδιοι. Σημαντική επίσης βοήθεια παρέχει και η καινούρια γνώση που αποκομίζει μεγάλη μερίδα του δείγματος μέσα από τις νέες παιδαγωγικές θεωρίες και προσεγγίσεις που διδάσκεται, ιδιαίτερα στα μεταπτυχιακά προγράμματα που αναφέρονται στις επιστήμες της Αγωγής, που αντιμετωπίζουν τη μάθηση και τους μαθητές με εντελώς διαφορετικό τρόπο από ό τι τις προηγούμενες δεκαετίες.

6.3.4 . Μεταπτυχιακές σπουδές και επιστημονική ανάπτυξη

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι κάνοντας μεταπτυχιακές σπουδές αναπτύσσονται και επιστημονικά. Η ενασχόληση με πολλά καινούρια αντικείμενα όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι νέες ψηφιακές τεχνολογίες (ΤΠΕ) και γενικότερα με αντικείμενα που αφορούν την εκπαίδευση, στην ειδική αλλά και στη γενική της έννοια, βελτιώνουν τις ακαδημαϊκές τους γνώσεις. Η βαθύτερη γνώση του ειδικού αντικειμένου, που συμπληρώνει τις προϋπάρχουσες γνώσεις και αποκτιέται μέσα από την αναζήτηση της εξειδικευμένης πληροφορίας, σε συνδυασμό με τις καινούριες μεθόδους διδασκαλίας και τις νέες εκπαιδευτικές τεχνικές βελτιώνουν την ποιότητα του μαθήματος και αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών, στοιχεία σημαντικά για την αποτελεσματικότητα του σχολείου

και του εκπαιδευτικού έργου. Σε αυτό το αποτέλεσμα κατέληξε και η έρευνα της Borko, (2004), η οποία διαπίστωσε ότι τα εντατικά προγράμματα επαγγελματικής εξέλιξης (όπως τα μεταπτυχιακά) μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αυξήσουν τις γνώσεις τους και να αλλάξουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες, σύμφωνα με την έρευνα των Desimone, Porter, Garet, Yoon&Birman, (2002), έχουν θετικό αποτέλεσμα στην επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Σημαντική επίσης προκύπτει ότι είναι η γνώση περιεχομένου για την επιτυχή διδασκαλία και τα μαθησιακά αποτελέσματα, σύμφωνα με την έρευνα των Kunter, Klusmann, Baumert, Planck, Richter, Voss & Hachfeld, (2013).

Επιπρόσθετα, οι μεταπτυχιακές σπουδές για κάποιους εκπαιδευτικούς λειτουργούν ως εφαλτήριο για μεγαλύτερη ενασχόληση με την επιστήμη είτε συνεχίζοντας τις σπουδές σε επίπεδο διδακτορικής διατριβής είτε συμμετέχοντας ενεργά σε επιστημονικούς φορείς, γεγονός που αυξάνει την επιστημονικότητά τους.

6.3.5. Μεταπτυχιακές σπουδές και επαγγελματική εξέλιξη

Άλλος ένας τομέας που αποτελεί μέρος της επαγγελματικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών είναι και η επαγγελματική τους εξέλιξη, που περιλαμβάνει την ανέλιξή τους στην εκπαιδευτική ιεραρχία καθώς και την αύξηση των οικονομικών τους απολαβών.

Παρατηρείται ότι η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου συνδέεται με τις φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών για προσωπική ανέλιξη και τους ωθεί στην κατάκτηση μια διευθυντικής θέσης ή γενικότερα μιας θέσης ευθύνης.

Παρόλο που η πλειοψηφία του δείγματος, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, δεν εκπόνησε μεταπτυχιακές σπουδές με στόχο την άμεση χρησιμοποίησή τους για επαγγελματική εξέλιξη, στην πορεία παρατηρείται ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση του τίτλου τους και ωφελούνται σημαντικά στην ανέλιξή τους στην εκπαιδευτική ιεραρχία και στη βελτίωση της υπηρεσιακής τους θέσης

Αυτό συμβαίνει γιατί, σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία που αφορά την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης (προϊστάμενος, σύμβουλος, διευθυντής, κ.α.), μοριοδοτείται ο

μεταπτυχιακός τίτλος και συμβάλλει καθοριστικά στην τελική βαθμολογία- κατάταξη των υποψηφίων για τη θέση ευθύνης και εν τέλει στην ανάληψη της.

Η βελτίωση της υπηρεσιακής θέσης των εκπαιδευτικών εξαρτάται επίσης από ένα μεταπτυχιακό, αφού θεωρείται προαπαιτούμενο προσόν για την τοποθέτηση τους σε ειδικού τύπου σχολεία όπως είναι τα πειραματικά, τα διαπολιτισμικά κ.α.

Σημαντική, επομένως, κρίνεται η συμβολή του μεταπτυχιακού τίτλου στην επαγγελματική εξέλιξη για όλους τους εκπαιδευτικούς του δείγματος που το επιδίωξαν. Το υπόλοιπο δείγμα δεν έκανε χρήση του μεταπτυχιακού του τίτλου για επαγγελματική ανέλιξη είτε γιατί θεωρεί άκαιρη τη συγκεκριμένη περίοδο είτε γιατί πραγματικά δεν τους ενδιαφέρει.

Αντίθετα, ασήμαντη είναι η οικονομική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εξαιτίας του μεταπτυχιακού τίτλου. Ένα μικρό επίδομα και δυο μισθολογικά κλιμάκια είναι η πριμοδότηση που δίνει η πολιτεία στους κατόχους. Το οικονομικό αυτό όφελος χαρακτηρίζεται αμελητέο σε σχέση με τους πόρους που δαπανήθηκαν, προκειμένου να ολοκληρωθεί το μεταπτυχιακό.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές τους συνέβαλαν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αυτή η διαπίστωση συμφωνεί με άλλες διεθνείς έρευνες που έγιναν και αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη συμβολή της στην επαγγελματική τους βελτίωση (Walter&Briggs, 2012, Desimone, Porter, Garet, Yoon & Birman, 2002).

Όλοι όμως συμφωνούν ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές δεν είναι πανάκεια για την επαγγελματική ανάπτυξη. Σημαντικό ρόλο παίζει η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και η διάθεσή του να εξελιχθεί. Το μεταπτυχιακό δίνει ερεθίσματα στον εκπαιδευόμενο να ψάξει παραπάνω, όμως εξαρτάται από τον ίδιο αν επιθυμεί να το δει επιφανειακά ή ουσιαστικά. Αυτό βέβαια εξαρτάται με τη σειρά του από το λόγο που ωθεί έναν εκπαιδευτικό να ακολουθήσει μεταπτυχιακές σπουδές, αν δηλαδή το κάνει καθαρά για χρηστικούς λόγους, μόνο για το «χαρτί» και τα προνόμια που μπορεί να αποκομίσει, ή όχι. Βέβαια και σε αυτήν την περίπτωση εκφράζεται η άποψη ότι δε θα μπορέσει κανείς να διεκπεραιώσει με επιτυχία ούτε διοικητική ούτε οποιαδήποτε άλλη θέση κερδίσει παραπάνω, αν αποκτήσει έναν μεταπτυχιακό τίτλο, τον οποίο υλοποίησε μόνον τυπικά

και μόνο για να υπάρχει ως προσόν στο φάκελό του και να του δώσει την ώθηση για περαιτέρω εξέλιξη.

Για κάποιους εκπαιδευτικούς εξαρτάται η επαγγελματική ανάπτυξη και από τον τύπο του μεταπτυχιακού, αν είναι, δηλαδή, καθαρά τεχνοκρατικού ή αυστηρά ακαδημαϊκού περιεχομένου ή αν σχετίζεται με τις Επιστήμες της Αγωγής .

Μια ακόμα παράμετρο που θέτουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αφορά την αξιοπιστία των φορέων που πραγματοποιούν μεταπτυχιακά προγράμματα. Κάποιοι από αυτούς θεωρούν ότι όλα τα Πανεπιστήμια έχουν μετατρέψει τις μεταπτυχιακές σπουδές σε μία επιχείρηση οικονομική και ότι υλοποιούν προγράμματα, κυρίως εξ αποστάσεως, για αποκλειστικά χρηστικούς λόγους, με αμφίβολη προσφορά στην ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

6.4. Περιορισμοί της έρευνας

Θεωρούμε ότι η έρευνά μας υπόκειται σε περιορισμούς που έχουν σχέση με το μικρό αριθμό συνεντεύξεων που πήραμε στην προσπάθειά μας να συγκεντρώσουμε ποιοτικά στοιχεία, τα οποία επιτρέπουν την σε βάθος ανάλυση του αντικειμένου. Το δείγμα των ερωτηθέντων αποτελείται από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Λύκεια της Αθήνας και είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Η επιλογή του δείγματος δεν είναι τυχαία, αλλά έγινε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Τα συμπεράσματα, επομένως, αναφέρονται μόνο στο συγκεκριμένο δείγμα και δεν υπάρχουν διαδικασίες που να επιτρέπουν την επέκτασή τους σε ένα πληθυσμό με οποιουδήποτε βαθμού αξιοπιστία. Επιπλέον, επειδή τα δείγματα ανήκουν στο φιλικό και στο επαγγελματικό περιβάλλον της ερευνήτριας, ίσως να μη απάντησαν εντελώς ειλικρινά, παρότι υπήρξε ενημέρωση εξ αρχής ότι τα προσωπικά τους δεδομένα θα παραμείνουν ασφαλή. Επίσης, στους περιορισμούς της έρευνας θα μπορούσαν να ενταχθούν και πιθανές προκαταλήψεις της ερευνήτριας, οι οποίες κατά τη διάρκεια ανάλυσης των δεδομένων μπορεί να την οδήγησαν να ερμηνεύσει τα ευρήματα σύμφωνα με την άποψή της.

6.5. Επίλογος –Προτάσεις

Με τη συγκεκριμένη μελέτη φιλοδοξούμε να επισημάνουμε τα κίνητρα και τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές όσο και να αναδείξουμε τη συμβολή των μεταπτυχιακών σπουδών στην επαγγελματική και προσωπική τους βελτίωση, όπως τα αντιλαμβάνονται οι άμεσα ενδιαφερόμενοι, δηλαδή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από την ανάλυση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων προέκυψε μια σειρά διαπιστώσεων που θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες στους σχεδιαστές και οργανωτές των μεταπτυχιακών προγραμμάτων, αν πραγματικός στόχος τους είναι η ουσιαστική και αποτελεσματική μόρφωση των εν ενεργεία Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη μεγάλη σημασία των μεταπτυχιακών σπουδών για την προσωπική, επιστημονική, παιδαγωγική, διδακτική τους βελτίωση, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις ποικίλες απαιτήσεις που απορρέουν από το ρόλο τους.

Όλοι όμως συμφωνούν ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές δεν είναι πανάκεια για να υπάρξει επαγγελματική ανάπτυξη. Σημαντικό ρόλο παίζουν τα κίνητρα που ώθησαν τον εκπαιδευτικό να αποκτήσει μεταπτυχιακό τίτλο, η προσωπικότητα του και η διάθεσή του να εξελιχθεί.

Όμως η αναγνώριση της αξίας των μεταπτυχιακών σπουδών δεν επαρκεί για την επιτυχή κινητοποίηση και ανεμπόδιστη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα αντίστοιχα προγράμματα. Η επιμόρφωση ως δραστηριότητα είναι μια σύνθετη διαδικασία, με πολλές επιμέρους πτυχές και παραμέτρους, εξίσου σημαντικές για την τελική της επιτυχία.

Θεωρούν λοιπόν αναγκαίο ότι πρέπει η πολιτεία να ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό κλάδο, προκειμένου να παρακολουθήσει μεταπτυχιακές σπουδές, και να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς. Από τη στιγμή που τα σημαντικότερα εμπόδια έχουν να κάνουν με το χρόνο και την οικονομική επιβάρυνση, εκεί πρέπει να επικεντρωθούν οι διευκολύνσεις. Η εκπαιδευτική άδεια είτε στη διάρκεια μόνο των μαθημάτων είτε στην εκπόνηση της διπλωματικής θα μπορούσε να είναι ένα από τα μέτρα που θα κινητοποιούσε τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν περισσότερο μεταπτυχιακές σπουδές. Βέβαια, η άδεια θα πρέπει να χορηγείται με αξιοκρατικά κριτήρια, ώστε να μην επαναληφθούν λάθη του παρελθόντος.

Ως προς την οικονομική επιβάρυνση, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν να καταργηθούν τα δίδακτρα ή στη χειρότερη να μειωθούν. Επίσης, μπορεί να υπάρξουν και υποτροφίες είτε από την πολιτεία είτε από τα πανεπιστήμια, ώστε, ιδιαίτερα σήμερα με την οικονομική κρίση, να μπορέσουν όσοι θέλουν και όσοι επιλεγούν να πραγματοποιήσουν μεταπτυχιακές σπουδές.

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία, θα λέγαμε ότι η έρευνα που πραγματοποιήσαμε ανέδειξε σημαντικά ζητήματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τις μεταπτυχιακές σπουδές και γενικότερα για την επιμόρφωσή τους και για την Δια βίου μάθηση. Θεωρούμε, όμως, ότι, για μια ακριβέστερη καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου πάνω στα κίνητρα και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν καθώς και στα οφέλη που αποκομίζουν, η έρευνα θα πρέπει να συνεχιστεί και ποιοτικά σε ένα μεγαλύτερο δείγμα αλλά και με ποσοτικές μεθόδους και τεχνικές, όπως το ερωτηματολόγιο, για να δοθεί μια πιο αντιπροσωπευτική εικόνα. Θα μπορούσε επίσης και να επεκταθεί στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και των τύπων σχολείου, αφού η Δια βίου εκπαίδευση και η επιμόρφωση αφορούν την εκπαίδευση στο σύνολο της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

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.

Arar, K.& Abramowitz, R. (2017). Motivation and choice of teachers to pursue their postgraduate studies in an ethnic minority college. *Journal of Applied Research in Higher Education, Vol. 9 Issue: 4*, pp.616-629.

Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. San Francisco: Jossey Bass

Bell, B. & Gilbert, J. (1996). *Teacher development: A model from science education*. London: Falmer Press.

Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational researcher, 33*(8), 3–15.

Boshier, R. (1971). Motivational orientations of Adult Education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education Journal, 21*/2, pp. 3-26.

Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In: Smith, J. (ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 222-248). 3rd. London: Sage Publications Ltd.

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), 104-5.

Cross, P. K. (1981). *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass

Darkenwald, G. G. & Merriam, S. B. (1982). *Adult education: Formations of practice*. New York: Harper & Row.

Darkenwald, G. G. & Valentine, T. (1985). Factor structure of deterrents to public participation in adult education. *Adult Education Quarterly*, 35, 177-193.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia, PA: Routledge /Falmer Press.

Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.

Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. London and New York: Routledge /Falmer Press.

Day, C. W., Elliot, B. & Kington, A. (2005). Reforms, Standards and Teacher Identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kingston, A. & Gu, Q.(2007). *Teachers Matter: Connecting Lives, Work and Effectiveness*. Maidenhead: McGraw Hill, Open University Press.

Day, C., Flores, M.A. & Viana, I. (2007). Effects on national policies on teachers' sense of professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265.

De Montlibert, C. (1973). Le public de la formation des adultes. *Revue française de sociologie*, 14(4), pp/529-545.

Desimone, L.M., Porter, A.C., Garet, M.S., Yoon, K.S. & Birman, B.F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three -year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.

Deshler, D.D., Ellis, E.S., Lenz, B.K. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods* . (2nd ed.). Denver: Love

Elkind, D. (1997). Schooling in the postmodern world, in: A. Hargreaves (Ed.) *Rethinking Educational Change with Heart and Mind. The 1997 ASCD Year book*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Eraut, M. (1987). Inservice teacher education. In M. Dunkin (ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*, (pp. 730-743). Oxford: Pergammon Press.

Eraut, E. (1993). *Developing professional knowledge within client-centered organization*. University of Sussex

Eros,J.(2011) *The career cycle and the second stage of teaching:Implications for policy and professional development*. *Art Education Policy Review*,112(2) 65-70

European Commission. (2002). *European social statistics – Continuing Vocational Training Survey (CVTS-2)*. Luxembourg: European Communities.

Evans, L. (2002a). What is Teacher Development? *Oxford Review of Education*, 28 (1), 123-137.

Fessler, R. (1985). A Model for Teacher Professional Growth and Development. In: Burke, P. J. & Heideman, R.G., (Eds.), *Career-Long Teacher Education* (pp. 181-193). Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Fessler, R., & Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn and Bacon.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.

Furlong, J. (2001). Reforming teacher education, re-forming teachers: Accountability, professionalism and competence. In R. Philip and J. Furlong (Eds.). *Education reform and the state: Twenty-five years of politics, policy and practice*. London: Routledge Falmer

Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition: Reforming professionalism?* Buckingham: Open University Press.

Garet, S.M., Porter, C.A., Desimone, L., Birman, F.B. & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers, *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–45.

Goleman, D. (1997). *Emotional intelligence : Why it can matter more than IQ*. New York : Bantam Books

Goroziadis, G. & Papaioannou, A. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education* 39, 1 e11

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: aspirations and actualities. In I. Goodson and A. Hargreaves (Eds.). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (2), 151-182.

Hedoux, J. (1981). Les non-publics de la formation Collective: Education Permanente, 61, Decembre, 89-105.

Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. New York: Springer,

Helsby, G. (1995). Teachers' construction of professionalism in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 21 (3), 317-332.

Hilferty, F. (2008). Theorising teacher professionalism as an enacted discourse of power. *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 161-173.

Houle, C. O. (1961). *The Inquiring Mind*. Madison : University of Wisconsin Press.

Hunzicker, J. (2010). *Characteristics of Effective Professional Development: A Checklist*. Unpublished manuscript, Department of Teacher Education, Bradley University, Peoria, Illinois

Hoyle, E. (1975). Professionalism, Professionalism and Control in Teaching, in V. Houghton et al. (eds.). *Management in Education: The Management of Organisations and Individuals*. London: Ward Lock Educational in association with Open University Press .

Huberman, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College Record*, 91, 1, pp. 31-57.

Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. London: Cassell.

Huberman, M. (1995). Networks That Alter Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 1, No. 2, pp. 193-221.

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820.

Lewin, K. (1947). Group Decision and Social Change. In: Newcomb, T. and Hartley, E. (Eds.), *Readings in Social Psychology*, Holt, Rinehart & Winston. New York, 197-211.

Levin, B. & Riffel, P. (1997). *Schools in a changing world*. London & New York: Falmer Press

Li, D.(2001).Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. in: Hall. D. R. and Hewings, A. (Eds.). *Innovations in English language teaching: A reader*. London: Routledge pp. 149-166

Lieberman, A. (1994). Teacher development: commitment and challenge. In Grimmett, P.P. & Neufeld, J. (Eds). *Teacher development and the struggle of authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change*. New York Teachers: College Press.

Little, J.W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105, 913-945.

Longworth, N. (2003). *Lifelong learning in action*, London: Kogan Page.

Mc Givney, V. (1993). Participation and non-participation: A review of the literature. In: Edwards, R., Sieminski, S. & Zeldin, D. (Eds.), *Adult learners, Education and Training* . London: Routledge . pp.11-30

McLaughlin, M.W. (1997). Rebuilding teacher professionalism in the United States. In A. Hargreaves and R. Evans (Eds.). *Buying teachers back*. Buckingham: Open University Press.

Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York : Harper Collin Publishers.

Miller, H.L. (1967). *Participation of adults in education: A force-field analysis*. Boston: Center for the Study of Liberal Education for Adults/ Boston University..

Morstain, B. R., Smart, J.C. (1974). Reasons for Participation in Adult Education Courses : A Multivariate Analysis of Group Differences, *Adult Education*, V24, n2. pp : 83-98.

Openheim, A. (2005). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Continuum.

Rabideau, S. T. (2005). *Effects of Achievement Motivation on Behavior*. Rochester: Institute of Technology.

Roberts, J. (2004). *The Modern Firm Organizational Design for Performance and Growth*. Great Britain: Oxford University Press.

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. (2004). Lifelong learning: a critical assessment of the political project. In P. Alheit, R.Becker - Schmidt, T. Gitz- Johansen, L. Ploug, H.Salling Olesen & K. Rubenson (Eds.) *.Shaping an emerging reality: Researching lifelong learning:* Roskilde Denmark: University press. pp 28-47

Rzejak, D., Künsting, J., Lipowsky, F., Fischer E., Dezhgahi U. & Reichardt, A., (2014). Facets of teachers' motivation for professional development – Results of a factorial

analysis, *Journal for educational research online* 6 (2014) 1, S. 139-159 urn: nbn:de:0111-opus-88456.

Sağır, M. (2014). Teachers' Professional Development. Needs and the Systems That Meet Them. *Scientific Research Publishing Inc. Creative Education*, Vol.05 ,No.16, (2014), Article ID:50117,14.

Smith, D. H. (1980b). General Activity Model. In D. H. Smith, J. Macaulay, & Associates (Eds.). *Participation in social and political activities* (pp. 461-530). San Francisco: Jossey-Bass.

Lovat, T. J., & Smith, D. L. (2003). *Curriculum: Action and reflection revised*. Wentworth Falls: *Social Science Press*.

Steffy, B. E., & Wolfe, M.P. (1997). *The life cycle of the career teacher: Maintaining excellence for a lifetime*. West Lafayette, Ind.: Kappa Delta Pi, International Honor Society in Education.

Steffy, B. E., Wolfe, M. P., Pasch, S. H. & Enz, B. J. (2000). *Life cycle of the career teacher*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press, Indianapolis.

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. (1979). *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*, 2nd ed. University Associates (Learning Concepts), San Diego, and Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Ontario.

Van der Kamp, L.J.T. & Bijleveld, C.C.J.H. (1998). Methodological issues in longitudinal research. In: Bijleveld, C.C.J.H., Van der Kamp, L.J.Th. (Eds.). *Longitudinal data analysis. Designs, models and methods*. London: Sage. 1-45.

Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. Oxford, England: Wiley.

Walter, C.&Briggs,J. (2012). *What professional development makes the most difference to teachers ?* University of Oxford Department of Education.

Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: Traditional managerial, collaborative and democratic,. In B. Cunningham (Ed.), *Exploring professionalism* (pp28-49). London: Bedford Way Press

Ελληνικές

Verma, K.G. & Mallick, K.(2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* . Τυπωθήτω, μετάφραση Έλενα Γρίβα

Ζαβλανός, Μ. (1983). Επιμόρφωση εκπαιδευτικού προσωπικού στην υπηρεσία του. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 10, 104-110.

Ζαρίφης ,Γ(2014). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Θεωρία και Πράξη. Διδακτικές σημειώσεις*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. <https://opencourses.auth.gr/modules/document/file.php/OCRS/175/>

Ίσαρη, Φ.& Πουρκός, Μ.,(2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. [ηλεκτρ. βιβλ.] .Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Ιωσηφίδης, Θ.(2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Kanellopoulos, C.(1996). Private education expenditure in a ‘free education’ country: The case of Greece. *International Journal of Educational Development*, Volume 17 Issue 1 January 1997, Pages 73-81.

ΚΑΝΕΠ- ΓΣΣΕ.(2016). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης 2015.Η ελληνική Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μέρος Α:Το ευρωπαϊκό & διεθνές πλαίσιο αναφοράς(2002 – 2013).* (Ηλεκτρονική έκδοση).Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΣΕ. www.kanep-gsee.gr

Καραλής, Θ. (2008). *Διά Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ενεργός Πολίτης στο Σ. Μπάλιας (επιμ.), Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση.* Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση.* Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΣΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Καυάλης, Α. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία.* Γ' έκδοση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων διδασκομένων.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης , οι συντελεστές.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Κουτούζης, Μ.(1999). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.* Στο: Αθανασούλα - Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β., Χαλκιώτης Δ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Α'.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Cohen, L. & Manion, L. (2000).*Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων.* Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (2003). *Η κοινωνιολογία και η μεθοδολογία της*. Θεωρητική πολυφωνία: Μέθοδοι: Γιατί πλουραλισμός; Η επιστημονική έρευνα - 7η έκδ. - Αθήνα : Σάκκουλας Αντ. Ν.

Λατινόπουλος, Π.(2004).Μεταπτυχιακές σπουδές στην Ελλάδα: τα κρίσιμα ερωτήματα , *Πανεπιστημιούπολη Α.Π.Θ. τεύχος 16,12-14.*

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη, στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 63-81

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μήλεση, Χ. & Πασχαλιώρη, Β.(2003). Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 82-96.

Μπαγάκης, Γ.(επιμ). (2005).*Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νόμος 3685(ΦΕΚ 128,16-7-2008). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας ,Αρ. Φύλλου 148 .

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών, Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*, (μτφρ. Βακάκη Α.) Αθήνα: Τυπωθήτω

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διατμηματική επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του λυκείου και τον διάλογο για την παιδεία.(2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Παπαϊκονόμου, Α. (2015). Η επαγγελματική εξέλιξη του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 3, Τεύχος 1, 2015.

Παπαϊκονόμου, Α. (2015). Η Επαγγελματική Ωριμότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση. *Action Researcher in Education*, τεύχος 6/Σεπτέμβριος 2015.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαρβανάκη, Β., Βιτσιλάκη, Χ.& Φώκιαλη, Π.(2014).Τυπολογία των Ελλήνων εκπαιδευτικών που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο. *Περιοδικό Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 2-3/2014

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (2009). Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020») — Στρατηγικός στόχος 2: Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, 2009/C 119/02.

Σύνοδος του Συμβουλίου της Ε.Ε στη Μπολόνια,1999 στο Γκόβαρης, Χ.& Ρουσσάκης, Ι.(2008). *Ευρωπαϊκή ένωση. Πολιτικές στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σύνοδος του Συμβουλίου της Ε.Ε στη Λισσαβόνα, 2000 στο Γκόβαρης,Χ & Ρουσσάκης, Ι.(2008). *Ευρωπαϊκή ένωση. Πολιτικές στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Hargreaves, A. (2001). Teaching as a paradoxical profession. Στο *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*, 15-16 Δεκεμβρίου 2000 (σσ. 26-37). Θεσσαλονίκη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Χαλικιάς, Μ. (χχ). *Μεθοδολογία έρευνας για διοικητικά στελέχη*: Ενότητα: Δειγματοληψία: Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα στο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά Τεχνολογικού Τομέα. <http://docplayer.gr/32552011-Methodologia-ereynas-gia-dioikitika-stelehi.html>

Ψαρρού, Μ. Κ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω. -Γιώργος Δαρδανός

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Το πλήρες πρωτόκολλο της συνέντευξης

1^{ος} άξονας: δημογραφικά στοιχεία: ατομικά, κοινωνικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Προτεινόμενες ερωτήσεις

- 1.Πέστε μου λίγα πράγματα για σας (ηλικία, ειδικότητα, οικογενειακή κατάσταση, χρόνια υπηρεσίας, υπηρεσιακή κατάσταση, βασικές σπουδές και άλλες σπουδές, αν υπάρχουν (πχ δεύτερο πτυχίο)
- 2.Ήταν πρώτη σας επιλογή η σχολή των βασικών σας σπουδών που τελειώσατε;
- 3.Ήταν συνειδητή επιλογή η άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού; Με ποια κριτήρια (προσδοκίες) έγινε;

2^{ος} άξονας: συλλογή στοιχείων για το πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών το οποίο παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες

Προτεινόμενες ερωτήσεις

- 1.Πότε αποφασίσατε ότι επιθυμείτε να κάνετε μεταπτυχιακές σπουδές;
- 2.Σε ποια επαγγελματική φάση το κάνατε;
- 3.Πώς το ψάξατε;
- 4.Ποιος φορέας το διοργάνωσε;
- 5.Σε ποιο αντικείμενο ήταν το μεταπτυχιακό που επιλέξατε;
6. Πληρώσατε δίδακτρα; Τι ύψους;
- 7.Είχε άλλη οικονομική επιβάρυνση, π.χ βιβλία, μετακινήσεις; Σε τι ύψος κατ' εκτίμηση ανήλθε αυτό το πρόσθετο κόστος;
- 8 Είχατε εκπαιδευτική άδεια ή το κάνατε παράλληλα με την εργασία σας;
- 9.Ήταν από απόσταση ή δια ζώσης;
- 10.Με τρόπο επιλεγήκατε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα;
- 11.Τι βάρυνε στην απόφασή σας να παρακολουθήσετε το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα;

3^{ος} άξονας: κίνητρα, δηλαδή οι λόγοι για τους οποίους τα υποκείμενα του δείγματος παρακολούθησαν προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών

Προτεινόμενες ερωτήσεις

1. Ποιός είναι ο σημαντικότερος λόγος που σας παρότρυνε στην απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου;
2. Υπήρξαν άλλοι πρόσθετοι λόγοι;
3. Κατά πόσο θεωρείτε σήμερα ότι είναι ανάγκη η απόκτηση ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στο πεδίο των Επιστημών της Αγωγής από έναν εκπαιδευτικό γενικότερα; Για ποιους λόγους ειδικά σήμερα;
4. Με ποιο τρόπο η οικογένειά σας, ο κοινωνικός σας περίγυρος και ο επαγγελματικός σας περίγυρος θεωρείτε ότι σας επηρέασε στην απόφασή σας να κάνετε μεταπτυχιακές σπουδές; Εξηγήστε αναλυτικά το ρόλο του καθενός όσο πιο αναλυτικά μπορείτε δίνοντας, εάν το επιθυμείτε, και σχετικά παραδείγματα.
5. Κατά πόσο ευρύτερα εμπλέκεστε σε άλλου τύπου διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης;
6. Κατά πόσο θεωρούσατε αρχικά ότι το κάνετε μεταπτυχιακές σπουδές θα σας έκαναν καλύτερο εκπαιδευτικό;

4^{ος} άξονας: εμπόδια που αντιμετώπισαν για να αρχίσουν και να ολοκληρώσουν τα υποκείμενα του δείγματος προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών

Προτεινόμενες ερωτήσεις

1. Ποιά θα λέγατε ότι ήταν τα σημαντικότερα εμπόδια που είχατε για να αρχίσετε και μετά να ολοκληρώσετε το πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών;
- (2. Κατά πόσο θεωρείτε το ότι είστε γυναίκα ότι ήταν εμπόδιο; Γιατί;)
3. Οι ευρύτερες κοινωνικές, επαγγελματικές και οικονομικές συνθήκες πώς λειτούργησαν στην απόφασή σας να κάνετε μεταπτυχιακές σπουδές;
4. Αναδρομικά σκεπτόμενοι υπήρξαν ψυχολογικού τύπου εμπόδια που είχατε να υπερνικήσετε, πριν πάρετε την απόφαση να κάνετε μεταπτυχιακές σπουδές;
5. Τι θεωρείτε ότι σας έκανε να ξεπεράσετε τα εμπόδια και να τα καταφέρετε τελικά;

5^{ος} άξονας: Η συμβολή των μεταπτυχιακών σπουδών ως προς την προσωπική, κοινωνική, παιδαγωγική οικονομική και επαγγελματική εξέλιξη στα υποκείμενα του δείγματος

Προτεινόμενες ερωτήσεις

1. Πιστεύετε πως ένας εκπαιδευτικός με μεταπτυχιακό στις Επιστήμες της Αγωγής είναι εν τέλει καλύτερος; Γιατί (τεκμηρίωση της άποψης); Με ποιους τρόπους;
2. Συνέβαλε και με ποιο τρόπο η απόκτηση του μεταπτυχιακού στον τρόπο που εσείς οι ίδιοι αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας και το έργο σας ως εκπαιδευτικοί;
3. Είχε επιπτώσεις πρακτικού χαρακτήρα (π.χ. οικονομικές απολαβές, ανάληψη θέσης ευθύνης, κλπ) και ποιες στην καριέρα σας η απόκτηση του μεταπτυχιακού;
4. Είδατε αλλαγή στη στάση των συναδέλφων σας απέναντί σας μετά την απόκτηση του μεταπτυχιακού;
5. Συνολικά θα λέγατε ότι επιβεβαιώθηκαν οι προσδοκίες σας από την απόκτηση του μεταπτυχιακού; Ποιες επιβεβαιώθηκαν και ποιες όχι; Αναφορικά με αυτές που δεν επιβεβαιώθηκαν, γιατί θεωρείτε ότι συνέβη αυτό;
6. Θα συμβουλευάτε άλλους συναδέλφους σας να κάνουν μεταπτυχιακό;
7. Τι θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνει, ώστε να ενθαρρύνονται περισσότερο οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν μεταπτυχιακά προγράμματα;
8. Τι απαντάτε σε αυτούς που λένε ότι από τη στιγμή που όλα αλλάζουν γρήγορα σε σημείο να μην μετράει ούτε το πτυχίο ούτε το μεταπτυχιακό, και πρέπει μόνιμα να μαθαίνεις είναι καλύτερα να μην κάνεις τίποτα;
9. Τι θα απαντούσατε σε αυτούς που θεωρούν ότι όταν μεγαλώνεις και έχεις σίγουρη εργασία είναι άχρηστο- ανόητο να συνεχίζεις τις σπουδές, εκτός και αν θες να αναλάβεις διοικητική θέση;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Δείγμα συνέντευξης

Σ: Συνεντευκτής

N7: Εκπαιδευτικός

Σκηνικό της συνέντευξης

- Ημερομηνία συνέντευξης: 3-2-2018
- Τοποθεσία: Στο σπίτι της εκπαιδευτικού
- Διάρκεια: 33λεπτά

Το υποκείμενο της έρευνας

Φύλο: γυναίκα	Ηλικία: 57	Ίδρυμα βασικών σπουδών: Φιλοσοφικ ή Ιωαννίνων Κλασσικό τμήμα	Ειδικότητα: Φιλολόγος	Χρόνια υπηρεσίας: 34	Τίτλος μεταπτυχιακού: Σπουδές στην Εκπαίδευση	Εκπαιδευτικό ίδρυμα-έτος κτήσης Μεταπτυχιακού: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) 2004
------------------	---------------	---	--------------------------	----------------------------	--	---

Σύστημα σημειογραφίας:

Στην απομαγνητοφώνηση, προκειμένου να αποδοθεί το κείμενο όσο το δυνατόν πιο πιστά χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα σύμβολα έτσι ώστε όταν διαβάζονται να υπάρχει η δυνατότητα σε γενικές γραμμές να υποθέσουμε πως ειπώθηκαν από τα δείγματα της έρευνας

Σύμβολα απόδοσης κειμένου

...	Μικρή παύση
{...}	Γέλιο
.....	Μεγάλη παύση
Σ	Συνεντευκτής
N7	Εκπαιδευτικός

Σ: Αρχικά χαίρομαι που σας συναντώ και σας ευχαριστώ που δεχτήκατε να λάβετε μέρος σε αυτή την έρευνα που γίνεται στα πλαίσια της διπλωματικής μου διατριβής. Θα ήθελα επίσης να σας διαβεβαιώσω ότι θα μείνετε ανώνυμη και δεν θα κρατήσουμε κανένα αρχείο στο όνομά σας. Η συνομιλία μας θα ηχογραφηθεί και θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι οποιαδήποτε στιγμή θέλετε μπορείτε να διακόψετε τη συνέντευξη. Η έρευνα που κάνω είναι σχετικά με τις απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών πάνω στη διαβίου εκπαίδευση και ειδικότερα αφορά τις μεταπτυχιακές σπουδές. Αν δεν έχετε αντίρρηση και επειδή δεν είμαστε άγνωστες να μιλάμε στον ενικό ;

N7: Και εγώ θα το πρότεινα. Μου φαίνεται πολύ καλύτερα.

Σ: Ωραία ! Ας αρχίσουμε από τα τυπικά, Πες μου λίγα πράγματα για σένα.

N7: Λοιπόν είμαι φιλόλογος, είμαι 57 χρονών , έχω τριάντα τέσσερα περίπου χρόνια υπηρεσίας, εδώ και 7 χρόνια είμαι διευθύντρια σε Λύκειο, παντρεμένη με παιδί έχω τελειώσει τη Φιλοσοφική Σχολή των Ιωαννίνων το κλασικό τμήμα.

Σ: Ήταν η πρώτη σου επιλογή η σχολή των βασικών σου σπουδών που τελείωσες;

N7:.. Όχι ακριβώς. Νομική ήθελα να πάω αλλά για λόγους που με υπερβαίνουν τελικά επέλεξα να είμαι στη φιλοσοφική χωρίς να το έχω μετανιώσει βέβαια από τη στιγμή που τελείωσα.

Σ: Ήταν συνειδητή επιλογή η άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού;

N7: Ναι.

Σ: Με ποια κριτήρια έγινε;

N7 : Το δημόσιο σχολείο ήταν μονόδρομος. Νομίζω ότι ήταν ταυτισμένο στο μυαλό μου από την αρχή ότι θα σπούδαζα στη φιλοσοφική και ταυτόχρονα θα δούλευα στη δημόσια

εκπαίδευση σαν εκπαιδευτικός και μου άρεσε σαν ιδέα. Ασφαλώς οι προσδοκίες, οι οποίες έχουν να κάνουν καταρχάς με το νεαρό της ηλικίας σου, ήταν ότι όταν θέλουμε μπορούμε να αλλάξουμε τον κόσμο, να κάνουμε αλλαγές, να εκφέρουμε καινοτομίες μπορούμε να είμαστε καλύτεροι από ότι ήταν οι προηγούμενες γενιές έως και άριστοι. Άσχετα αν ...στην πορεία η ίδια η πραγματικότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα σε απογοητεύει. ..Σαφώς φαντάζομαι ότι το κοινωνικό οικονομικό υπόβαθρο επέβαλε να υπάρχει μία εργασία οπωσδήποτε άμεση όσο το δυνατόν γινόταν και βέβαια σταθερή και σαφώς αυτό το πρόσφερε η δουλειά στο δημόσιο σχολείο.

Σ:Πότε αποφάσισες ότι επιθυμείς να κάνεις μεταπτυχιακές σπουδές;

N7:Είχα περίπου 15 χρόνια υπηρεσία στο σχολείο και ήταν σε μία περίοδο που έψαχνα να κάνω κάτι περισσότερο για μένα. Στο πλαίσιο αυτό είχα δώσει κατατακτήριες εξετάσεις να περάσω στο τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ήταν η εποχή που έψαχνα κάτι να κάνω περισσότερο στον τομέα των σπουδών και έτυχε απλά σε εκείνη τη φάση να γίνεται η έναρξη λειτουργίας του Ανοιχτού Πανεπιστημίου.

Σ:Σε ποια επαγγελματική φάση το έκανες;

N7:Είχα συμπληρώσει περίπου 15 χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο.

Σ:Πως το έψαξες ;

N7:..Κοίτα...Έψαχνα να κάνω κάτι άλλο όχι με τη στενή έννοια του ψαξίματος γιατί δεν το είχα ψάξει στα υπόλοιπα Πανεπιστήμια. Είχα μείνει περισσότερο στην εντύπωση, η οποία επικρατούσε την εποχή εκείνη ,ότι ήτανε δύσκολη η συμμετοχή σε κάποιο Μεταπτυχιακό πρόγραμμα στα Πανεπιστήμια ειδικά στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας .Μιας και ήταν σχετικά περιορισμένα τα Μεταπτυχιακά χρειαζόντουσαν εξετάσεις υπήρχε η φιλολογία ή η παραφιλολογία ότι δεν ήταν ιδιαίτερα αξιοκρατική η διαδικασία συμμετοχής σε αυτού του είδους τα προγράμματα και έπρεπε να έχεις κάποιον γνωστό που υπάρχει περίπτωση να σε βοηθήσει. Από τα Μεταπτυχιακά που παρείχε το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο

θεώρησα ότι ήταν πιο κοντά στο επάγγελμα που έκανα και θεώρησα βέβαιο ότι θα είχα να αποκομίσω περισσότερα επί του ιδίου ζητήματος σχετικά με τη δουλειά μου σχετικά με το επάγγελμά μου.

Σ: Ποιος φορέας το διοργάνωσε;

N7: Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Σ: Σε ποιο αντικείμενο ήταν το μεταπτυχιακό που επέλεξες;

N7: Σπουδές στην εκπαίδευση.

9. Σ: Πλήρωσες δίδακτρα; Τι ύψους;

N7: Ναι. Περί τις 3.000 ευρώ περίπου .

Σ: Είχε άλλη οικονομική επιβάρυνση; π.χ βιβλία, μετακινήσεις;

N7: Όχι είναι γεγονός ότι προμηθεύτηκα κάποια λίγα βιβλία που είχαν να κάνουν περισσότερο με την εκπαιδευτική έρευνα και θεώρησα ότι έπρεπε να τα προμηθευτώ για ανάγνωση .

Σ. Σε τι ύψος κατ' εκτίμηση ανήλθε αυτό το πρόσθετο κόστος;

N7: Το κόστος τους δεν ήταν δυσβάσταχτο όπως και τα έξοδα για μετακινήσεις .

Σ: Είχες εκπαιδευτική άδεια ή το έκανες παράλληλα με την εργασία σου;

N7: Εργαζόμουν κανονικά.

Σ: Ήταν από απόσταση ή δια ζώσης;

N7: Από απόσταση.

Σ: Με τρόπο επιλέχθηκες στο συγκεκριμένο πρόγραμμα;

N7: Η επιλογή μου έγινε με κλήρωση.

Σ: Τι βάρυνε στην απόφασή σου να παρακολουθήσεις το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα;

N7: Βλέποντας τους τίτλους των μεταπτυχιακών θεώρησα ότι το συγκεκριμένο ήταν πιο κοντά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και θα αποκόμιζα περισσότερα οφέλη. Μου άρεσε να ασχοληθώ περισσότερο με ζητήματα σπουδών να ασχοληθώ περισσότερο με κάτι το οποίο μου άρεσε και ενδιέφερε εμένα .

Ποιός είναι ο σημαντικότερος λόγος που σε παρότρυνε στην απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου;

N7: Καθαρά προσωπικός. Όταν ξεκίνησα το Μεταπτυχιακό δεν είχα καν στο μυαλό μου ότι μπορούσα να το χρησιμοποιήσω για επαγγελματική εξέλιξη. Ήταν κάτι το οποίο ήθελα, το είχα ανάγκη εκείνη τη συγκεκριμένη στιγμή να ασχοληθώ περισσότερο με κάτι το οποίο μου άρεσε και με ενδιέφερε.

Σ: Υπήρξαν άλλοι πρόσθετοι λόγοι;

N7: Δεν είχα καν στο μυαλό μου ότι θα μπορούσα να το χρησιμοποιήσω για επαγγελματική εξέλιξη. Όχι σε αυτή τη φάση .

Σ: Κατά πόσο θεωρείς σήμερα ότι είναι ανάγκη η απόκτηση ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών από έναν εκπαιδευτικό γενικότερα; Για ποιους λόγους ειδικά σήμερα;

N7: Ναι θεωρώ ότι είναι ανάγκη γιατί όσες γνώσεις ειδικές και αν διαθέτει κανείς πάνω στο γνωστικό αντικείμενο και όσες γενικές παιδαγωγικές που είναι απαραίτητες ούτως ή

άλλως για να εξασκήσει κανείς στο επάγγελμα αυτό, ποτέ δεν είναι αρκετές. Νομίζω ότι είναι πιο επιτακτική ανάγκη σήμερα για λόγους που έχουν να κάνουν με την συνεχή διεύρυνση της γνώσης και με τις απαιτήσεις φαντάζομαι που προκύπτουν και στον ίδιο τον επαγγελματικό χώρο. Πριν από 30 χρόνια δηλαδή που διορίστηκα εγώ δεν ήταν απαραίτητο να γνωρίζει κανείς να χειρίζεται τις νέες τεχνολογίες .Γιατί δεν υπήρχε και ανάλογο υλικό που θα μπορούσες να χρησιμοποιήσεις για την τάξη ή μέσα στην τάξη .Τα πράγματα διευρύνονται αλλάζουν οι ανάγκες. Είναι περισσότερες και πρέπει να προσθέτει κανείς γνώσεις παραπάνω στο ενεργητικό του για να μπορεί να καλύψει όσα προκύπτουν στο σχολείο. Το μεταπτυχιακό ας πούμε ότι είναι και ένα κίνητρο παραπάνω ή ας πούμε ότι μπορεί να είναι έτσι όπως εξελίσσονται τα πράγματα και όπως φανταζόμαστε ότι θα εξελιχθούν ένα επαγγελματικό προσόν το οποίο αν όχι αυτή τη στιγμή πιθανό να χρειαστεί στο άμεσο μέλλον για να βρει κανείς δουλειά και στον τομέα της εκπαίδευσης.

Σ: Με ποιο τρόπο η οικογένειά σου, θεωρείς ότι σε επηρέασε στην απόφασή σου να κάνεις μεταπτυχιακές σπουδές;

N7:Ο ρόλος της οικογένειας ήταν ενθαρρυντικός και η αντιμετώπιση ήταν θετική για το γεγονός, παρότι δεν υπήρχε η δυνατότητα για υποβοήθηση (ο σύζυγος ήταν καπετάνιος και η κόρη μου στο Λύκειο)δηλαδή για να μου προσφερθεί βοήθεια ώστε να είναι πιο εύκολη για μένα η συμμετοχή μου στο πρόγραμμα αυτό. Είχα λοιπόν την ηθική τους στήριξη και φυσικά εφόσον τα χρήματα ήταν της οικογένειας και την οικονομική.

Σ:Ο κοινωνικός σου περίγυρος;

N7:Ο ευρύτερος κοινωνικός μου περίγυρος φαντάζομαι ότι το είχε δει θετικά γιατί δεν υπήρξε ιδιαίτερη αντίδραση ή φανερά τουλάχιστον κάποια ένσταση {...}.

Σ.Ο επαγγελματικός σου περίγυρος;

N7: Όσον αφορά τον επαγγελματικό μου περίγυρομπορώ να θυμηθώ και να φέρω στο μυαλό μου.. πιθανόν κάποια σχόλια και αντιδράσεις οι οποίες περιείχαν ένα είδος

...αμφισβήτησης .Δεν θα έλεγα ότι ήταν ιδιαίτερα αρνητικές οι κριτικές δεν ήταν όμως και ενθαρρυντικές. Πιθανόν ...κάποιοι δεν το χάρηκαν και ακούστηκαν και κάποια σχόλια ότι ήταν προϊόν φιλοδοξιών για περαιτέρω επαγγελματική εξέλιξη και λοιπά.

Σ: Κατά πόσο ευρύτερα εμπλέκεσαι σε άλλου τύπου διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης;

N7:Επειδή τα χρόνια είναι αρκετά πίσω νομίζω ότι τα πράγματα ήταν πιο απλά τον καιρό που διορίστηκα με την έννοια ότι η επιμόρφωση και γενικά οι επιμορφωτικές δραστηριότητες είτε αυτές ήταν σεμινάρια ή ήταν οι παρεμβάσεις των σχολικών συμβούλων είτε ήταν οποιασδήποτε άλλης μορφής παρεχόμενη επιμόρφωση ήταν ελάχιστες. Με ενδιέφερε να διευρύνω τις γνώσεις που είχαν να κάνουν μόνο και στενά με τα γνωστικά αντικείμενα τα οποία χειριζόμαστε την τάξη προϊόντος του χρόνου βέβαια. Η αλήθεια είναι ότι ..όλο και περισσότερο υπήρξαν και υπάρχουν επιμορφωτικές δράσεις και στην αρχή όλης αυτής της διαδικασίας οφείλω να πω ότι αντιμετώπισα με ενδιαφέρον αυτού του είδους τις προσπάθειες που είναι από την πλευρά του των προϊσταμένων μας ή της προϊσταμένης αρχής μας .Στην πορεία και μέχρι σήμερα θα έλεγα ότι τις αντιμετωπίσω πλέον με μία σχετική επιφύλαξη γιατί ίσως είμαι πιο απαιτητική σε αυτό το οποίο προσδοκώ ότι θα του προσφέρουν.

Σ:Κατά πόσο θεωρούσες αρχικά ότι το κάνεις μεταπτυχιακές σπουδές θα σε έκαναν καλύτερο εκπαιδευτικό;

N7: Παρότι το κίνητρο μου ήταν εντελώς προσωπικό και διαπροσωπική πρώτα από όλα ικανοποίηση νομίζω ότι στην πίσω πλευρά του κεφαλιού μου ήταν και αυτό στόχος .Ηλπίζα ότι μαθαίνοντας κάποια πράγματα παραπάνω τα οποία σχετίζονταν άμεσα με το αντικείμενο της δουλειάς μου σαφώς θα μου πρόσθεταν γνώσεις και θα με έκαναν καλύτερη εκπαιδευτικό.

Σ:Ποιά θα έλεγες ότι ήταν τα σημαντικότερα εμπόδια που είχες για να αρχίσεις και μετά να ολοκληρώσεις το πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών;

N7: Τα εμπόδια είχαν να κάνουν με τις τυπικές υποχρεώσεις που είχα αναλάβει από πολύ νωρίς εννοώ φυσικά τις οικογενειακές. Και όταν μιλάμε για οικογενειακές υποχρεώσεις μέσα μπαίνουν και οικονομικές ή και από κει και πέρα ότι έχει να κάνει με την ανατροφή παιδιού και το καθεζήσ.

Σ: Κατά πόσο θεωρείς το ότι είστε γυναίκα ήταν εμπόδιο; Γιατί;

N7: Παραδοσιακά η γυναίκα είναι επιφορτισμένη με περισσότερες οικογενειακές υποχρεώσεις. Πόσο μάλλον εγώ που είχα και άντρα ναυτικό. Δεν ξέρω όμως τελικά αν επηρέασε το φύλο μου ή η ιδιαιτερότητα της οικογένειά μου ώστε να αποφασίσω και τελικά να ολοκληρώσω τις σπουδές μου.

Σ: Οι ευρύτερες κοινωνικές, επαγγελματικές και οικονομικές συνθήκες πως λειτούργησαν στην απόφασή σου να κάνεις μεταπτυχιακές σπουδές;

N7: Φαντάζομαι πως ναι δηλαδή έφτασα σε ένα σημείο που μπορούσα πλέον να ρυθμίσω καλύτερα τα των οικογενειακών μου υποχρεώσεων-το παιδί μου ήταν ήδη μαθήτρια λυκείου- έφτασα στο σημείο όπου είχα τη δυνατότητα να δαπανήσω αυτά τα χρήματα τα οποία δαπάνησα και επαγγελματικά ήμουνα πλέον σε μία σταθερή πραγματικότητα τοποθετημένη σε συγκεκριμένο σχολείο. Επίσης υπήρχε και η ανάλογη εμπειρία η διδακτική και πιθανόν διαμορφωμένες ανάγκες για την ίδια τη φύση του επαγγέλματος φαντάζομαι πως ναι έπαιζαν και αυτές το ρόλο τους.

Σ: Αναδρομικά σκεπτόμενη υπήρξαν ψυχολογικού τύπου εμπόδια που είχες να υπερνικήσεις πριν πάρεις την απόφαση να κάνεις μεταπτυχιακές σπουδές;

N7: Όχι. Δεν είχα τέτοιου είδους θέματα. Δεν σκέφτηκα καθόλου ότι δεν θα μπορούσα να τα βγάλω πέρα γιατί είμαι άνθρωπος που μπορώ να διαβάσω και να κατανοήσω και να ασχοληθώ.

Σ:Τι θεωρείς ότι σε έκανε να ξεπεράσεις τα εμπόδια και να τα καταφέρεις τελικά;

N7:..Το γεγονός ότι έκανα κάτι που με ευχαριστούσε και ήταν έξω από τις τυπικές μου υποχρεώσεις.

Σ:Πιστεύεις πως ένας εκπαιδευτικός με μεταπτυχιακό είναι εν τέλει καλύτερος; Γιατί; Με ποιους τρόπους;

N7:Η κτήση ενός μεταπτυχιακού δεν αποτελεί πανάκεια για τον εκπαιδευτικό χρειάζονται και άλλα προσόντα που πρέπει να διαθέτει ώστε να είναι όσο το δυνατόν καλύτερος εκπαιδευτικός σήμερα σε σχέση με χθες.... Δεν θα σε κάνουν καλό εκπαιδευτικό μόνο τα πτυχία ή οι όποιοι τίτλοι σπουδών. Πρέπει να υπάρχουν σε ένα βαθμό και οι υπόλοιπες δεξιότητες που απαιτούνται για να είναι κανείς δάσκαλος και να απευθύνεται στα παιδιά. Όμως εγώ θεωρώ πως ναι μπορεί να γίνεις καλύτερος εκπαιδευτικός σπουδάζοντας ένα αντικείμενο το οποίο έχει απόλυτη συνάφεια με την εκπαίδευση .Μπορεί να σε βοηθήσει παίρνοντας από το προσωπικό μου παράδειγμα υπόψη, μπορεί να σε βάλει στη διαδικασία να μελετήσεις για παράδειγμα νέους τρόπους διδακτικής μεθοδολογίας να σε βάλει στη διαδικασία να παρακολουθείς τις εξελίξεις στην παιδαγωγική επιστήμη. Νομίζω ότι αυτά είναι υπεραρκετά για να μην ζητάς το υπερβολικό και από ένα μεταπτυχιακό τίτλο. νομίζω ότι ένα-δύο πράγματα τέτοιες φύσης είναι αρκετά για να σε κάνουν καλύτερο.

Σ:Συνέβαλε και με ποιο τρόπο η απόκτηση του μεταπτυχιακού στον τρόπο που εσύ αντιλαμβάνεσαι το ρόλο σου και το έργο σου ως εκπαιδευτικού;

N7:Ήταν μία σημαντική εμπειρία με την έννοια ότι χρειάστηκε να ξαναγίνω μαθήτρια εντός εισαγωγικών και να έρθω στη θέση των μαθητών μου. Αυτό το σκέφτηκα πάρα πολλές φορές... την αντίδρασή μου μπροστά στους καθηγητές, τους δικούς μου πια από τον ρόλο πλέον της μαθήτριας –σπουδάστριας, ...τις αντιδράσεις τις ψυχολογικές που είχα στις διάφορες πιέσεις που δεχόμουνα μπροστά στις δυσκολίες που είχε το αντικείμενο το οποίο σπούδαζα στις επιδόσεις που είχα και πως αυτές μεταφράζονται σε βαθμούς .Σαφώς και με βοήθησε αυτό το πράγμα να ξαναδώ την τάξη από την αρχή και να κατανοήσω αλλά και

να αναλύσω περισσότερο την πλευρά των μαθητών και να δω από την άλλη μία τάξη ενηλίκων η οποία είχε ως πούμε συμπεριφορές που έχει μία τάξη μικρών παιδιών{ ...} και να σκεφτώ πάνω σε αυτό και να δω τις αντιδράσεις που είχαν οι καθηγητές μου πλέον στο πανεπιστήμιο όταν είχαν να αντιμετωπίσουν ενήλικες και ενήλικες οι οποίοι ήταν και άτακτοι πάρα πολλές φορές εντός εισαγωγικών το άτακτοι { ...} πώς θα αντιδρούσαν αυτοί ή και να μεταφέρω όλη αυτή την εμπειρία στην τάξη που δεν είναι εύκολο πράγμα. Ξεχνιέσαι όταν είσαι δάσκαλος ξεχνάς ότι έχεις να κάνεις με παιδιά, από κάποιο σημείο και μετά ξεχνάς το ρόλο αυτό του μαθητή .Με έβαλε λοιπόν στο ρόλο του μαθητή και να σκεφτώ ξανά από την αρχή κάποια πράγματα.

Σ:Είχε επιπτώσεις πρακτικού χαρακτήρα (π.χ. οικονομικές απολαβές, ανάληψη θέσης ευθύνης, κλπ) και ποιες στην καριέρα σου η απόκτηση του μεταπτυχιακού;

N7:Ναι με βοήθησε στην επαγγελματική μου ανέλιξη. Νομίζω ότι με βοήθησε ιδιαίτερα και σε αυτό έπαιζαν ρόλο- τουλάχιστον για αυτά τα χρόνια που το χρησιμοποίησα και μου δόθηκε η διευθυντική θέση – οι συγκεκριμένοι τρόποι αξιολόγησης.

Σ: Είδες αλλαγή στη στάση των συναδέλφων σου απέναντί σου μετά την απόκτηση του μεταπτυχιακού;

N7:Δεν ξέρω πώς να το πω αλλά νομίζω ότι με τον ίδιο τρόπο που αντιμετωπίστηκα από την αρχή αντιμετωπίστηκα και εκ των υστέρων. Εν πάση περιπτώσει δεν διέγνωσα για να τα πούμε με δυο κουβέντες ότι εκτός από ελάχιστους να χάρηκαν.

Σ:Συνολικά θα έλεγες ότι επιβεβαιώθηκαν οι προσδοκίες σου από την απόκτηση του μεταπτυχιακού; Ποιες επιβεβαιώθηκαν και ποιες όχι; Αναφορικά με αυτές που δεν επιβεβαιώθηκαν γιατί θεωρείς ότι συνέβη αυτό;

N7:Εγώ θα έλεγα σε μεγάλο βαθμό δηλαδή και την προσωπική ικανοποίηση που περίμενα να πάρω την πήρα και από την άλλη πλευρά προσωπικά η ύπαρξη του Μεταπτυχιακού με βοήθησε στην επαγγελματική εξέλιξη που ούτε καν είχα στο μυαλό μου ότι θα μπορούσε να

συμβεί. Βλέποντας αυτή τη στιγμή τα πράγματα νομίζω ότι ένα μεγάλο μέρος από αυτές τις προσδοκίες ικανοποιήθηκαν. Απλά ήλπιζα ότι θα διαβάσω περισσότερο και θα εντυφλώσω ακόμη περισσότερο στα αντικείμενα αυτά με τα οποία ασχολήθηκα. Νόμιζα δηλαδή ότι κατά τη διάρκεια αυτών των σπουδών θα είχα αυτές τις δυνατότητες και αυτό δεν έγινε γιατί είναι μία διαδικασία οι σπουδές και απόκτηση ενός Μεταπτυχιακού και όταν συνδυασμένες και με εργασία και όλες τις υπόλοιπες υποχρεώσεις από κάποιο σημείο και μετά καταλήγει στη διεκπεραίωση. Αυτό ήταν πιθανόν κάτι το οποίο δεν μου άρεσε.

Σ: Θα συμβούλευες άλλους συναδέλφους σου να κάνουν μεταπτυχιακό;

N7: Ναι. Το μεταπτυχιακό είναι και ένα κίνητρο να γίνουν μαθητές, να ξαναθυμηθούν τον ρόλο του μαθητή και να ενεργοποιηθούν στον τομέα της εκπαίδευσης στηριζόμενοι σε νέες γνώσεις και μεθόδους. Έτσι θα διευρύνουν τις γνώσεις τους και θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις που προκύπτουν και στον ίδιο τον επαγγελματικό χώρο.

Σ: Τι θεωρείς ότι θα έπρεπε να γίνει ώστε να ενθαρρύνονται περισσότερο οι εκπαιδευτικοί ώστε να παρακολουθούν μεταπτυχιακά προγράμματα;

N7: Λοιπόν...το πρώτο πράγμα που θα πρέπει να γίνει είναι η επανεξέταση της οικονομικής επιβάρυνσης που έχει σήμερα και σε τόσο δύσκολες εποχές η απόκτηση ενός μεταπτυχιακού μιας και δεν υπάρχουν πλέον δωρεάν μεταπτυχιακές σπουδές. Νομίζω επίσης ότι θα πρέπει να συνδεθεί και με ένα είδος άδειας από την πλευρά της υπηρεσίας για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι παρακολουθούν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που να καλύπτει όχι όλη την διάρκεια φοίτησης του μεταπτυχιακού αλλά μερικώς όπως για ένα εξάμηνο για παράδειγμα.

Σ: Τι απαντάς σε αυτούς που λένε ότι από τη στιγμή που όλα αλλάζουν γρήγορα σε σημείο να μην μετράει ούτε το πτυχίο ούτε το μεταπτυχιακό, και πρέπει μόνιμα να μαθαίνεις είναι καλύτερα να μην κάνεις τίποτα;

N7: Διαφωνώ κάθετα όχι μόνο για τον εκπαιδευτικό αλλά για τον οποιοδήποτε άνθρωπο τον οποιαδήποτε επαγγελματία που υπάρχει περίπτωση να μην κάνει τίποτα. Σημαίνει τι αυτό: Με ποια ή με ποιες δυνατότητες και με ποιες δεξιότητες θα μπορέσει κανείς να αντιμετωπίσει την συνεχή αλλαγή ; Δεν είναι δυνατόν να μην κάνεις τίποτα και να μείνεις σε ένα πτυχίο το οποίο απέκτησες αν πούμε ότι ο επαγγελματικός βίος διαρκεί 35 χρόνια και περισσότερο ή διαρκεί μέχρι την ενήλικη και πολύ βαθιά ενήλικη ζωή μας; Πώς είναι δυνατόν με τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απέκτησε κανείς στη νεαρή του ηλικία να μπορείς να αντιμετωπίσει όλες αυτές τις προκλήσεις και όλα αυτά τα ζητήματα που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας. Σε καμία περίπτωση.

Σ: Τι θα απαντούσες σε αυτούς που θεωρούν ότι όταν μεγαλώνεις και έχεις σίγουρη εργασία είναι άχρηστο- ανόητο να συνεχίζεις τις σπουδές εκτός και αν θες να αναλάβεις διοικητική θέση;

N7: Διαφωνώ. Η διοικητική θέση θα έλεγα ότι είναι ένα στάδιο της επαγγελματικής εξέλιξης που άμα θέλει κανείς μπορεί να τη διεκδικήσει ή όχι. Όλο το υπόλοιπο όμως της επαγγελματικής σταδιοδρομίας δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί επαναλαμβάνω και πάλι με τις σπουδές που τις έκανες στην νεότητά σου. Διαφωνώ επ' αυτού. Και έναν μεταπτυχιακό τίτλο ή οποιασδήποτε σπουδές δεν τις κάνεις μόνο τυπικά και μόνο για να υπάρχει σαν προσόν στο φάκελό σου και να σου δώσει την ώθηση για παραπάνω. Εάν δεν έχει ουσία πιστεύω ότι δεν θα μπορέσει κανείς να διεκπεραιώσει ούτε διοίκηση ούτε οποιαδήποτε άλλη θέση κερδίσει παραπάνω, πέρα από την τυπική του δασκάλου της τάξης, αν δεν έχει και ουσία θέλω να πω δηλαδή.

Σ: Σε ευχαριστώ πάρα πολύ για τη βοήθειά σου και για τον χρόνο σου.

N7: Να σαι καλά .Χάρηκα πολύ την κουβέντα μας. Καλή επιτυχία στην έρευνά σου.

Τέλος Συνέντευξης.

