

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ



ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΤΣΙΛΦΙΔΟΥ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ



**ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

ΧΡΙΣΤΙΝΑΣ ΤΣΙΛΦΙΔΟΥ

**ΘΕΜΑ: ΤΟ ΚΙΝΗΤΡΟ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ
ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.**

ΕΠΟΠΤΡΙΑ

ΜΑΡΙΑ ΠΛΑΤΣΙΔΟΥ Επίκουρη Καθηγήτρια

Β' ΕΞΕΤΑΣΤΡΙΑ

ΑΘΗΝΑ ΣΠΗΤΑΝΟΥ Επίκουρη Καθηγήτρια

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 2009

Πρόλογος

Σημείο εκκίνησης της προτεινόμενης Μεταπτυχιακής Διατριβής είναι το προσωπικό μου ενδιαφέρον μου για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν υψηλή τάση για επίτευξη διαχειρίζονται το κίνητρο αυτό μέσα στα σύγχρονα πλαίσια εργασίας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η συμμετοχή μου στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, κυρίως μέσω του μεταπτυχιακού αυτού, με ώθησε να προβληματιστώ σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα επιμόρφωσης και να ασχοληθώ με τη διερεύνηση της ικανοποίησης της τάσης για επίτευξη μέσα από τη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση.

Ευχαριστίες

Οφείλω να εκφράσω τις θερμότερές μου ευχαριστίες στην επόπτρια, Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, την κ. Μαρία Πλατσίδου, για την επιστημονική της καθοδήγηση προς την εύρεση των καίριων και ουσιωδών παραμέτρων του θέματός μας, για τη συμβολή της στο σχεδιασμό και στην οργάνωση της διατριβής αυτής, για τον πολύτιμο χρόνο της που πάντα διέθετε, αλλά και για την ηθική και ψυχολογική συμπαράστασή της προκειμένου η εργασία αυτή να ολοκληρωθεί με την παρούσα μορφή.

Ευχαριστώ θερμά τη δεύτερη εξετάστρια, την κ. Αθηνά Σιπητάνου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Μακεδονίας για την εμπιστοσύνη, τη στήριξη και τη συμβολή της στην τελειοποίηση της εργασίας μου.

Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους μου, εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για το χρόνο που αφιέρωσαν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων της έρευνάς μου και για τις χρήσιμες υποδείξεις

τους. Χωρίς τη συνεργασία τους η παρούσα έρευνα δεν θα μπορούσε να έχει υλοποιηθεί.

Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για τη συμβολή της στην προσπάθειά μου αυτή, τη μητέρα μου για τη υπομονή της, το σύζυγό μου για την αμέριστη συμπαράσταση και για τις πολύτιμες συμβουλές του και τα δυο μου παιδιά για το χρόνο που τους στέρησα κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της έρευνας αυτής.

Περίληψη

Η ερευνητική αυτή εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στο κίνητρο επίτευξης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τη συμμετοχή τους σε προγράμματα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης.

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου με δείγμα 167 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, δασκάλους και νηπιαγωγούς. Η επιλογή των ερωτήσεων έγινε με βάση προηγούμενες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για το κίνητρο επίτευξης, οι οποίες τροποποιήθηκαν σύμφωνα τις συνθήκες της έρευνάς μας. Η επεξεργασία και η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας SPSS 15.0 for Windows.

Διαπιστώσαμε ότι το κίνητρο επίτευξης, ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, δεν διαφοροποιείται σημαντικά ως προς τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, καθορίζει όμως τις επιλογές τους σχετικά με την καριέρα τους, καθώς εκδηλώνεται μέσα από τη συμμετοχή τους στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η έρευνά μας έδειξε ότι η υψηλή τάση προς επίτευξη σχετίζεται θετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης. Επίσης, διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν υψηλή τάση προς επίτευξη συμμετέχουν στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση για λόγους που ικανοποιούν την τάση τους αυτή αλλά και για λόγους κοινωνικούς.

Τα πορίσματα της έρευνας αφορούν στην ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας τους.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	9
<i>Θεωρίες κινήτρων</i>	10
Θεωρητική ανασκόπηση του κινήτρου επίτευξης	13
<i>Η θεωρία του Henry Murray</i>	13
<i>Η θεωρία του David McClelland</i>	15
<i>Ορισμός και βασικά χαρακτηριστικά</i>	15
<i>Η ανάγκη για επίτευξη, για εξουσία και για αποδοχή</i>	18
<i>Η προσέγγιση του John Atkinson: το κίνητρο για επιτυχία και το κίνητρο για αποφυγή της αποτυχίας</i>	20
<i>Η θεωρία για την επίτευξη στόχου: βασικοί μελετητές και χαρακτηριστικά</i>	21
<i>Σύνοψη θεωριών</i>	23
<i>Κίνητρο επίτευξης και εκπαιδευτικοί:</i>	
<i>χαρακτηριστικά και προβλήματα στην εργασία</i>	24
<i>Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: χαρακτηριστικά και φορείς διοργάνωσης προγραμμάτων επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς</i>	30
<i>Στόχοι της παρούσας έρευνας</i>	32
Μέθοδος	34
<i>Συμμετέχοντες</i>	34
<i>Φύλο</i>	34
<i>Ηλικία</i>	34
<i>Χρόνια υπηρεσίας</i>	34
<i>Οικογενειακή κατάσταση</i>	35
<i>Ιδιότητα</i>	35
<i>Διευθυντική θέση</i>	36

<i>Ερευνητικά εργαλεία</i>	37
<i>Διαδικασία</i>	39
<i>Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις</i>	41
Αποτελέσματα	41
<i>Διερεύνηση του κινήτρου επίτευξης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα κοινωνικά- δημογραφικά χαρακτηριστικά τους</i>	43
<i>Αξιοπιστία ερωτηματολογίου</i>	43
<i>Η επίδραση του φύλου στο κίνητρο επίτευξης</i>	43
<i>Συσχέτιση μεταξύ του κινήτρου επίτευξης, της ηλικίας και των χρόνων υπηρεσίας</i>	44
<i>Η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης στο κίνητρο επίτευξης</i>	45
<i>Η επίδραση της ιδιότητας (δάσκαλοι-νηπιαγωγοί) στο κίνητρο επίτευξης</i>	45
<i>Η επίδραση της διευθυντικής θέσης στο κίνητρο επίτευξης</i>	46
<i>Η συμμετοχή των ερωτώμενων σε προγράμματα επιμόρφωσης</i>	46
<i>Λόγοι συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης σύμφωνα με τις αναφορές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών</i>	47
<i>Συμμετοχή σε προγράμματα μεγάλης διάρκειας</i>	48
<i>Είδη προγραμμάτων μεγάλης διάρκειας που λαμβάνουν μέρος οι εκπαιδευτικοί</i>	49
<i>Λόγοι συμμετοχής σε προγράμματα μεγάλης διάρκειας σύμφωνα με τις αναφορές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών</i>	49
<i>Συσχέτιση μεταξύ του κινήτρου επίτευξης και της συχνότητας συμμετοχής στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση</i>	50
<i>Συσχέτιση μεταξύ του κινήτρου επίτευξης και της συμμετοχής μεγάλης διάρκειας στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση</i>	51

<i>Συμμετοχή στην επιμόρφωση για λόγους που ικανοποιούν το κίνητρο επίτευξης</i>	51
<i>Η επίδραση του φύλου στους λόγους συμμετοχής που αφορούν την ικανοποίηση του κινήτρου επίτευξης</i>	52
<i>Η επίδραση της διευθυντικής θέσης στους λόγους συμμετοχής που αφορούν την ικανοποίηση του κινήτρου επίτευξης</i>	54
<i>Συσχέτιση μεταξύ του κινήτρου επίτευξης, των ομάδων συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης και των λόγων συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης</i>	55
<i>Συσχέτιση μεταξύ του κινήτρου επίτευξης και των κοινωνικών και ψυχαγωγικών λόγων συμμετοχής</i>	56
Συζήτηση	58
<i>Κίνητρο επίτευξης και κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά</i>	58
<i>Κίνητρο επίτευξης και συμμετοχή στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση</i>	63
<i>Συμμετοχή στην επιμόρφωση για λόγους που ικανοποιούν το κίνητρο επίτευξης</i>	65
Συμπεράσματα	69
Βιβλιογραφία	72
Παράρτημα	82

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία είναι ερευνητική και στηρίζεται στη θεωρία του David McClelland για το κίνητρο επίτευξης, την οποία εισήγαγε το 1953 στο βιβλίο του *The achievement motive*, μαζί με τους Atkinson, Clark και Lowell. Η εργασία έχει ως ομάδα-στόχο εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και χωρίζεται στα ακόλουθα μέρη: εισαγωγικά περιγράφονται οι θεωρίες κινήτρων και εστιάζουμε στη θεωρία του Henry Murray, στην οποία βασίστηκε ο McClelland για την ανάπτυξη της θεωρίας του. Στη συνέχεια αναλύουμε τη θεωρία του David McClelland και παραθέτουμε τις σύγχρονες τάσεις προσέγγισης του κινήτρου επίτευξης επιχειρώντας να συγκρίνουμε τις θεωρίες μεταξύ τους. Ακολουθεί η ανάλυση των χαρακτηριστικών εργασίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έτσι όπως αυτά διαμορφώνονται σήμερα και παραθέτουμε τους φορείς διοργάνωσης προγραμμάτων επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια αναλύουμε τη μέθοδο που ακολουθήσαμε για την υλοποίηση της έρευνας, παραθέτοντας το προφίλ των συμμετεχόντων, το υλικό μας, τη διαδικασία που ακολουθήσαμε και αναλύουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα και τις υποθέσεις μας. Ακολουθούν τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, τα οποία παραθέτουμε ξεχωριστά για κάθε ερευνητικό ερώτημα. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συζήτηση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα που εξάγονται από την εργασία μας.

Θεωρίες κινήτρων

Οι περισσότεροι από τους στόχους των ατόμων βασίζονται στα κίνητρα. Το φάσμα των κινήτρων είναι ιδιαίτερα ευρύ και μπορεί να εκτείνεται από τις βιολογικές ανάγκες, μέχρι την ανάγκη για αγάπη, την ικανοποίηση της δημιουργικότητας ή της ανταγωνιστικότητας και τη δημιουργία σχέσεων. Τα κίνητρα επηρεάζουν την καθημερινότητα των ατόμων και όλες οι συμπεριφορές υποκινούνται από την εσωτερική ανάγκη για να επιτευχθεί κάτι (Rabideau, 2005).

Η γένεση των κινήτρων και οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξή τους αποτελεί ένα πεδίο πολυδιάστατο. Στον εργασιακό χώρο, η μελέτη των κινήτρων έχει πολλά να προσφέρει στην κατανόηση της συμπεριφοράς, αλλά και στην απόδοση στην εργασία και στην ικανοποίηση από αυτήν (Κάντας, 1998).

Μπορούμε να ορίσουμε τα κίνητρα ως μια ψυχολογική διαδικασία η οποία διεγείρει, κατευθύνει και διατηρεί μια συμπεριφορά προς έναν στόχο (Berry & Houston, 1993). Είναι αποδεκτό από όλους ότι η κατανόηση των κινήτρων συμβάλλει στην κατανόηση της συμπεριφοράς. Η κατανόηση της συμπεριφοράς οδηγεί στην πρόβλεψη της συμπεριφοράς και η πρόβλεψη οδηγεί στην επιρροή της εκδήλωσής της. Έτσι, στον εργασιακό τομέα, η μελέτη των κινήτρων συνδέεται άμεσα με τον οργανωμένο σχεδιασμό της εργασίας. Συγκεκριμένα, συνδέεται με την επιλογή των κατάλληλων ατόμων στις κατάλληλες θέσεις, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την ικανοποίηση από την εργασία και την αύξηση της παραγωγικότητας, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου έργου (Berry & Houston, 1993).

Οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για τη φύση των κινήτρων είναι πολλές και συμπληρωματικές η μία της άλλης, σε σημείο που δεν μπορεί κανείς να επικαλεστεί μία από αυτές και να αποκλείσει τις υπόλοιπες προκειμένου να εξηγήσει τις διάφορες μορφές συμπεριφοράς. Παρόλα αυτά, μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις βασικές

κατηγορίες: α) θεωρίες προσωπικότητας, β) γνωστικές θεωρίες, γ) συμπεριφορικές θεωρίες (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005).

Στις θεωρίες προσωπικότητας ανήκουν όσες θεωρίες αντιμετωπίζουν τα κίνητρα ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Η θεωρία της ιεραρχίας των αναγκών που είναι μία από αυτές προτάθηκε από τον Maslow και επηρέασε κατά πολύ τις μελέτες για την ανθρώπινη συμπεριφορά. Είναι βασισμένη σε ένα ιεραρχικό μοντέλο αναγκών σύμφωνα με το οποίο, η ικανοποίηση μιας ανάγκης σε χαμηλό επίπεδο καθορίζει τη γένεση μιας καινούριας σε ανώτερο επίπεδο (Maslow, 1943). Ο Alderfer στη συνέχεια, έχοντας σαν βάση τη θεωρία του Maslow, υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι δυνατό να επηρεάζεται από περισσότερες από μία ανάγκες κάθε φορά και εισήγαγε τον όρο «ματαίωση». Ο όρος αυτός προκύπτει από την αδυναμία ικανοποίησης μιας ανάγκης σε κάποιο επίπεδο, η οποία μπορεί να οδηγήσει τελικά σε ανάγκες κατώτερου επιπέδου (Παπάνης, 2007). Ο Herzberg, στη θεωρία του των δύο παραγόντων, επισημαίνει την ύπαρξη παραγόντων που προκαλούν την ικανοποίηση στην εργασία και παραγόντων που προκαλούν τη μη ικανοποίηση από αυτήν. Αποκαλεί τους παράγοντες που προκαλούν την ικανοποίηση κινητήριοι και αυτούς που προκαλούν μη ικανοποίηση παράγοντες υγιεινής (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959). Η θεωρία της επίτευξης ανήκει και αυτή στις θεωρίες της προσωπικότητας. Την εισήγαγε ο Murray και την εξέλιξαν οι McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell το 1953, ενώ αποτελεί πεδίο μελετών και για τους σύγχρονους ερευνητές. Η θεωρία της επίτευξης αποτελεί τη βάση της παρούσας έρευνας, για το λόγο αυτό και θα αναλυθεί διεξοδικά στην επόμενη ενότητα.

Στις γνωστικές θεωρίες ανήκουν οι θεωρίες που μελετούν τα κίνητρα ως μέρος του γνωστικού μας συστήματος και τους αποδίδουν ένα ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεων και αντιλήψεων. Η θεωρία της προσδοκίας είναι μία από αυτές.

Διατυπώθηκε από τον Vroom, επιδιώκοντας να εξηγήσει το λόγο για τον οποίο τα άτομα τείνουν να δείχνουν προτίμηση σε συγκεκριμένα έργα έναντι κάποιων άλλων (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Εξίσου σημαντική είναι και η θεωρία της ισότητας του Adams, η οποία έχει το υπόβαθρό της στη θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας του Festinger. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, όταν υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα στις σκέψεις και στις πράξεις ενός ατόμου δημιουργείται ένταση, η οποία αντιμετωπίζεται είτε μέσα από αλλαγές στις σκέψεις του, είτε μέσα από αλλαγές στις πράξεις του (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005).

Τέλος, οι συμπεριφορικές θεωρίες είναι αυτές που υποστηρίζουν ότι τα κίνητρα σχετίζονται με συγκεκριμένες συμπεριφορές και προσανατολίζονται προς τα χαρακτηριστικά του κάθε έργου. Η θεωρία της στοχοθέτησης είναι μία από αυτές. Σύμφωνα με αυτήν, κάθε ανθρώπινη ενέργεια κατευθύνεται προς ένα στόχο, ενώ οι στόχοι που έχουν τα άτομα αποτελούν και τα περιεχόμενα των κινήτρων τους. Εισηγητές της θεωρίας της στοχοθέτησης είναι οι Locke, Shaw, Saari & Latham (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Η θεωρία της ενίσχυσης είναι ακόμη μία από τις συμπεριφορικές θεωρίες και έχει τις ρίζες της στην ενίσχυση και το νόμο του αποτελέσματος. Το άτομο, δηλαδή, επιτυγχάνει κάτι, μόνο όταν η ενέργειά του έχει αξία για το ίδιο και τότε η συμπεριφορά του ενισχύεται και υιοθετείται (Καυγάλης, 1996).

Θεωρητική ανασκόπηση της θεωρίας για το κίνητρο επίτευξης

Η θεωρία του Henry Murray

Όπως αναφέραμε στην εισαγωγή, η θεωρία του κινήτρου επίτευξης ανήκει στις θεωρίες προσωπικότητας, δηλαδή η τάση για επίτευξη ανάγεται σε χαρακτηριστικό προσωπικότητας. Υπόβαθρο για την ανάπτυξη της θεωρίας για το κίνητρο επίτευξης αποτέλεσε η θεωρία του Henry Murray, ο οποίος υποστήριξε ότι οι ανθρώπινες ανάγκες σχετίζονται άμεσα με την ικανότητα ή την ετοιμότητα των ατόμων να αντιδρούν με συγκεκριμένο τρόπο και κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, ενώ τις διέκρινε σε αυτές που είναι προσωρινές και είναι δυνατό να αλλάξουν και σε αυτές οι οποίες είναι περισσότερο σταθερές και εδραιωμένες στη φύση των ατόμων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Οι σταθερές ανάγκες αποτελούν τις πρωτογενείς ανθρώπινες ανάγκες, οι οποίες βασίζονται σε βιολογικές επιταγές του οργανισμού, όπως φαγητό, οξυγόνο και νερό. Οι ανάγκες που είναι δυνατό να αλλάξουν είναι οι δευτερεύουσες ανάγκες, οι οποίες κατά κύριο λόγο είναι ψυχογενετικές και σύμφωνα με το Murray χαρακτηρίζουν όλα τα άτομα σε διαφορετικό επίπεδο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Υπάρχουν πέντε κατηγορίες ψυχογενετικών αναγκών. Η πρώτη περιλαμβάνει τις ανάγκες φιλοδοξίας, δηλαδή την επίτευξη, την επίδειξη και την αναγνώριση. Η δεύτερη κατηγορία είναι οι υλικές ανάγκες και συγκεκριμένα, η ανάγκη για κτήση αντικειμένων, η διατήρηση αντικειμένων, η δημιουργία, η οργάνωση και η τάξη αυτών. Στην τρίτη κατηγορία, ο Murray κατατάσσει τις ανάγκες εξουσίας, δηλαδή την κυριαρχία, την αυτονομία, την επίθεση στους άλλους, την αποφυγή ευθυνών και υπακοή κανόνων, την ανάγκη για συγχώρεση και την ανάγκη για συνεργασία με άλλα άτομα. Στην τέταρτη κατηγορία κατατάσσει τις ανάγκες για τρυφερότητα, οι οποίες είναι η εγγύτητα, η ανατροφή, η διασκέδαση με άλλα άτομα, η παροχή βοήθειας σε

άλλους, η παροχή βοήθειας από άλλους και η απόρριψη. Η πέμπτη και τελευταία κατηγορία αποτελείται από τις ανάγκες για πληροφόρηση, και συγκεκριμένα, από την ανάγκη για αναζήτηση γνώσης και πληροφορίας και από την ανάγκη για εκπαίδευση άλλων ατόμων (Murray, 1938).

Ο Murray υποστήριξε ότι οι ανάγκες αυτές είναι θεμελιώδεις και καθορίζουν τη συμπεριφορά των ατόμων. Κάθε ανάγκη είναι εξίσου σημαντική, αλλά ο συνδυασμός και η κυριαρχία κάποιων αναγκών έναντι άλλων καθορίζουν και τις αποφάσεις τους. Καθώς οι ανάγκες έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους μέσα στον ψυχισμό των ατόμων, αυτές που τελικά υπερτερούν καθορίζουν και τις εκάστοτε συμπεριφορές (Wagner, Van. K., n.d).

Ο Murray υποστήριξε, ακόμη, ότι οι ανάγκες αυτές είναι ασυνείδητες και μπορούν να διαγνωστούν μέσα από την έκφραση της σκέψης (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Για το λόγο αυτό, κατασκεύασε ένα εργαλείο για τη μελέτη της προσωπικότητας, το Thematic Apperception Test (TAT), το οποίο αφορά στη μελέτη των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Πρόκειται για ένα τεστ με εικόνες, τις οποίες οι εξεταζόμενοι μελετούν και, με βάση αυτές, κατασκευάζουν πιθανές ιστορίες. Ο ερευνητής αξιολογεί τις απαντήσεις των ατόμων, οι οποίες εκφράζουν τις ανάγκες που τα άτομα εκδηλώνουν μέσα από τις ιστορίες τους.

Η θεωρία του Murray τέθηκε υπό αμφισβήτηση από αρκετούς ερευνητές, παρόλα αυτά ήταν η πρώτη που ανήγαγε επίκτητες ανάγκες σε χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Η ευρεία χρήση του εργαλείου TAT για διαγνωστικό σκοπό σχετικά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας έδωσε ώθηση στη μελέτη του Murray και αποτέλεσε τη βάση για περαιτέρω εξέλιξη και διερεύνηση της θεωρίας των αναγκών.

Η θεωρία του David McClelland

Ορισμός και βασικά χαρακτηριστικά

Το κίνητρο επίτευξης ορίζεται ως μια γενική προδιάθεση του ατόμου για την προσέγγιση της επιτυχίας (Σιπητάνου, 2009). Ο βασικός μελετητής του κινήτρου επίτευξης υπήρξε ο David McClelland, η θεωρία του οποίου είναι βασισμένη στη θεωρία του Murray για την προσωπικότητα. Σύμφωνα με τη θεωρία του McClelland, τα άτομα που χαρακτηρίζονται από υψηλό κίνητρο επίτευξης αυξάνουν ή διατηρούν σε υψηλό επίπεδο τις προσδοκίες τους προκειμένου να έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα διαμέσου των ενεργειών τους (McClelland, 1961). Το αποτέλεσμα αυτό δεν είναι κάτι εύκολο να επιτευχθεί, ενώ υπάρχουν σήματα αμοιβής για την επίδοση ή πιθανής αποτυχίας. Η τάση για αποφυγή της αποτυχίας αναπτύσσεται λόγω του φόβου της αποτυχίας και μπορεί ή να αποτρέψει το άτομο από την είσοδό του στην κατάσταση επίτευξης ή να αναστείλει την επίδοσή του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Τρεις είναι οι αναγκαίες συνθήκες για τη διέγερση του κινήτρου επίτευξης: να θεωρεί το άτομο υπεύθυνο τον εαυτό του για το αποτέλεσμα, να έχει γνώση του αποτελέσματος και να υπάρχει κάποιος ρίσκος σχετικά με την επιτυχία της προσπάθειας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Τα άτομα που παρουσιάζουν υψηλή τάση προς επίτευξη έχουν την τάση να εμπλέκονται σε δύσκολα προβλήματα που απαιτούν προσωπική δράση και υπευθυνότητα, ενώ το αποτέλεσμα της δράσης τους είναι ξεκάθαρο και διαφαίνεται άμεσα μετά από την εφαρμογή της ενέργειάς τους (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Θέτουν προκλητικούς αλλά εφικτούς στόχους, αποφεύγοντας τους πολύ δύσκολους και τους πολύ εύκολους στόχους. Οι πολύ εύκολοι στόχοι δεν αποτελούν πρόκληση γι αυτούς, ενώ οι πολύ δύσκολοι αποφεύγονται προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί η αποτυχία και ο πόνος (Κάντας, 1998).

Οι άνθρωποι με τάση προς επίτευξη είναι προσανατολισμένοι στο αποτέλεσμα της δράσης τους και ανακαλύπτουν συνεχώς τρόπους για να βελτιώνουν την επίδοσή τους. Παρέχουν υποστήριξη σε πρωτοποριακές ιδέες άλλων και σε καινοτόμες δράσεις, ενώ αναζητούν συνεχώς νέες πληροφορίες και νέα δεδομένα που σχετίζονται με τους στόχους τους (Goleman, 2000). Χρειάζονται συχνή ανατροφοδότηση σχετικά με την εργασία τους γιατί έτσι αντιλαμβάνονται καλύτερα την εξέλιξη των προσπαθειών τους, ενώ η ανατροφοδότηση που αναφέρεται σε τυχόν προσωπικά σχόλια ή χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους δεν τους αφορά. Συχνά στρατολογούν άτομα και συνεργάτες προκειμένου να έχουν ουσιαστική και συνεχή ανατροφοδότηση (Goleman, 2000). Οι άνθρωποι που παρουσιάζουν υψηλό κίνητρο επίτευξης προτιμούν να εργάζονται είτε μόνοι, είτε μαζί με άλλους που χαρακτηρίζονται από υψηλό κίνητρο επίτευξης όπως οι ίδιοι.

Ο McClelland υποστήριξε ότι το κίνητρο επίτευξης είναι επίκτητο και σταθερό χαρακτηριστικό προσωπικότητας και ότι αν υπάρχει η ανάλογη υποστήριξη από το περιβάλλον είναι δυνατό να ασκηθεί (McClelland et al., 1953). Αναπτύσσεται στην παιδική ηλικία, γι αυτό και ο τρόπος ανατροφής είναι καθοριστικός. Ο McClelland πήρε συνεντεύξεις από φοιτητές πανεπιστημίου σχετικά με την ανατροφή τους, το οικογενειακό τους υπόβαθρο και τη συμπεριφορά των γονέων τους και κατάφερε να συσχετίσει τη συμπεριφορά και τις στάσεις των γονέων με το βαθμό του κινήτρου επίτευξης που αυτοί εμφάνιζαν (McClelland et al., 1953). Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας, οι στάσεις που ενισχύουν την εμφάνιση του κινήτρου είναι οι εξής: ο βαθμός στον οποίο οι γονείς στρέφουν την προσοχή του παιδιού σε σύνθετα έργα, οι απαιτήσεις των γονέων από τα παιδιά τους για ανεξαρτησία στη δράση τους, οι απαιτήσεις για ορθή επιτέλεση της δράσης αυτής, η ύπαρξη γενικής καθοδήγησης και η αποφυγή της λεπτομερειακής καθοδήγησης, η θετική αξιολόγηση

και τέλος, οι υψηλές προσδοκίες για τις ικανότητες των παιδιών τους. Θεωρήθηκε ακόμα πολύ σημαντικό οι γονείς να επιτρέπουν στα παιδιά τους να συμπεριφέρονται με ανεξαρτησία όταν αυτά είναι στην ηλικία μεταξύ έξι και οκτώ ετών, ωθώντας τα να λαμβάνουν αποφάσεις, να μετακινούνται με αυτοπεποίθηση γύρω από το σπίτι που διαμένουν και να αυτοεξυπηρετούνται (McClelland et al., 1953). Αργότερα, ο McClelland συσχέτισε την εκδήλωση της υψηλής ανάγκης του ατόμου για επίτευξη, με τη στάση της μητέρας στο φαγητό και την τουαλέτα όταν το άτομο είναι σε ηλικία πέντε ετών (McClelland, 1983). Μελέτησε παιδιά της ηλικίας αυτής και τα εξέτασε αργότερα και ως ενήλικες, αποδεικνύοντας ότι, όσοι χαρακτηρίζονται από υψηλή τάση προς επίτευξη στην ενήλικη ζωή τους, είχαν μητέρες που τους επέβαλαν προγραμματισμένο ωράριο φαγητού και αυστηρή εκπαίδευση στην τουαλέτα (McClelland, 1983).

Ο McClelland χρησιμοποίησε με κάποιες διαφοροποιήσεις και το εργαλείο TAT που κατασκεύασε ο Murray, προκειμένου να μελετήσει τις ανάγκες των ατόμων (McClelland et al., 1953). Πρόβαλλε τις εικόνες σε μεγάλη οθόνη, οι εξεταζόμενοι τις μελετούσαν μέσα σε ένα δεδομένο χρόνο και στη συνέχεια καλούνταν να κατασκευάσουν μια δική τους ιστορία. Σύμφωνα με την υπόθεση του ερευνητή, ο κάθε εξεταζόμενος αναμένονταν να εμφανίσει στην ιστορία του τις προσωπικές ανάγκες του και να υπογραμμίσει τα θέματα που τον απασχολούσαν στη δεδομένη χρονική στιγμή (McClelland et al., 1953).

Για την εφαρμογή του εργαλείου TAT, ο McClelland διαχώρισε τα κίνητρα των ανθρώπων σε δύο κατηγορίες: στα συνειδητά και στα ασυνειδητά, υποστηρίζοντας ότι αντιστοιχούν σε διαφορετικές κινητήριες δυνάμεις που οδηγούν σε διαφορετικές συμπεριφορές (McClelland, 1989). Μολονότι είναι ανεξάρτητες, οι δύο αυτές κατηγορίες κινήτρων συχνά αλληλεπιδρούν ή συνεργάζονται οδηγώντας σε

συγκεκριμένες συμπεριφορές (Brunstein & Maier, 2005). Τα συνειδητά κίνητρα καταγράφονται από τα ίδια τα άτομα σε μετρήσεις όπως τα γραπτά ερωτηματολόγια και αφορούν στις ρητές γνώμες και αντιλήψεις τους σχετικά με την εικόνα τους. Τα ασυνείδητα αποτελούν την πηγή των κινήτρων, όπως υποστήριξε ο McClelland, για αυτό και έδωσε έμφαση σε αυτά για τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς (McClelland, 1972). Ο McClelland δέχτηκε πολλές κριτικές για το διαχωρισμό των κινήτρων στα πλαίσια της εφαρμογής του εργαλείου TAT. Είναι γεγονός ότι το τεστ TAT εστιάζει περισσότερο στην κατανόηση των ασυνείδητων κινήτρων και όχι τόσο στην κατανόηση των συνειδητών. Οι αντιδράσεις πάνω στο θέμα αυτό είναι πολλές, παρόλα αυτά οι ψυχολόγοι έπειτα από το McClelland βασίστηκαν κατά πολύ στη θεωρία του προκειμένου να μετρήσουν την ανάγκη των ατόμων για επίτευξη, εξουσία και αποδοχή. Η εφαρμογή του τεστ TAT στην εκτίμηση των κινήτρων έχει θεωρηθεί σημαντική στην ανάπτυξη των θεωριών της ψυχολογίας για την προσωπικότητα. Παρόλα αυτά, στην παρούσα φάση δεν υπάρχουν συγκεκριμένα πρότυπα μέτρησης των τριών κινήτρων, ενώ χρειάζονται περαιτέρω έρευνες και συστηματική διερεύνηση των προτύπων και της εγκυρότητας ενός συστήματος μέτρησης των κινήτρων (Langan-Fox & Grant, 2006).

Η ανάγκη για επίτευξη, για εξουσία και για αποδοχή

Σε μεταγενέστερες έρευνες του ο McClelland ασχολήθηκε με τη διερεύνηση του κινήτρου επίτευξης ως χαρακτηριστικού συνδεδεμένου με την οικονομική ανάπτυξη των κοινωνιών και εισήγαγε τη θεωρία των τριών αναγκών. Σύμφωνα με αυτήν, τρεις είναι οι κυρίαρχες ανάγκες των ανθρώπων: η ανάγκη για επίτευξη (N-Ach), η ανάγκη για εξουσία (N-Pow) και η ανάγκη για αποδοχή (N-Aff) (McClelland, 1961). Ο McClelland υποστήριξε ότι ο συνδυασμός των αναγκών αυτών αποτελεί

πρωταρχικό παράγοντα κοινωνικής αλλαγής και εξέλιξης και συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του ατόμου σε μια συγκεκριμένη εργασία. Η υποκειμενική σημασία της κάθε ανάγκης ποικίλει από άτομο σε άτομο και εξαρτάται από το πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε ατόμου (McClelland, 1961).

Τα άτομα με υψηλή ανάγκη για εξουσία (N-Pow) διαχωρίζονται σε αυτά που έχουν ανάγκη για προσωπική εξουσία και σε αυτά που έχουν ανάγκη για κοινωνική εξουσία (McClelland, 1961). Όσοι έχουν υψηλή τάση για προσωπική εξουσία διακατέχονται από έλλειψη αυτοκυριαρχίας και αναστολών και ασκούν την εξουσία με αυθόρμητο τρόπο. Στοχεύουν πάντα στην ενδυνάμωση της δική τους θέσης και επιζητούν αφοσίωση στις ηγετικές τους ικανότητες. Στις περιπτώσεις στις οποίες ο ηγέτης με τα χαρακτηριστικά αυτά φύγει από τη θέση εξουσίας που κατέχει, επικρατεί κατάρρευση στο σύστημα (McClelland, 1975). Από την άλλη πλευρά, η κοινωνική εξουσία σχετίζεται περισσότερο με την αποτελεσματική διοίκηση. Τα άτομα που χαρακτηρίζονται από υψηλή τάση για κοινωνική εξουσία στοχεύουν στο όφελος της υπηρεσίας ή του οργανισμού στον οποίο δουλεύουν και κατευθύνουν τις ικανότητες και την εξουσία τους προς το κοινό όφελος. Ο λόγος που αναζητούν την εξουσία είναι διότι αυτή αποτελεί το μόνο τρόπο επίτευξης των ζητημάτων που πρέπει να έλθουν εις πέρας. Τα άτομα αυτά είναι διαθέσιμα σε κριτική και συμβουλές από άλλους, καθώς αντιλαμβάνονται ότι η εξουσία είναι μία δύναμη που μπορεί να αλλάξει κάτοχο και σέβονται την επιρροή όλων στη θέση που ο καθένας έχει στην εργασία του (McClelland, 1975).

Οι άνθρωποι με υψηλή ανάγκη για αποδοχή (N-Aff) προτιμούν να εργάζονται σε αρμονικά περιβάλλοντα με άλλους ανθρώπους και είναι πολύ σημαντική για αυτούς η αποδοχή από τους συνεργάτες τους (McClelland, 1961). Εστιάζουν στην προσωπική αλληλεπίδραση με τα άλλα άτομα και προτιμούν να εργάζονται ομαδικά.

Αισθάνονται ικανοποίηση μέσα από τη συμμετοχή τους σε ομάδες και κοινωνικές εκδηλώσεις και είναι συνεργάσιμοι, υποστηρικτικοί και φιλικοί. Οι άνθρωποι με χαμηλή ανάγκη για αποδοχή τείνουν να είναι μοναχικοί και αισθάνονται άβολα όταν συναναστρέφονται άλλους ανθρώπους. Αισθάνονται άβολα σε εργασιακά συμβούλια, παρουσιάσεις σχεδίων στην ομάδα και δημόσιες σχέσεις, ενώ δεν οικοδομούν προσωπικές σχέσεις με συναδέλφους και υφισταμένους. Αποφεύγουν τη λήψη αποφάσεων, είναι μεροληπτικοί με φίλους και άλλα οικεία πρόσωπα, δεν χαρακτηρίζονται από ικανότητες διοίκησης, ενώ συχνά διακατέχονται από στρες και ανησυχία, μπερδεύονται και δεν εμπνέουν σταθερότητα στους υφισταμένους τους (McClelland, 1961).

Η ανάγκη για εξουσία (N-Pow) σχετίζεται κατά κύριο λόγο με την επιτυχία της ηγεσίας σε μεγάλους οργανισμούς, ενώ η ανάγκη για επίτευξη (N-Ach) και η ανάγκη για αποδοχή (N-Aff) είναι απαραίτητες στη θέσπιση προκλητικών στόχων και τη δημιουργία ομαδικού πνεύματος εργασίας αντίστοιχα (McClelland, 1961). Η πρόοδος στην εργασία και οι υψηλές επιδόσεις σχετίζονται άμεσα με την υψηλή τάση για εξουσία και την υψηλή τάση για επίτευξη, ο συνδυασμός των οποίων, ανάλογα με το μέγεθος της κάθε ανάγκης, προσδίδει και το χαρακτήρα της επίδοσης του κάθε ατόμου.

Η προσέγγιση του John Atkinson: το κίνητρο για επιτυχία και το κίνητρο για αποφυγή της αποτυχίας

Ο John Atkinson, μαθητής και συνεργάτης του McClelland, ανήγαγε το κίνητρο επίτευξης στην προδιάθεση του ατόμου να αγωνιστεί προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση ή στόχο (Atkinson, 1958). Ο στόχος του κινήτρου επίτευξης έρχεται στην

επιφάνεια μέσω μίας συγκεκριμένης δράσης και οδηγεί στην ικανοποίηση που ζητείται στη συγκεκριμένη περίπτωση. Η κατάκτηση του στόχου συνοδεύεται από συναισθήματα ικανοποίησης, ενώ η μη κατάκτησή του οδηγεί σε μη ικανοποίηση (Atkinson, 1958).

Ο Atkinson προχώρησε στη διερεύνηση των συστατικών του μηχανισμού του κινήτρου επίτευξης. Υποστήριξε ότι υπάρχουν δύο εκφάνσεις του, το κίνητρο για επιτυχία (M_s =Motive to succeed) και το κίνητρο για αποφυγή της αποτυχίας (M_{af} =Motive to avoid failure) (Atkinson, 1966). Ο τρόπος με τον οποίο οι δύο αυτές εκφάνσεις αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον εξαρτάται και από δύο επιπλέον παράγοντες: την πιθανότητα κατάκτησης ενός στόχου (P =Probability of attaining a goal) και την κινητήρια αξία του στόχου (I =Incentive value of that goal). Επομένως, σύμφωνα με τον Atkinson το κίνητρο για την υλοποίηση ενός στόχου είναι μια λειτουργία που επηρεάζεται από τρεις μεταβλητές: το μέγεθος του κινήτρου, τη προσδοκία για επιτυχία ως υποκειμενική πιθανότητα και την αξία του κινήτρου. Η πρόταση αυτή παρουσιάζεται με τον εξής τύπο: $Motivation = f(Motive \times Expectancy \times Incentive)$ (Atkinson, 1966).

Η θεωρία για την επίτευξη στόχου: βασικοί μελετητές και χαρακτηριστικά

Στις αρχές της δεκαετίας του '80, οι Carol Dweck και John Nicholls εισήγαγαν τη θεωρία του στόχου επίτευξης, που ορίζεται ως η προοπτική της ανάληψης δράσεων (Dweck, 1986). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, ο συγκεκριμένος τύπος του στόχου που επιλέγεται από τον άνθρωπο δημιουργεί ένα πλαίσιο σχετικά με τον τρόπο που αυτός ερμηνεύει, βιώνει και δρα μέσα στην επιδίωξη της επίτευξής του (Dweck, 1986). Η θεωρία για την επίτευξη στόχου επισημαίνει την ύπαρξη δύο

κυρίαρχων στόχων: των στόχων κατοχής ή βαθιάς γνώσης και των στόχων εκτέλεσης. Οι στόχοι βαθιάς γνώσης είναι επικεντρωμένοι στην ανάπτυξη της γνώσης και της επάρκειας του ατόμου. Οι στόχοι εκτέλεσης είναι επικεντρωμένοι στην επίδειξη της δράσης και της ανταγωνιστικότητας του ατόμου στα άλλα άτομα (Nicholls, 1984). Και οι δύο πλευρές της θεωρίας, δηλαδή η βαθιά γνώση και η εκτέλεση, αποτελούν αποκλειστικά τάσεις προς επίτευξη. Η θεωρία διαφοροποιείται έτσι κατά πολύ από την κλασική θεωρία των McClelland και Atkinson, η οποία διαχωρίζει το κίνητρο επίτευξης σε τάση προς επίτευξη και τάση προς αποφυγή της αποτυχίας. Μολονότι η αρχική θεωρία των Dweck και Nicholls αγνοήθηκε από την επιστημονική κοινότητα, σήμερα αποτελεί πολύ σημαντική προσέγγιση στην ανάλυση του κινήτρου επίτευξης. Οι σύγχρονοι ερευνητές χαρακτηρίζουν τη θεωρία αυτή μια από τις πλέον βασικές για την προσέγγιση των κινήτρων των ατόμων (Elliot & Harackiewicz, 1996).

Αργότερα, ο Andrew Elliot εισήγαγε μια νέα θεώρηση, η οποία συμπεριέλαβε τόσο τη σύγχρονη άποψη, δηλαδή τη βαθιά γνώση και εκτέλεση, όσο και την κλασική διάκριση, δηλαδή την τάση προς επίτευξη και την αποφυγή της αποτυχίας (Elliot & Harackiewicz, 1996). Σύμφωνα με τον Elliot, οι στόχοι βαθιάς γνώσης θεωρούνται ότι υπάρχουν σε καταστάσεις όπου το άτομο αναζητά την αύξηση της επάρκειάς του, ενώ στα πλαίσια των στόχων εκτέλεσης, το άτομο είτε αναζητά τις θετικές κριτικές είτε αποφεύγει τις αρνητικές κριτικές που σχετίζονται με την ικανότητά του (Elliot & Dweck, 1988). Σύμφωνα με την ανάλυση αυτή, ο στόχος εκτέλεσης διαχωρίζεται σε στόχο εκτέλεσης με τάση προς την επιτυχία και στόχο εκτέλεσης με τάση προς την αποφυγή της αποτυχίας και της αρνητικής κριτικής.

Ο Elliot πραγματοποίησε έρευνες με μαθητές μέσα στις σχολικές αίθουσες, επικυρώνοντας την ισχύ της τριχοτόμησης της προηγούμενης προσέγγισης της τάσης και αποφυγής της επίτευξης στόχου (Elliot & Church, 1997. Harackiewicz, Barron,

Carter, Lehto & Elliot, 1997). Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές, όταν οι στόχοι κατοχής και εκτέλεσης διαφέρουν, διαφέρουν και τα αποτελέσματα στη δράση των ατόμων, ενώ στις περιπτώσεις όπου οι δύο αυτοί στόχοι υιοθετούνται στον ίδιο βαθμό, το αποτέλεσμα είναι περισσότερο πιθανό να επιτευχθεί (Harackiewicz et al., 1997).

Στη συνέχεια, ο Elliot ενσωμάτωσε στη θεωρία αυτή το άγχος, υποστηρίζοντας ότι η ανησυχία μπορεί να αποτελέσει βασικό λειτουργικό μηχανισμό που οδηγεί σε στόχους αποφυγής εκτέλεσης (Elliot & McGregor, 1999). Πρώτος ο Atkinson είχε αναφέρει ότι το άγχος αποτελεί κίνητρο που προκαλεί μείωση στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων για επίτευξη και επισήμανε ότι οι μετρήσεις για την τάση προς επίτευξη (N-Ach) επικεντρώνονται στην προσέγγιση της επιτυχίας, ενώ το άγχος αφορά στην αποφυγή της αποτυχίας (Atkinson, 1960). Ο Elliot μέτρησε το άγχος μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας και κατάληξε στο συμπέρασμα ότι η γενική κατάσταση άγχους του υποκειμένου μπορεί να οδηγήσει στην αποφυγή των στόχων εκτέλεσης (Elliot & McGregor, 1999).

Σύνοψη θεωριών

Οι διάφορες προσεγγίσεις των θεωριών για το κίνητρο επίτευξης έχουν πολλές ομοιότητες μεταξύ τους, παρόλα αυτά έχουν αναπτυχθεί ξεχωριστά και έχουν διαχωριστεί σε δύο κατηγορίες: την προσέγγιση του κινήτρου επίτευξης και την προσέγγιση του στόχου επίτευξης. Όπως έχει ήδη αναλυθεί, οι δύο εκφάνσεις του κινήτρου επίτευξης, η τάση για επίτευξη και η αποφυγή της αποτυχίας, οδηγούν τη συμπεριφορά των ατόμων προς θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα. Οι στόχοι επίτευξης αντιμετωπίζονται περισσότερο ως σταθερές, γνωστικές απεικονίσεις, οι οποίες οδηγούν το άτομο προς ένα συγκεκριμένο τέρμα (Elliot & McGregor, 1999). Ο

διαχωρισμός τους σε στόχους βαθιάς γνώσης και στόχους εκτέλεσης με τάση προς την επιτυχία - στόχους εκτέλεσης με τάση προς την αποφυγή της αποτυχίας θεωρείται ότι έχει άμεση επιρροή στα αποτελέσματα που σχετίζονται με την επίτευξη (Elliot & McGregor, 1999). Το κίνητρο επίτευξης θεωρείται ότι έχει έμμεσο και περιφερικό αποτέλεσμα και συνδέεται με την επιτυχία και την επίτευξη των φιλοδοξιών του ατόμου, ενώ οι στόχοι επίτευξης αντιπροσωπεύουν την επιθυμία του ατόμου για επάρκεια και επηρεάζουν τον τρόπο που το άτομο εκτελεί μια δραστηριότητα (Harackiewicz et al., 1997). Το κίνητρο επίτευξης λειτουργεί ως υποκινητής της συμπεριφοράς προς την επίτευξη, ενώ οι στόχοι επίτευξης εστιάζονται περισσότερο στην κάθε κατάσταση και στο άτομο και προβλέπουν το αποτέλεσμα της εκάστοτε δράσης.

Κίνητρο επίτευξης και εκπαιδευτικοί: χαρακτηριστικά και προβλήματα στην εργασία

Η εκδήλωση υψηλού κινήτρου επίτευξης είναι ιδιαίτερα εμφανής στα άτομα που λειτουργούν επιτυχώς σε διοικητικές θέσεις, κυρίως στο χώρο των επιχειρήσεων, καθώς εκεί δίνεται η δυνατότητα προσωπικής ανάπτυξης και αντικειμενικής εξέλιξης του ατόμου. Στο χώρο της εκπαίδευσης, όμως, οι εργασιακές συνθήκες δεν ευνοούν την καλλιέργεια και έκφραση χαρακτηριστικών προσωπικότητας όπως το κίνητρο επίτευξης. Οι συνθήκες αυτές αναλύονται ως εξής: οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικούς συντελεστές και αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης και καλούνται να εργάζονται μέσα στα πλαίσια που ορίζεται η διδασκαλία από το θεσμικό πλαίσιο (Βέικου, Σιγανού & Παπασταμούλη, 2007). Ο κρατικός φορέας παράγει τα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά πακέτα, τα οποία εφαρμόζονται σε όλα τα σχολεία της

επικράτειας και από όλους τους εκπαιδευτικούς με τον ίδιο τρόπο. Είναι όμως γεγονός ότι τα αναλυτικά προγράμματα διαμορφώνονται πέρα και έξω από το σχολείο χωρίς να παρεμβαίνουν οι εκπαιδευτικοί καθόλου σε αυτά. Ως αποτέλεσμα, ο ρόλος του στοχαζόμενου δασκάλου παραγκωνίζεται και ο εκπαιδευτικός καλείται απλά να διαχειριστεί το περιεχόμενο του εκάστοτε αναλυτικού προγράμματος, ενισχύοντας περισσότερο το ρόλο του ως εντολοδόχου υπαλλήλου (Μλεκάνης, 2005). Τα έτοιμα διδακτικά μοντέλα, οι λεπτομερειακοί στόχοι και τα συγκεκριμενοποιημένα τεχνικά μέσα διδασκαλίας μεταφέρουν στο χώρο της εκπαίδευσης την τυποποίηση και την ομοιομορφία (Ρέππας, 2005). Έτσι, δεν υπάρχει η προσωπική ανησυχία του εκπαιδευτικού και η αναζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Παράλληλα, παρατηρείται έλλειψη ενδιαφέροντος σχετικά με τη δομή και το πλαίσιο της εργασίας του, αδυναμία ανάληψης πρωτοβουλιών για καινοτομίες και αδιαφορία για την επαγγελματική του ανάπτυξη (Κουλουμπαρίτση, Αναστασάκη, Αργυρούδη, Καλογεράκος, Παπαστεργιοπούλου, Τριανταφυλλοπούλου & Τσιρίκος, 2007). Ο εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στους βραχυπρόθεσμους στόχους της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας και σταδιακά παραιτείται από το δημιουργικό κομμάτι της εργασίας του, καθώς περιορίζεται στην απλή μετάδοση γνώσεων μέσα στο μικρόκοσμο της σχολικής μονάδας (Θεριανός, 2006). Η εκπαίδευση, όμως, δεν μπορεί να υλοποιηθεί ουσιαστικά όταν είναι επιβεβλημένη ως απόλυτη κατάσταση από πάνω προς τα κάτω. Η διδακτική πράξη και η εκπαιδευτική πολιτική χρειάζεται να καθορίζονται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές που αποτελούν και τους πρωταγωνιστές αυτής της διαδικασίας (Νικολακάκη, 2001).

Όσον αφορά στη διοίκηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αυτή έχει συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα. Το ιεραρχικά διαρθρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από τη νοοτροπία της προσκόλλησης στις

εγκυκλίου, ενώ το ίδιο το εκπαιδευτικό έργο περνά συνήθως σε δεύτερη θέση (Κουλουμπαρίτση και άλλοι, 2007). Μολονότι υπήρξε η προσπάθεια να απομακρυνθεί η διοίκηση από την κορυφή και να μετατοπιστεί στην Περιφέρεια, η κίνηση αυτή επέφερε επιπλέον γραφειοκρατία και αύξηση του διοικητικού κόστους (Σαίτης, 2005).

Επιπλέον, το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως διαμορφώνεται σήμερα, δεν προβλέπει καμία επιβράβευση, ενίσχυση ή διαφοροποίηση μεταξύ των εργαζομένων ανάλογα με τις ικανότητες ή την προσφορά τους. Οι εκπαιδευτικοί που αφιερώνουν χρόνο και ψυχική προσπάθεια στην εργασία τους αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο με αυτούς που εργάζονται χρησιμοποιώντας το ελάχιστο των δυνατοτήτων τους. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν προβλέπει διαβαθμίσεις ή άλλου είδους διακρίσεις, προκειμένου να επιβραβεύσει και να ενισχύσει τις προσπάθειες των εργαζομένων στους κόλπους του. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, οι εκπαιδευτικοί αντλούν ανατροφοδότηση από την εξέλιξη των μαθητών τους, η οποία όμως είναι ιδιαίτερα αργή χρονικά (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Είναι αποδεδειγμένο, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους αποτελεσματικούς όταν μπορούν να πιστέψουν ότι έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν την επίδοση των μαθητών (Ashton, 1984). Σε αρκετές περιπτώσεις, όμως, ολόκληρη η ακαδημαϊκή χρονιά δεν είναι αρκετή για να γίνουν ορατά τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν χωρίς ανατροφοδότηση για πολλούς μήνες, ενώ χρειάζεται μεγάλη υπομονή για να γίνουν εμφανή τα αποτελέσματα της προσπάθειας που καταβάλλουν (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Το πρόβλημα αυτό είναι εντονότερο στους νηπιαγωγούς και στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στις μικρές τάξεις του δημοτικού, καθώς η σχολική και κοινωνική ανωριμότητα των μαθητών δυσχεραίνει το έργο τους και μειώνει τις πιθανότητες ανατροφοδότησής τους (Αβεντισιάν-

Παγοροπούλου, Κουμπιάς, Γιαβρίμης, 2002). Στα πλαίσια αυτά, ενισχύεται τόσο η ανασφάλεια των εκπαιδευτικών όσο και η μη ικανοποίησή τους από την εργασία τους, ενώ η σταδιακή παραίτηση από τις προσωπικές τους προσδοκίες και φιλοδοξίες είναι ένα ορατό ενδεχόμενο.

Είναι γεγονός ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ανάγκες και τους σκοπούς της εκπαίδευσης είναι σημαντικές, προκειμένου να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση στην κοινωνία της γνώσης (Γκιζελή, Μακρίδης, Κουμαντάρη, Μπογδάνου, Παληός & Σκαλτσάς, 2007). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διεξαγωγή ερευνών στα σχολεία είναι απαραίτητη προκειμένου να ενισχύεται η ικανότητά τους για μια επιστημονική θεώρηση της κατάστασης στον εκπαιδευτικό τομέα (Σκούρας, Αγγελής, Βογιατζόγλου, Πρεκατέ & Χρονόπουλος, 2007). Στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, όμως, παρατηρείται έλλειψη εμπιστοσύνης από τις προϊστάμενες αρχές προς τους υφισταμένους. Δεν ενθαρρύνεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αποτίμηση του έργου στη σχολική μονάδα και αξιολόγησή της γίνεται με κριτήρια που αφορούν περισσότερο στη διοικητική και οργανωτική της αποτελεσματικότητα (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2007).

Εξαίρεση θα μπορούσε να αποτελέσει ο σύλλογος διδασκόντων που στηρίζεται σε οριζόντια δομή και ως εκ τούτου οι αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού, αλλά ακόμη και αυτός ο θεσμός δεν αποδίδει στα περισσότερα σχολεία (Καμπουρίδης, 2002). Η χαμηλή απόδοσή του οφείλεται στη συνεχή μετακίνηση του προσωπικού που καταργεί την αρχή της ενότητας, αλλά και στην έλλειψη εκπαίδευσης διευθυντών και εκπαιδευτικών σε θέματα συμμετοχικής διοίκησης (Κουσουλός, Μπούνιας & Καμπουρίδης, 2004). Πολλοί είναι οι διευθυντές που λειτουργούν σύμφωνα με το μοντέλο του διευθυντή - διαχειριστή του

γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης, ενώ οι στόχοι και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι αφανή και μη μετρήσιμα (Γεωργιάδου, 2005). Οι νέες γενιές διευθυντών χρειάζεται να εφαρμόζουν τις αρχές της επιστημονικής διοίκησης, ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόζουν με επιτυχία τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο ανήκουν και διοικούν.

Ένα από τα συνηθέστερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι το γεγονός ότι, πολύ συχνά, τίθεται υπό αμφισβήτηση το κύρος του επαγγέλματός τους. Αυτό συμβαίνει διότι υπόκεινται πολύ εύκολα σε κριτική από το στενό αλλά και ευρύτερο περιβάλλον τους, κοινωνικό και εργασιακό, λόγω της εξοικείωσης που έχουν όλα τα άτομα από νωρίς με το χώρο της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση αποτελεί ένα πεδίο με το οποίο ασχολούνται συστηματικότερα και οι γονείς των παιδιών ανεξάρτητα με το επάγγελμά τους, οι οποίοι σήμερα ενημερώνονται περισσότερο από ότι παλαιότερα για τα δρώμενα στην εκπαίδευση, παρακολουθούν τα μέσα ενημέρωσης, συμμετέχουν σε σεμινάρια, σε σχολές γονέων κ.ά. Έτσι, θεωρούν ότι μπορούν να διατυπώνουν την άποψή τους για τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός επιτελεί τη εργασία του, ενώ συχνά αμφισβητούν το ρόλο του, παρεμβαίνουν στο έργο του ή ακόμη και το παρεμποδίζουν.

Σε όλα αυτά έρχεται να προστεθεί και το εργασιακό στρες. Είναι αποδεδειγμένο ότι οι εκπαιδευτικοί των σύγχρονων κοινωνιών εμπλέκονται καθημερινά σε ιδιαίτερα στρεσογόνες καταστάσεις (Fink & Janssen, 1993), τις οποίες προκαλούν η έλλειψη κινήτρων, η έλλειψη χρόνου για την επίλυση προβλημάτων, η έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών και η δυσκολία επικοινωνίας στον εργασιακό χώρο (Kloska & Raemasut, 1985). Το στρες του εκπαιδευτικού επηρεάζει τόσο τη δημιουργικότητά του όσο και την εφαρμογή νέων διδακτικών τεχνικών, ενώ συνήθως φέρει απαθή αντίδραση προς τους μαθητές, αποπροσωποποίηση και συναισθηματικό

κορεσμό (Παππά, 2006).

Είναι αλήθεια ότι τα δεδομένα στην εκπαίδευση έχουν αλλάξει τα τελευταία χρόνια. Η κατάργηση της επετηρίδας και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ έχουν δώσει την ευκαιρία στους απόφοιτους των παιδαγωγικών σχολών να διορίζονται γρήγορα και να εργάζονται από νεαρή ηλικία στο χώρο της εκπαίδευσης. Η προοπτική του διορισμού στο δημόσιο τομέα, όμως, έχει αποτελέσει για πολλά άτομα το βασικό κίνητρο για την επιλογή του συγκεκριμένου αντικειμένου σπουδών. Πολλοί είναι εκείνοι που προσπαθούν να εισαχθούν στις παιδαγωγικές σχολές για λόγους επαγγελματικής αποκατάστασης. Κατά συνέπεια, τα τελευταία χρόνια έχουν οδηγηθεί στο χώρο της εκπαίδευσης άτομα τα οποία, μολονότι επιδεικνύουν διάθεση για εργασία, συχνά αποδεικνύονται ακατάλληλα ή άπειρα για το χώρο αυτό, γεγονός που ενισχύει την εικόνα της ανικανότητας του σύγχρονου εκπαιδευτικού.

Πρέπει, ακόμη, να λάβουμε υπόψη ότι στις σχολικές μονάδες συνυπηρετούν εκπαιδευτικοί που προέρχονται από διαφορετική αρχική εκπαίδευση: διετούς φοίτησης που έχουν φοιτήσει στην εξομοίωση, τετραετούς φοίτησης που έχουν διοριστεί με επετηρίδα, τετραετούς φοίτησης που έχουν διοριστεί με το διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, αναπληρωτές και άλλες κατηγορίες εργαζόμενων εκπαιδευτικών. Η ανομοιογένεια αυτή στον κλάδο προκαλεί και μια γενικότερη ασυμφωνία μεταξύ των συναδέλφων, πυροδοτώντας συγκρούσεις μεταξύ τους και τροφοδοτώντας την αμφισβήτηση του κύρους του επαγγέλματος.

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι οι συνθήκες εργασίας των σύγχρονων εκπαιδευτικών επηρεάζονται αρνητικά από διάφορους εξωτερικούς παράγοντες: περιορισμένη ατομική πρωτοβουλία μέσα στην αίθουσα, μη δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης, απουσία επιβράβευσης, ιδιαίτερα αργή ανατροφοδότηση της προσπάθειας, εγκλωβισμός στη γραφειοκρατία, έντονη αμφισβήτηση από τους

γονείς των μαθητών, συγκρούσεις με τους συναδέλφους μέσα στις σχολικές μονάδες. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, καταλαβαίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αναζητούν ουσιαστικές διεξόδους στην άσκηση του ρόλου τους και τρόπους ενίσχυσης της δημιουργικότητάς τους. Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση εμφανίζεται ως ένας τρόπος διαφυγής για αυτούς, μια λύση απελευθερωτική μέσα σε ένα σύστημα που είναι κοινά αποδεκτό ότι είναι αυστηρά δομημένο. Η συνεχής απόκτηση γνώσεων, η επαφή με τα νέα επιστημονικά δεδομένα και η κατοχή επιπλέον πανεπιστημιακών ή άλλων τίτλων, μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή στην επιμόρφωση μπορεί να αποτελέσει αντιστάθμισμα στον εκπαιδευτικό για τις συναισθηματικές του απώλειες. Μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα της δημιουργικότητάς του, να ενισχύσει τα κίνητρά του για εργασία, να αποτρέψει την παραίτησή του από το δημιουργικό κομμάτι της εργασίας του, να τονώσει το ηθικό του και να λειτουργήσει ως κινητήρια δύναμη στην προσωπική του ανησυχία και αναζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας και το πλαίσιο της εργασίας του. Η υπόθεση ότι μπορεί να επιτυγχάνεται η ικανοποίηση της τάσης των εκπαιδευτικών για επίτευξη μέσα από τη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση αποτελεί και την αφετηρία του προβληματισμού μας για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας.

Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: χαρακτηριστικά και φορείς διοργάνωσης προγραμμάτων επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς

Κατά τη διάρκεια της προβιομηχανική περιόδου η κλασική εκπαίδευση ήταν αποκομμένη από τις ανάγκες της οικονομίας και στόχευε κυρίως στη μάθηση κανόνων που άρμοζαν σε ένα αυστηρά ιεραρχικό και γραφειοκρατικό σύστημα κοινωνικής οργάνωσης (Banks, 1987). Η σύγχρονη εκπαίδευση στοχεύει στις εξειδικευμένες ανάγκες των ατόμων και της οικονομίας, οι οποίες και αλλάζουν

συνεχώς. Αυτό συμβαίνει διότι οι κοινωνίες αποτελούν πλέον πολύπλοκα συστήματα σε κατάσταση συνεχούς μεταβολής (Jarvis, 2003), ενώ η εξέλιξη της γνώσης απαιτεί τον εκσυγχρονισμό των επαγγελματιών και την ανάπτυξη της δια βίου επαγγελματικής επιμόρφωσης. Ήδη από τη δεκαετία του '80 και έπειτα, με την προώθηση του κινήματος της δια βίου μάθησης, τα άτομα καλούνται να επιμορφώνονται και να εμπλουτίζουν τις δεξιότητές τους προκειμένου να εκσυγχρονίζονται και να ανταπεξέρχονται στις προκλήσεις της εποχής. Η αρχική εκπαίδευση των εργαζομένων, όσο επιτυχής και αν είναι, δεν επαρκεί για να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων στις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνίες και οικονομίες (Παπαναούμ, 2003).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα δεν είναι καινούριος θεσμός. Οι πρώτες προσπάθειες για επιμόρφωση αρχίζουν ήδη από το τέλος του 19ου αιώνα, με ένα διάταγμα του 1881 που αναφέρει ότι, όλοι οι ιδιωτικοί και δημόσιοι λειτουργοί της εκπαίδευσης υποχρεούνται να ασκηθούν στη νέα συνδιδασκτική μέθοδο (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006). Στις αρχές του 20ου αιώνα χρησιμοποιείται ο όρος «μετεκπαίδευση» και τα πανεπιστήμια Αθηνών και Θεσσαλονίκης διεξάγουν μαθήματα γενικής παιδείας στους εκπαιδευτικούς. Το 1964 ιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και αναλαμβάνει την επιμόρφωσή τους, ενώ κατά τη διάρκεια της επόμενης δεκαετίας ιδρύεται το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Αθήνα και στην πορεία, ιδρύονται Διδασκαλεία σε αρκετά πανεπιστήμια σε όλη τη χώρα, τα οποία υλοποιούν μέχρι και σήμερα διετή προγράμματα (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006). Ο όρος «επιμόρφωση» εισάγεται το 1978 με την ίδρυση των ΣΕΛΜΕ και ΣΕΛΔΕ, των ετήσιων σχολών επιμόρφωσης, οι οποίες καταργούνται το 1992 με τη λειτουργία των ΠΕΚ, των οποίων η ίδρυση έχει ήδη γίνει από το 1985 χωρίς όμως να έχει αρχίσει η λειτουργία τους (Μαυροειδής & Τύπας, 2001. Δούκας, Βαβουράκη,

Θωμοπούλου, Κούτρα & Σμυρνωτοπούλου, 2007). Το 1995 τα ΠΕΚ αποκτούν αυτοτελή διοίκηση και μπορούν να σχεδιάζουν και να διεξάγουν προγράμματα στην περιοχή της ευθύνης τους (Ξωχέλλης, 2001). Στα χρόνια που ακολουθούν τα προγράμματα επιμόρφωσης αποκτούν ποικιλία θεματολογίας, ενώ οι φορείς που τα σχεδιάζουν και τα υλοποιούν σήμερα είναι οι εξής: το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης, τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, η τοπική αυτοδιοίκηση αλλά και οι ίδιες οι ενώσεις εκπαιδευτικών και οι σχολικές μονάδες (Δούκας και άλλοι, 2007).

Στην περίοδο που διανύουμε η φιλοσοφία γενικής μόρφωσης έχει απομακρυνθεί από το προσκήνιο και δίνεται έμφαση στα πραγματικά ενδιαφέροντα μάθησης των εκπαιδευομένων, στροφή που δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής επιμόρφωσης (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000). Η επιμόρφωση είναι πλέον αποκεντρωτική μέσω του μηχανισμού εξακτίωσης των προγραμμάτων στην περιφέρεια και πολυμορφική μέσα από την παροχή εξειδικευμένων προγραμμάτων (Ματθαίου, Αγγελάκος, Κωστάκος, Μάρκου, Μπενέκου & Σπυροπούλου, 1999). Προβλέπονται πλέον προγράμματα για επιμορφώσεις στελεχών εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών στα πλαίσια ευρωπαϊκών προγραμμάτων, ομογενών που υπηρετούν ως αποσπασμένοι στα ελληνικά σχολεία, εκπαιδευτικών της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης κ.ά (Δούκας και άλλοι, 2007).

Στόχοι της παρούσας έρευνας

Ο πρώτος στόχος της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει το κίνητρο επίτευξης και το βαθμό στον οποίο αυτό υπάρχει και χαρακτηρίζει τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, το κίνητρο επίτευξης παρουσιάζεται ως χαρακτηριστικό

προσωπικότητας, αλλά δεν είναι εύκολο να αναπτυχθεί στα πλαίσια του κάθε εργασιακού περιβάλλοντος (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Στο χώρο της εκπαίδευσης, τα στενά πλαίσια ατομικών πρωτοβουλιών αλλά και οι περιορισμένες ευκαιρίες ατομικής εξέλιξης περιορίζουν τα άτομα, τα οποία συχνά εγκλωβίζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο ανήκουν. Ο πρώτος στόχος της έρευνάς μας, λοιπόν, αφορά στην εξέταση του βαθμού ύπαρξης του κινήτρου αυτού μέσα στο συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον.

Ο δεύτερος στόχος της έρευνάς μας είναι να διερευνήσει την υπόθεση ότι η αυξημένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση σχετίζεται με το υψηλό κίνητρο επίτευξης που διαθέτουν. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα άτομα με αυξημένη ανάγκη για επίτευξη αρέσκονται στο να επιλύουν δύσκολα προβλήματα που απαιτούν προσωπική εμπλοκή και ανάληψη ευθυνών, ενώ το αποτέλεσμα της δράσης τους είναι ξεκάθαρο και διαφαίνεται άμεσα μετά από την εφαρμογή της ενέργειάς τους (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Όπως αναλύουμε στην επόμενη ενότητα, στο χώρο της εκπαίδευσης οι εργασιακές συνθήκες δεν ευνοούν την ανάπτυξη και έκφραση τέτοιων χαρακτηριστικών. Έτσι οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν σε άλλες διεξόδους, μία από τις οποίες υποθέτουμε ότι είναι και η συμμετοχή τους στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση. Ο δεύτερος στόχος της έρευνάς μας αφορά στη διερεύνηση της πιθανής σχέσης ανάμεσα στο κίνητρο επίτευξης των εκπαιδευτικών που εξετάστηκαν και τη συχνότητα συμμετοχής τους σε προγράμματα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης.

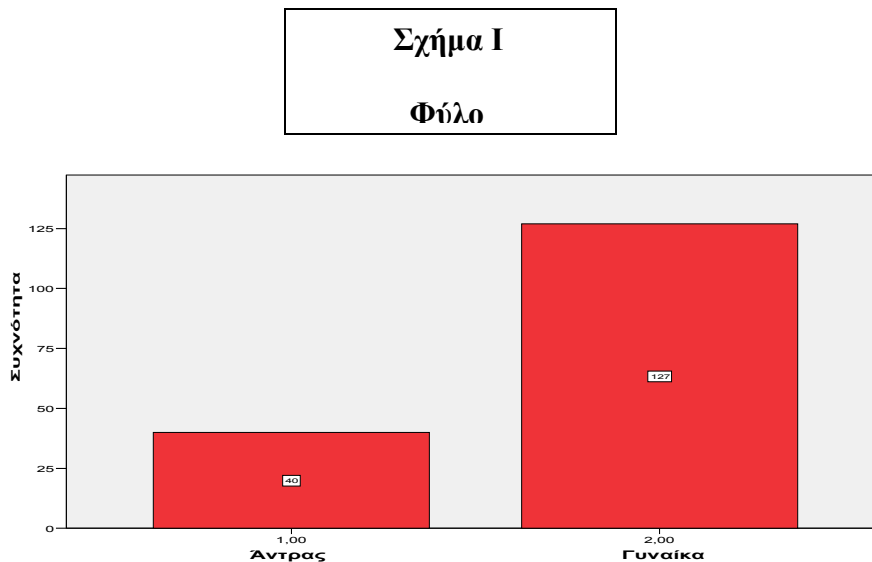
Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη έχοντας ως συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δασκάλους και νηπιαγωγούς. Δόθηκαν, συνολικά, 180 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα 167. Συγκεκριμένα, το προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα περιγράφεται ως εξής:

Φύλο

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 167 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 40 (24%) ήταν άντρες και 127 (76%) ήταν γυναίκες. Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στο σχήμα I που ακολουθεί.



Ηλικία

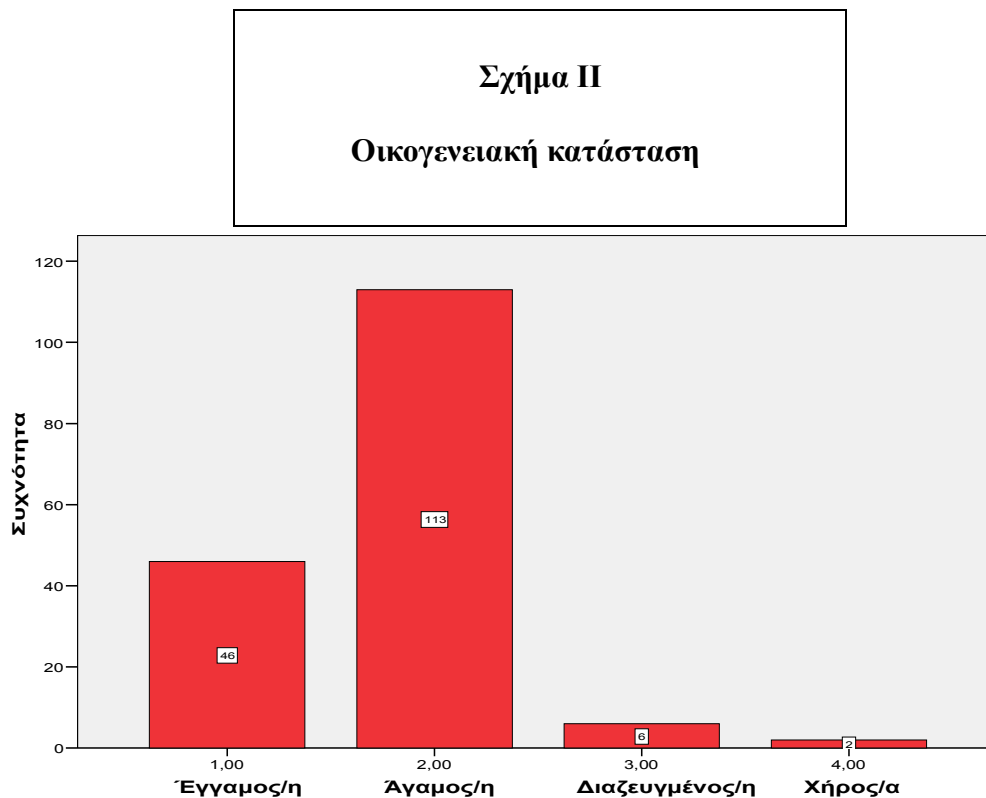
Στην έρευνα εξετάστηκε η ηλικία των συμμετεχόντων. Το εύρος των ηλικιών των ερωτώμενων κυμάνθηκε από 23-58 χρόνια. Ο μέσος όρος ηλικίας του δείγματος ήταν 38,86 έτη.

Χρόνια υπηρεσίας

Τα χρόνια υπηρεσίας των ερωτηθέντων κυμάνθηκαν από 1 έως 35 έτη υπηρεσίας. Ο μέσος όρος του δείγματος ήταν 11,56 έτη.

Οικογενειακή κατάσταση

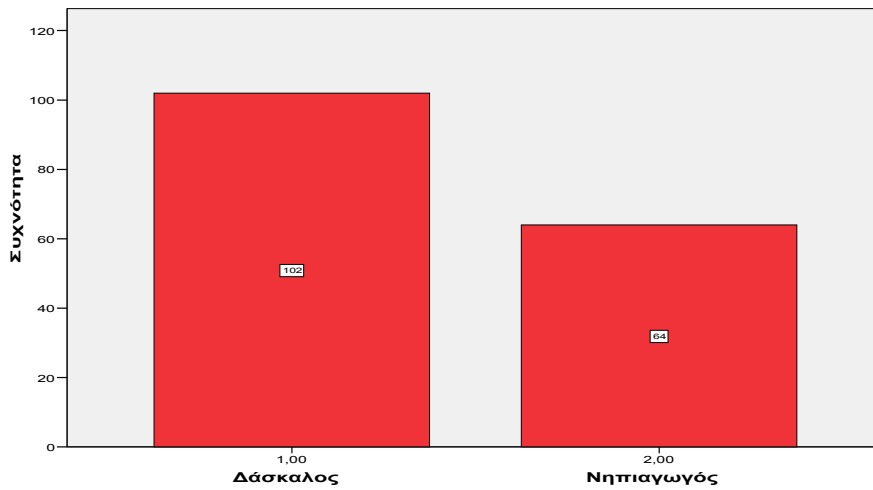
Η οικογενειακή κατάσταση των ερωτώμενων εκπαιδευτικών κυμάνθηκε ως εξής: 46 (27,5%) εκπαιδευτικοί ήταν άγαμοι, 113 (67,7%) έγγαμοι, 6 (3,6%) εκπαιδευτικοί ήταν διαζευγμένοι και 2 (1,2%) χήροι. Στη συνέχεια και για τη διευκόλυνση της στατιστικής μας ανάλυσης, λάβαμε υπόψην μόνο τις δύο πρώτες κατηγορίες εκπαιδευτικών, άγαμους και έγγαμους, καθώς οι διαζευγμένοι και οι χήροι αποτέλεσαν πολύ μικρό ποσοστό επί του συνολικού δείγματος. Η κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση παρουσιάζεται στο σχήμα II.



Ιδιότητα

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αποτελούνταν από 102 (61,1%) δασκάλους και 64 (38,3%) νηπιαγωγούς. Η κατανομή ως προς την ιδιότητα παρουσιάζεται στο σχήμα III.

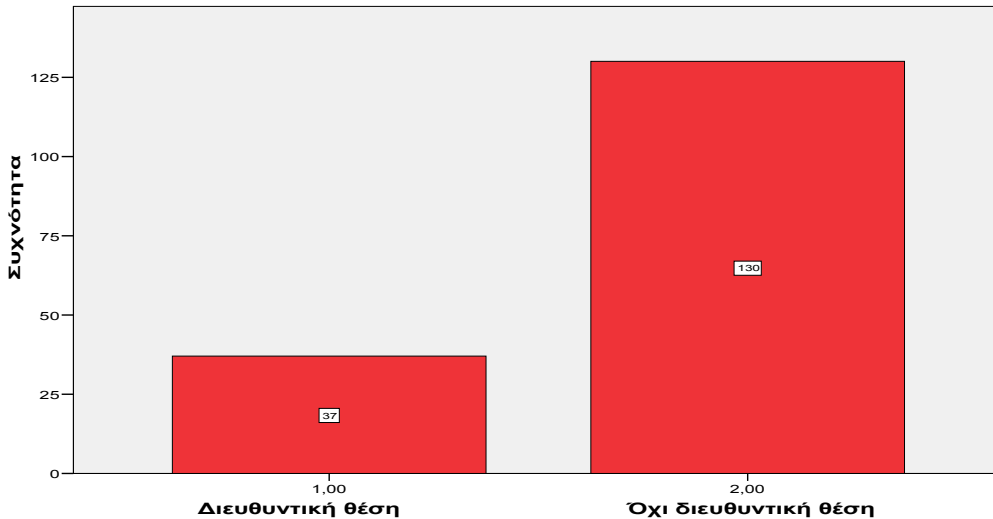
Σχήμα III
Ιδιότητα



Διευθυντική θέση

Από τους 167 συμμετέχοντες στην έρευνά μας, οι 37 (22,2%) απάντησαν ότι κατείχαν διευθυντική θέση στα σχολεία ή στις υπηρεσίες τους, ενώ 130 (77,8%) απάντησαν ότι δεν κατείχαν διευθυντική θέση. Τα αποτελέσματα αυτά αποτυπώνονται στο σχήμα που ακολουθεί:

Σχήμα IV
Διευθυντική Θέση



Ερευνητικά εργαλεία

Για τις ανάγκες της διεξαγωγής της έρευνας κατασκευάστηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς αποτελούμενο από τέσσερα μέρη, το οποίο και χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς προς συμπλήρωση (βλ. παράρτημα). Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε στα κοινωνικο-δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων: φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, οικογενειακή κατάσταση, ιδιότητα και διευθυντική θέση.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου είχε ως στόχο να εξετάσει το βαθμό του κινήτρου επίτευξης σύμφωνα με τις υπάρχουσες, σχετικές θεωρίες. Περιελάμβανε εννέα ερωτήσεις βασισμένες σε ένα ερωτηματολόγιο που υπάρχει στη βιβλιογραφία για να μετρήσει το κίνητρο επίτευξης σε παιδιά (Nygard & Gjesme, 1973). Το ερωτηματολόγιο αυτό προσαρμόστηκε στα δεδομένα της παρούσας έρευνας. Οι ερωτήσεις που απευθύνονταν σε παιδιά προσαρμόστηκαν στα δεδομένα της ομάδας-στόχου, δηλαδή των ενηλίκων εκπαιδευτικών, ενώ το γενικότερο πλαίσιο των ερωτήσεων που αφορούσε στο σχολικό και μαθητικό περιβάλλον μετατράπηκε αναλόγως σε πλαίσιο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών κατά τη χρονική στιγμή της έρευνας. Τα ερωτήματα αφορούσαν στην πρόθεση των εξεταζόμενων να ασχοληθούν με ζητήματα νέα για αυτούς και φαινομενικά δυσεπίλυτα, την επίτευξη προσωπικών

στόχων στην εργασία τους, το βαθμό εμπλοκής σε καταστάσεις που αναδεικνύουν τις ικανότητές τους και την πιθανή ευχαρίστηση που αντλούν από την εμπλοκή τους σε αυτές. Εκτός από τα παραπάνω, στο ερωτηματολόγιο συμπεριλήφθηκαν και ερωτήματα εμπνευσμένα από τη βιβλιογραφία και εξέταζαν το βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες ενδιαφέρονται για τη γνώμη των συναδέλφων τους σε θέματα εργασίας, το βαθμό επικέντρωσής τους στο αποτέλεσμα της εργασίας τους, την πρόθεση επαγγελματικής εξέλιξής τους και το βαθμό ενημέρωσής τους σε θέματα εργασίας, τα οποία αποτελούν χαρακτηριστικά των ατόμων με υψηλό κίνητρο επίτευξης (McClelland, 1961). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό στον οποίο ίσχυε για αυτούς η καθεμία από τις προτάσεις χρησιμοποιώντας μια κλίμακα 5 σημείων (όπου 1= Ποτέ 2= Πολύ σπάνια 3= Αρκετά συχνά 4= Πολύ συχνά 5= Σχεδόν πάντα).

Το τρίτο μέρος αφορούσε στη διερεύνηση της συχνότητας της προαιρετικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια. Το κομμάτι αυτό σχεδιάστηκε μετά από τη μελέτη της διοργάνωσης και της παροχής των επιμορφωτικών προγραμμάτων από τους υπάρχοντες φορείς. Περιελάμβανε έναν πίνακα διπλής εισόδου, ο οποίος είχε τις ώρες συμμετοχής από τη μία πλευρά και τη συχνότητα συμμετοχής από την άλλη πλευρά. Οι ερωτώμενοι συμπλήρωναν με X στα κουτάκια που εξέφραζαν τόσο το είδος όσο και τη συχνότητα συμμετοχής τους σε προγράμματα επιμόρφωσης στα πλαίσια του επαγγέλματός τους. Για λόγους στατιστικής επεξεργασίας, οι συμμετέχοντες κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις ομάδες, χαμηλής, μεσαίας και υψηλής συμμετοχής, αποτελώντας τη μεταβλητή «ομάδες συμμετοχής». Στη συνέχεια, υπήρχε μια ανοιχτή ερώτηση που αφορούσε τους λόγους συμμετοχής στα προγράμματα αυτά, η οποία κωδικοποιήθηκε και αυτή ποσοτικά, με βάση τις θεματικές κατηγορίες των απαντήσεων, αποτελώντας τη μεταβλητή «λόγοι

συμμετοχής». Ακολουθούσαν άλλες δύο ανοιχτές ερωτήσεις σχετικά με τα προγράμματα μεγάλης διάρκειας που έχουν συμμετάσχει οι εξεταζόμενοι. Η πρώτη αφορούσε στα είδη των προγραμμάτων και η δεύτερη αφορούσε στους λόγους συμμετοχής σε αυτά. Η τελευταία αυτή ερώτηση κωδικοποιήθηκε ποσοτικά, με βάση τις θεματικές κατηγορίες των απαντήσεων, αποτελώντας τη μεταβλητή «λόγοι συμμετοχής σε προγράμματα μεγάλης διάρκειας».

Το τέταρτο και τελευταίο μέρος εξέταζε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα επιμόρφωσης για λόγους που ικανοποιούν την τάση τους για επίτευξη. Αποτελούνταν από 8 προτάσεις, οι οποίες αναφέρονταν σε συγκεκριμένους λόγους συμμετοχής. Οι ερωτώμενοι έπρεπε να δηλώσουν το βαθμό στον οποίο ίσχυε για αυτούς η καθεμία από τις προτάσεις αυτές, χρησιμοποιώντας μια κλίμακα 5 σημείων (όπου 1=Καθόλου 2= Λίγο 3= Μέτρια 4= Πολύ 5= Πάρα πολύ). Οι προτάσεις του ερωτηματολογίου αναφέρονταν στην συμμετοχή των εξεταζόμενων στην επιμόρφωση για λόγους αξιολόγησης της εργασίας τους, ενίσχυσης της αυτοπεποίθησής τους, επιβεβαίωσης των προσπαθειών τους, εξέλιξης και δραστηριοποίησης στο χώρο εργασίας τους. Οι προτάσεις που χρησιμοποιήσαμε αναφέρονται στη βιβλιογραφία για το κίνητρο επίτευξης ως χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ατόμων που παρουσιάζουν υψηλή τάση προς επίτευξη (McClelland, 1961). Χρησιμοποιήσαμε και μια δεύτερη κατηγορία από 4 αυτοσχέδιες προτάσεις που αναφέρονταν σε κοινωνικούς, ψυχολογικούς και προσωπικούς λόγους συμμετοχής στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, όπως οι κοινωνικές γνωριμίες και η αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου. Εξετάσαμε τις θετικές ή αρνητικές συσχετίσεις της συμμετοχής στην επιμόρφωση και με τους λόγους αυτούς.

Διαδικασία

Αρχικά πραγματοποιήσαμε μια πιλοτική έρευνα σε μια ομάδα εκπαιδευτικών. Με βάση αυτή έγιναν τροποποιήσεις στη σειρά των ερωτήσεων και εν μέρει στο ύφος τους και στη διατύπωση. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η κύρια έρευνα με τη χορήγηση των ερωτηματολογίων στο χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών, δηλαδή σε δημοτικά σχολεία, νηπιαγωγεία και γραφεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Οι οδηγίες που δόθηκαν για τη συμπλήρωσή τους ήταν οι εξής: περιγράφηκε συνοπτικά το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου και ο σκοπός της έρευνας, έγινε σαφές ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και ότι οι απαντήσεις αποσκοπούν μονάχα στην εξυπηρέτηση των αναγκών της και δεν θα χρησιμοποιούνταν για άλλο σκοπό πέρα από αυτόν, διευκρινίστηκε ότι χρειαζόταν να συμπληρωθούν και τα τέσσερα μέρη του ερωτηματολογίου και δόθηκαν οι σχετικές εξηγήσεις για τη συμπλήρωσή του κάθε μέρους χωριστά. Οι οδηγίες αυτές μαζί με τα προσωπικά στοιχεία της ερευνήτριας, της επόπτριας καθηγήτριας και του πανεπιστημίου, αναγράφονταν στο αρχικό μέρος του ερωτηματολογίων, προκειμένου να γνωρίζουν οι συμμετέχοντες περί τίνος πρόκειται.

Από το συνολικό αριθμό ερωτηματολογίων, τα 100 χορηγήθηκαν ταχυδρομικώς και επιστράφηκαν ταχυδρομικώς. Προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία μεταξύ της ερευνήτριας και των υποψηφίων συμμετεχόντων, κατά τη διάρκεια της οποίας συμφωνήθηκε ο χρόνος και ο χώρος αποστολής των ερωτηματολογίων και δόθηκαν οι οδηγίες για τη συμπλήρωσή τους. Από τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια, 65 δόθηκαν απευθείας από την ερευνήτρια στους χώρους εργασίας των εκπαιδευτικών. Προηγήθηκε, ομοίως, τηλεφωνική επικοινωνία σχετικά με το χρόνο της επίσκεψης της ερευνήτριας και χορήγησης των ερωτηματολογίων, ενώ οι οδηγίες συμπλήρωσης δόθηκαν επί τόπου. Υπήρχαν, επίσης, 15 ερωτηματολόγια που απεστάλησαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και οι οδηγίες συμπλήρωσης

δόθηκαν μέσω τηλεφώνου.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν ατομική και χωρίς χρονομέτρηση. Δεν θεωρήθηκε απαραίτητο να δοθούν συγκεκριμένα κίνητρα στους συμμετέχοντες, καθώς η πλειοψηφία τους αποτέλεσε μέρος του συναδελφικού και κοινωνικού περιβάλλοντος της ερευνήτριας. Το χρονικό περιθώριο για τη συμπλήρωση και ταχυδρομική ή ηλεκτρονική αποστολή τους ήταν ένας μήνας. Στις περιπτώσεις όπου τα ερωτηματολόγια δόθηκαν προσωπικά από την ερευνήτρια, ορίστηκε συγκεκριμένη ημερομηνία, ενός μήνα αργότερα από την ημερομηνία χορήγησή τους, κατά την οποία η ερευνήτρια συνέλεξε πίσω τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

Προκειμένου να διασφαλιστεί και να διευκολυνθεί η επιστροφή των ερωτηματολογίων μέσω ταχυδρομείου, επισυνάφθηκε μέσα στο φάκελο με τα ερωτηματολόγια ένας δεύτερος φάκελος αποστολής για την επιστροφή τους, με πληρωμένο τέλος γραμματοσήμων και συμπληρωμένα τα στοιχεία αποστολέα και παραλήπτη από την ερευνήτρια (Bell, 1999).

Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Ερευνητικό μας ερώτημα αποτελεί η σχέση του κινήτρου επίτευξης με τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων που συμμετέχουν στην έρευνα. Συγκεκριμένα, εξετάζουμε το φύλο, την ηλικία, την ιδιότητα, τα χρόνια υπηρεσίας, την οικογενειακή κατάσταση, και τη διευθυντική θέση των συμμετεχόντων. Αναμένουμε ότι κάποια από αυτά είναι ικανά να επηρεάσουν την εκδήλωση του κινήτρου επίτευξης στο χώρο της εργασίας των εκπαιδευτικών.

Στην πρώτη μας ερευνητική μας υπόθεση, αναμένουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν αυξημένο κίνητρο επίτευξης θα εκδηλώνουν και αυξημένη συμμετοχή στη

Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, ως συνέπεια της τάσης τους αυτής. Αναμένεται, δηλαδή, να υπάρχει μια θετική συσχέτιση μεταξύ της υψηλής τάσης για επίτευξη και της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης, σεμινάρια και σε προγράμματα μεγάλης διάρκειας.

Η δεύτερή μας ερευνητική υπόθεση αφορά στη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο κίνητρο επίτευξης και στους λόγους συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα επιμορφωτικά προγράμματα. Συγκεκριμένα, οι έχοντες υψηλό κίνητρο επίτευξης αναμένεται να συμμετέχουν στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση για λόγους που ικανοποιούν την τάση τους αυτή προς επίτευξη. Μεταξύ των διαφόρων λόγων συμμετοχής στην επιμόρφωση, τους οποίους παραθέτουμε και ζητούμε να βαθμολογηθούν, αναμένουμε ότι οι λόγοι που αφορούν στην ικανοποίηση του κινήτρου επίτευξης θα είναι αυτοί που θα σχετίζονται πιο συστηματικά με την υψηλή τάση προς επίτευξη.

Αποτελέσματα

Διερεύνηση του κινήτρου επίτευξης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα κοινωνικά-δημογραφικά χαρακτηριστικά τους

Όπως ήδη αναλύσαμε στην περιγραφή του ερωτηματολογίου, το μέρος Β' αφορά στην εξέταση του κινήτρου επίτευξης στους συμμετέχοντες. Αποτελείται από εννέα προτάσεις που εξετάζουν το βαθμό του κινήτρου επίτευξης. Για τη διευκόλυνση της στατιστικής ανάλυσης του μέρους αυτού, εισαγάγαμε μία νέα, σύνθετη μεταβλητή, τη μεταβλητή «μέσος όρος του κινήτρου επίτευξης», η οποία αποτελεί το μέσο όρο των εννέα προτάσεων του μέρους Β'.

Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου

Το μέρος Β' του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε ως προς την εσωτερική συνοχή του με το συντελεστή Cronbach. Διαπιστώθηκε ότι η αξιοπιστία του είναι αρκετά υψηλή ($\alpha=0,79$).

Η επίδραση του φύλου στο κίνητρο επίτευξης

Για να ελέγξουμε την επίδραση του φύλου στις επιμέρους προτάσεις του ερωτηματολογίου που μετρούν το κίνητρο επίτευξης και στη μεταβλητή «μέσος όρος

του κινήτρου επίτευξης», εφαρμόσαμε στα δεδομένα μια ανάλυση διακύμανσης μονής φοράς (ANOVA). Η επίδραση του φύλου βρέθηκε στατιστικά σημαντική στη μεταβλητή « ενημέρωση για ανέλιξη » ($F=7,15$, $p=0,00$) (βλ. πίνακα I). Οι άντρες, σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας, φαίνεται να ενημερώνονται περισσότερο ($M.O.=3,07$) σε σχέση με τις γυναίκες ($M.O.=2,51$) σχετικά με όσες ρυθμίσεις σχετίζονται με μια πιθανή ανέλιξή τους στην ιεραρχία. Η επίδραση του φύλου δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική στις υπόλοιπες μεταβλητές.

Συσχέτιση μεταξύ του κινήτρου επίτευξης, της ηλικίας και των χρόνων υπηρεσίας

Η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας αποτελούν συνεχείς μεταβλητές. Για τον λόγο αυτό, προκειμένου να διερευνήσουμε τις σχέσεις τους με το κίνητρο επίτευξης εφαρμόσαμε το τεστ συσχέτισης Pearson. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας, υπάρχει μια αρνητική και χαμηλή, αλλά στατιστικά σημαντική σχέση, μεταξύ της ηλικίας και της μεταβλητής «διεκδίκηση ανώτερης θέσης» ($r= -0,19$) (βλ. πίνακα I). Αυτό σημαίνει ότι όσο μικρότερη είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο αυξάνονται οι πιθανότητες να σκεφτούν να διεκδικήσουν μια θέση ανώτερη από αυτήν που έχουν στην ιεραρχία της υπηρεσίας τους.

Η σχέση των χρόνων υπηρεσίας με τη μεταβλητή «διεκδίκηση ανώτερης θέσης» βρέθηκε επίσης αρνητική αλλά στατιστικά σημαντική ($r= -0,17$) (βλ. πίνακα I). Αυτό σημαίνει ότι όσο λιγότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερο σκέφτονται να διεκδικήσουν μια θέση, ανώτερη από αυτήν που έχουν στην ιεραρχία.

Βρέθηκε επίσης στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας και της μεταβλητής «ασχολία με νέα και δύσκολα ζητήματα» ($r=0,15$) (βλ. πίνακα II). Όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας, οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο

διατεθειμένοι να ασχοληθούν με καινούρια και δύσκολα θέματα, ακόμα και όταν αυτά φαίνονται δυσεπίλυτα, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας. Τα συνοπτικά αποτελέσματα του τεστ συσχέτισης Pearson που πραγματοποιήσαμε φαίνονται στον πίνακα I που ακολουθεί.

Πίνακας I
Οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις της ηλικίας και των χρόνων υπηρεσίας με το κίνητρο επίτευξης

	Ηλικία	Χρόνια υπηρεσίας
Ασχολία με νέα και δύσκολα ζητήματα	0,06	0,15(*)
Διεκδίκηση ανώτερης θέσης	-0,19(*)	-0,17(*)

Τονίζονται τα αποτελέσματα που βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά

(*) $p < 0.05$

Η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης στο κίνητρο επίτευξης

Προκειμένου να μετρήσουμε την επίδραση της οικογενειακής κατάστασης των συμμετεχόντων στο κίνητρο επίτευξης, χρησιμοποιήσαμε την ανάλυση Anova. Η οικογενειακή κατάσταση δεν επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό το μέγεθος του κινήτρου επίτευξης.

Η επίδραση της ιδιότητας (δάσκαλοι-νηπιαγωγοί) στο κίνητρο επίτευξης

Προκειμένου να μετρήσουμε την επίδραση της ιδιότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στο κίνητρο επίτευξης, χρησιμοποιήσαμε την ανάλυση Anova. Σε σχέση με την ιδιότητα, παρατηρούμε ότι η επίδρασή της στη μεταβλητή «διεκδίκηση ανώτερης θέσης» είναι στατιστικά σημαντική ($F= 4,55, p=0,034$). Όπως διαφαίνεται από την ανάλυση, οι δάσκαλοι ($M.O.= 2,71$) είναι αυτοί που σκέφτονται περισσότερο να διεκδικήσουν μια θέση ανώτερη από αυτήν που έχουν στην ιεραρχία σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς ($M.O. = 2,32$). Η ιδιότητα δεν βρέθηκε να επιδρά σε καμία άλλη μεταβλητή του κινήτρου επίτευξης.

Η επίδραση της διευθυντικής θέσης στο κίνητρο επίτευξης

Η διευθυντική θέση των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ελέγχθηκε ως προς το βαθμό που επιδρά στο κίνητρο επίτευξής τους μέσω της ανάλυσης Anova. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του τεστ, η επίδραση της διευθυντικής θέσης στη μεταβλητή «διεκδίκηση ανώτερης θέσης» ($F= 7,02, p= 0,00$) είναι στατιστικά σημαντική υπέρ των μη εχόντων διευθυντική θέση. Οι μη έχοντες διευθυντική θέση ($M.O.= 2,69$) σκέφτονται να διεκδικήσουν μια θέση ανώτερη από αυτήν που έχουν στην ιεραρχία, περισσότερο από αυτούς που έχουν ήδη μια διευθυντική θέση ($M.O.= 2,13$). Η διευθυντική θέση δεν βρέθηκε ότι επιδρά σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε καμία άλλη μεταβλητή του κινήτρου επίτευξης.

Η συμμετοχή των ερωτώμενων σε προγράμματα επιμόρφωσης

Στο μέρος Γ' του ερωτηματολογίου μας εξετάσαμε τη συμμετοχή των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης. Σύμφωνα με το

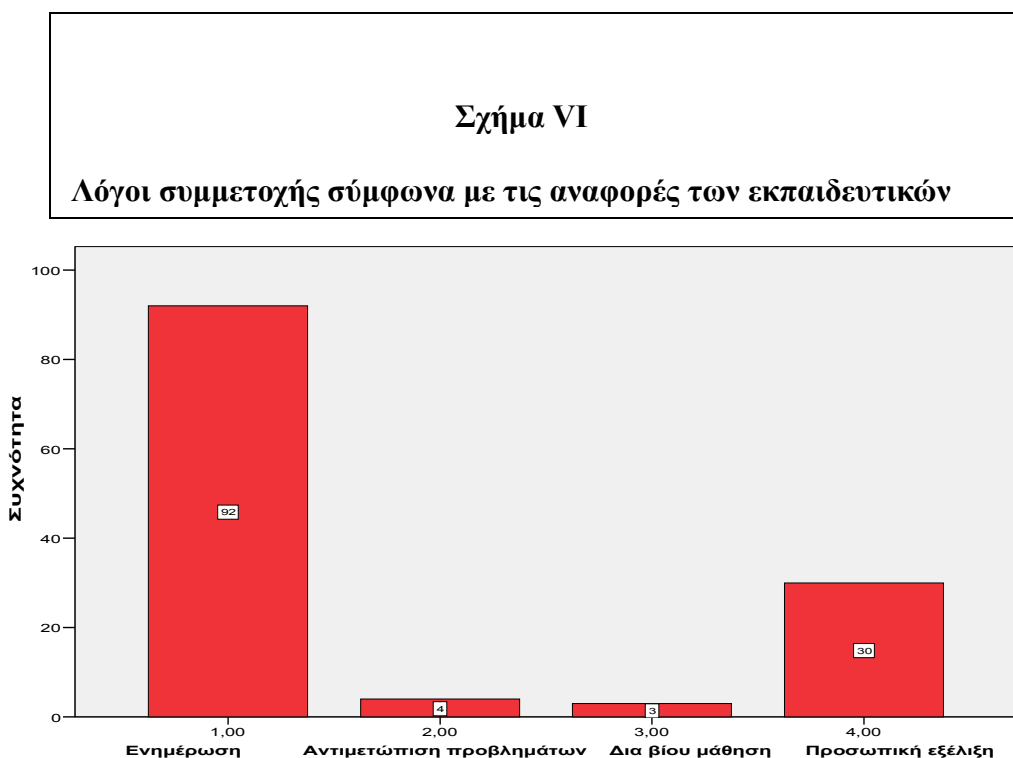
αποτέλεσμα, 152 άτομα (91%) απάντησαν θετικά στην ερώτηση για το αν λαμβάνουν μέρος προαιρετικά σε προγράμματα επιμόρφωσης, ενώ 13 άτομα (7,8%) δήλωσαν ότι δεν λαμβάνουν μέρος. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο σχήμα V που ακολουθεί.



Λόγοι συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης σύμφωνα με τις αναφορές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Στην ανοιχτή αυτή ερώτηση, οι συμμετέχοντες στα προγράμματα επιμόρφωσης δήλωσαν τους λόγους που τους ωθούν στη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση. Για λόγους στατιστικής επεξεργασίας οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών

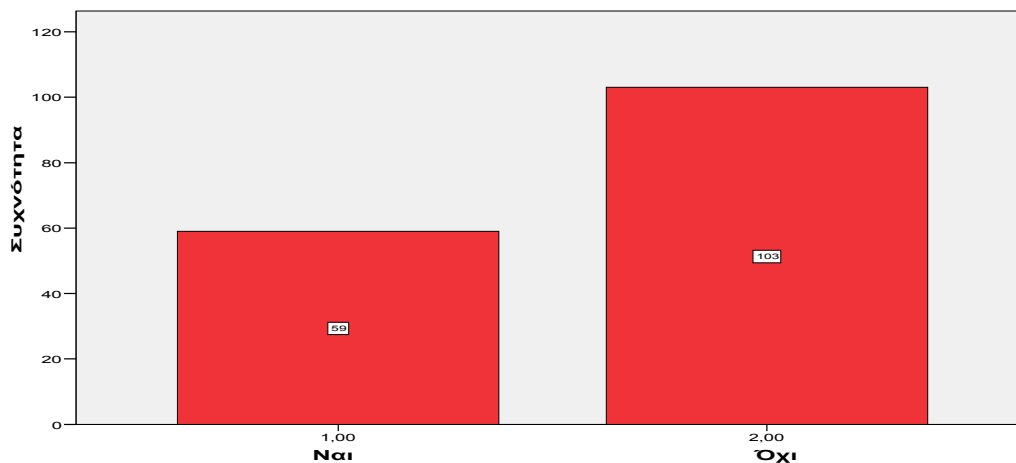
κατηγοριοποιήθηκαν θεματικά σε τέσσερις ομάδες ως εξής: 92 άτομα (55,1%) δήλωσαν ότι συμμετέχουν στην επιμόρφωση γιατί θέλουν με τον τρόπο αυτό να ενημερώνονται για τις εξελίξεις στην επιστήμη τους, 30 άτομα (18%) για να κάνουν την αυτοκριτική τους και να εξελίσσονται προσωπικά, 4 άτομα (2,4%) πιστεύουν ότι με τον τρόπο αυτό είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν προβλήματα σχολικής τάξης και 3 άτομα (1,8%) πιστεύουν γενικότερα στη δια βίου μάθηση και εξέλιξη. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο σχήμα VI που ακολουθεί.



Συμμετοχή σε προγράμματα μεγάλης διάρκειας

Σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα μεγάλης διάρκειας, δηλαδή φοίτηση στο Διδασκαλείο, δεύτερος πανεπιστημιακός τίτλος, πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών ή εκπόνηση διδακτορικής διατριβής, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι 103 άτομα (61,7%) δεν έχουν λάβει ποτέ μέρος σε κάποιο από αυτά, ενώ 59 άτομα (35,3%) έχουν λάβει. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο σχήμα VII που ακολουθεί.

Σχήμα VII
Συμμετοχή σε προγράμματα μεγάλης διάρκειας



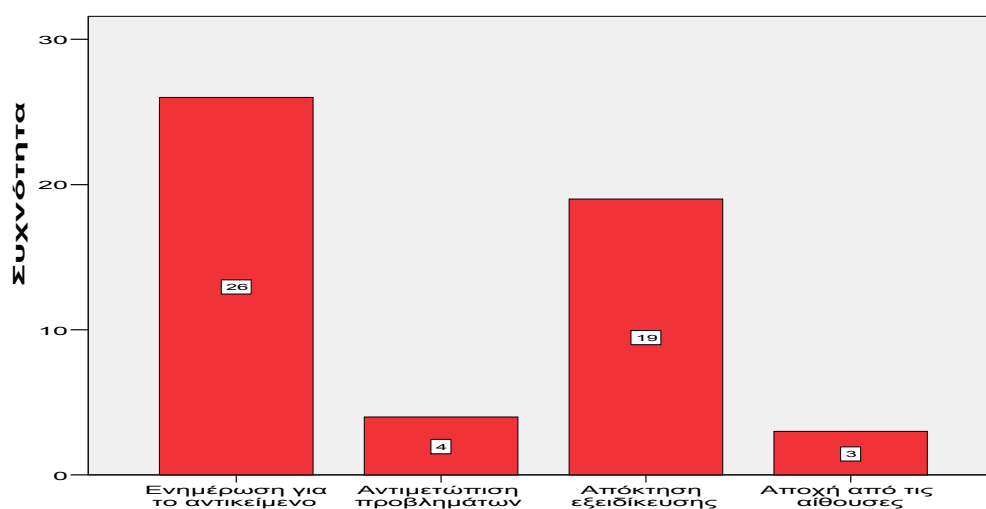
Είδη προγραμμάτων μεγάλης διάρκειας που λαμβάνουν μέρος οι εκπαιδευτικοί

Στην ανοιχτή αυτή ερώτηση, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κατηγοριοποιούνται ως εξής: 31 άτομα έχουν συμμετάσχει στο Διδασκαλείο, 14 άτομα έχουν συμμετάσχει σε κάποιο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, 10 άτομα έχουν δεύτερο πτυχίο, 1 άτομο έχει Διδακτορικό Δίπλωμα Σπουδών και 1 άτομο έχει συμμετάσχει σε κάποιο από τα προγράμματα εξειδίκευσης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Λόγοι συμμετοχής σε προγράμματα μεγάλης διάρκειας σύμφωνα με τις αναφορές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Η ερώτηση αυτή ήταν ανοιχτή και οι συμμετέχοντες δήλωσαν τους λόγους που τους ωθούν στη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση. Οι απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν θεματικά σε τέσσερις ομάδες ως εξής: 26 άτομα (15,6%) δήλωσαν ότι με τον τρόπο αυτό ενημερώνονται για το αντικείμενο της επιμόρφωσης, 19 άτομα (11,43%) δήλωσαν ότι με τη συμμετοχή τους αποκτούν μια εξειδίκευση, 4 άτομα (2,4%) δήλωσαν ότι συμμετέχουν για να αντιμετωπίσουν καλύτερα τα προβλήματα σχολικής τάξης και 3 άτομα (1,8%) δήλωσαν ότι συμμετέχουν διότι θέλουν να απέχουν για κάποιο διάστημα από το χώρο εργασίας τους. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στο σχήμα VIII που ακολουθεί.

Σχήμα VIII
Λόγοι συμμετοχής στα προγράμματα μεγάλης διάρκειας



Συσχέτιση μεταξύ του κινήτρου επίτευξης και της συχνότητας συμμετοχής στα προγράμματα επιμόρφωσης

Στη συνέχεια, εξετάσαμε τη συσχέτιση μεταξύ του κινήτρου επίτευξης και της συχνότητας συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης. Για τη διευκόλυνση της στατιστικής επεξεργασίας, χωρίσαμε τους συμμετέχοντες σε τρεις κατηγορίες χαμηλής, μεσαίας και υψηλής συμμετοχής, έτσι όπως οι ίδιοι ανέφεραν για τη συχνότητα συμμετοχής τους, και εισαγάγαμε μία νέα μεταβλητή που αφορά στη συμμετοχή τους στα προγράμματα αυτά, τη μεταβλητή «ομάδες συμμετοχής».

Χρησιμοποιώντας τη συσχέτιση Pearson συσχέτισαμε το κίνητρο επίτευξης (μέρος Β) με τη μεταβλητή «ομάδες συμμετοχής». Βρέθηκε μια στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της μεταβλητής «ομάδες συμμετοχής» και της μεταβλητής «μέσος όρος του κινήτρου επίτευξης». Το μέγεθος της συσχέτισης είναι $r = 0,27$ ($p < 0,05$). Το αποτέλεσμα μας δείχνει ότι όσο αυξάνει το κίνητρο επίτευξης, αυξάνει και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση.

Συσχέτιση μεταξύ του κινήτρου επίτευξης και της συμμετοχής μεγάλης διάρκειας στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση

Στη συνέχεια, χρησιμοποιήσαμε τη συσχέτιση Pearson προκειμένου να εξετάσουμε τη συσχέτιση μεταξύ του κινήτρου επίτευξης (μέρος Β) και της συμμετοχής μεγάλης διάρκειας σε προγράμματα επιμόρφωσης. Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει μια αρνητική χαμηλή αλλά στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής «συμμετοχή μεγάλης διάρκειας σε προγράμματα επιμόρφωσης» και της μεταβλητής «μέσος όρος του κινήτρου επίτευξης». Το μέγεθος της συσχέτισης βρέθηκε ότι είναι $r = -0,17$ ($p < 0,05$). Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα που χαρακτηρίζονται από υψηλό κίνητρο επίτευξης τείνουν να μη συμμετέχουν σε προγράμματα μεγάλης διάρκειας.

Συμμετοχή την επιμόρφωση για λόγους που ικανοποιούν το κίνητρο επίτευξης

Το μέρος Δ' αφορά στους λόγους συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης που σχετίζονται με την ικανοποίηση του κινήτρου επίτευξης και αποτελείται από δώδεκα ερωτήσεις. Για τη διευκόλυνση της στατιστικής ανάλυσης του μέρους αυτού, εισαγάγαμε μία νέα, σύνθετη μεταβλητή, τη μεταβλητή «μέσος όρος των λόγων συμμετοχής», η οποία αποτελεί το μέσο όρο των απαντήσεων για τον κάθε ερωτώμενο. Αφήσαμε έξω από τον υπολογισμό του μέσου όρου τις ερωτήσεις εκείνες που αφορούν σε κοινωνικούς λόγους συμμετοχής.

Η επίδραση του φύλου στους λόγους συμμετοχής που αφορούν την ικανοποίηση του κινήτρου επίτευξης

Θέλοντας να εξετάσουμε την επίδραση του φύλου στις μεταβλητές του μέρους Δ' του ερωτηματολογίου μας, χρησιμοποιήσαμε την ανάλυση ΑνοVA. Βρέθηκε ότι η επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική στις περισσότερες από τις μεταβλητές του μέρους αυτού.

Αναλυτικότερα, η επίδραση του φύλου στη μεταβλητή «συνειδητοποίηση γνώσεων» ($F= 6,55$, $p= 0,01$) μας δείχνει ότι οι γυναίκες ($M.O.= 3,94$) δήλωσαν ότι συμμετέχουν περισσότερο από τους άντρες ($M.O.=3,48$) σε επιμορφωτικά προγράμματα, με σκοπό να συνειδητοποιούν όσα γνωρίζουν και όσα δεν γνωρίζουν. Η σημαντική επίδραση του φύλου στη μεταβλητή «αντιστάθμισμα στασιμότητας» ($F=5,84$, $p=0,01$) μας δείχνει οι γυναίκες ($M.O.=4,18$) συμμετέχουν στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση προκειμένου να μην αισθάνονται στασιμότητα στην εργασία τους περισσότερο από ότι οι άντρες ($M.O.= 3,74$). Η επίδραση του φύλου στη μεταβλητή «επιβεβαίωση ιδεών στην πράξη» ($F= 8,05$, $p= 0,00$) δείχνει ότι με τον τρόπο αυτό οι γυναίκες ($M.O.= 3,83$) επιβεβαιώνουν τις όποιες καινούριες ιδέες που έχουν και

επιθυμούν να εφαρμόσουν στην πράξη, ενώ ο μέσος όρος της μεταβλητής αυτής για τους άντρες βρέθηκε χαμηλότερος (Μ.Ο.=3,33). Σχετικά με τη μεταβλητή «επιβεβαίωση για εκμετάλλευση ικανοτήτων» (F= 7,33, p= 0,00), βλέπουμε ότι μέσω της συμμετοχής τους στην επιμόρφωση οι γυναίκες (Μ.Ο.=3,92) επιδιώκουν να επιβεβαιώνουν τον εαυτό τους για τη χρήση των ικανοτήτων τους στην εργασία τους σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι άντρες συνάδελφοί τους (Μ.Ο.=3,43). Τέλος, η επίδραση του φύλου στη μεταβλητή «μέσος όρος των λόγων συμμετοχής» (F= 9,65, p= 0,00) μας δείχνει ότι οι γυναίκες (Μ.Ο.= 3,97) συμμετέχουν στην επιμόρφωση προκειμένου να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για επίτευξη περισσότερο από τους άντρες (Μ.Ο.=3,58). Τα αποτελέσματα καταγράφονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας II					
Φύλο και λόγοι συμμετοχής που αφορούν την ικανοποίηση του κινήτρου επίτευξης					
Λόγοι Συμμετοχής	Άντρες	Γυναίκες	Df	F	P
Συνειδητοποίηση γνώσεων	3,48	3,94	161	6,55	0,01
Αξιολόγηση εαυτού	3,35	3,51	160	0,47	0,49
Αντιστάθμισμα στασιμότητας	3,74	4,18	160	5,84	0,01
Διερεύνηση ικανοτήτων των άλλων	2,97	3,11	160	0,32	0,56
Επιβεβαίωση ιδεών στη πράξη	3,33	3,83	160	8,05	0,00
Επιβεβαίωση για εκμετάλλευση ικανοτήτων	3,43	3,92	160	7,33	0,00
Σύγκριση με άλλους	2,15	2,28	160	0,37	0,54

Εφαρμογή εξελίξεων	4,00	4,18	160	1,56	0,21
Μέσος όρος	3,58	3,97	161	9,65	0,00

Τονίζονται τα αποτελέσματα που βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά

$p < 0,05$

Η επίδραση της διευθυντικής θέσης στους λόγους συμμετοχής που αφορούν την ικανοποίηση του κινήτρου επίτευξης

Θέλοντας να εξετάσουμε την επίδραση της διευθυντικής θέσης στους λόγους συμμετοχής που αφορούν στο κίνητρο επίτευξης, χρησιμοποιήσαμε την ανάλυση ΑνοVA. Βρέθηκε ότι η επίδραση της διευθυντικής θέσης είναι στατιστικά σημαντική στις μεταβλητές «συνειδητοποίηση γνώσεων» ($F=7,84, p=0,00$) και «αντιστάθμισμα στασιμότητας» ($F=5,11, p= 0,02$) και στο «μέσο όρο των λόγων συμμετοχής» ($F=3,46, p=0,06$) (βλ. πίνακα VII). Σύμφωνα με την ανάλυση, οι μη έχοντες διευθυντική θέση ($M.O.=3,94$) απάντησαν ότι με τη συμμετοχή τους ανατροφοδοτούνται σχετικά με την κατάρτισή τους σε σχέση με τους έχοντες διευθυντική θέση ($M.O.= 3,42$). Επίσης, τα άτομα που δεν έχουν διευθυντική θέση ($M.O.= 4,16$) δήλωσαν ότι με τη συμμετοχή τους νιώθουν ότι ξεφεύγουν από τη στασιμότητα περισσότερο από αυτούς που έχουν ήδη μια διευθυντική θέση ($M.O.= 3,73$). Σαν μέσο όρο, οι μη έχοντες διευθυντική θέση ($M.O.= 3,93$) συμμετέχουν στην επιμόρφωση για λόγους που ικανοποιούν την τάση τους για επίτευξη περισσότερο από τους ήδη έχοντες μια διευθυντική θέση ($M.O.= 3,68$). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας III

Διευθυντική θέση και λόγοι συμμετοχής που αφορούν την ικανοποίηση του κινήτρου επίτευξης

Λόγοι Συμμετοχής	Διευθυντική θέση	Όχι διευθυντική θέση	df	F	P
Συνειδητοποίηση γνώσεων	3,42	3,94	161	7,84	0,00
Αντιστάθμισμα στασιμότητας	3,73	4,16	160	5,11	0,02
Μέσος όρος	3,68	3,93	161	3,46	0,06

Τονίζονται τα αποτελέσματα που βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά

$p < 0,05$

Συσχέτιση μεταξύ του κινήτρου επίτευξης, των ομάδων συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης και των λόγων συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης

Στη συνέχεια, χρησιμοποιήσαμε τη συσχέτιση Pearson για να εξετάσουμε το βαθμό συσχέτισης μεταξύ της μεταβλητής «μέσος όρος του κινήτρου επίτευξης» των ερωτηθέντων, της μεταβλητής «ομάδες συμμετοχής» και της μεταβλητής «μέσος όρος των λόγων συμμετοχής» στα προγράμματα επιμόρφωσης. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική και σχετικά υψηλή η συσχέτιση μεταξύ του «μέσου όρου του κινήτρου

επίτευξης» και του «μέσου όρου των λόγων συμμετοχής» στην επιμόρφωση. Το μέγεθος της συσχέτισης είναι $r = 0,54$ ($p < 0.05$). Βρέθηκε, επίσης, στατιστικά σημαντική η συσχέτιση μεταξύ των «ομάδων συμμετοχής» στην επιμόρφωση και της μεταβλητής «μέσος όρος των λόγων συμμετοχής» στην επιμόρφωση με μέγεθος $r = 0,19$ ($p < 0.05$). Τα αποτελέσματα δηλώνουν ότι όσο μεγαλώνει ο μέσος όρος του κινήτρου επίτευξης μεγαλώνει και η συμμετοχή στην επιμόρφωση και όσο μεγαλώνει η συμμετοχή στην επιμόρφωση, η δράση αυτή πραγματοποιείται για να ικανοποιηθεί το κίνητρο επίτευξης.

Συσχέτιση μεταξύ του κινήτρου επίτευξης και των κοινωνικών και ψυχαγωγικών λόγων συμμετοχής

Στη συνέχεια εφαρμόσαμε το τεστ Pearson για να εξετάσουμε το βαθμό συσχέτισης μεταξύ της μεταβλητής «μέσος όρος του κινήτρου επίτευξης» και των μεταβλητών «κοινωνικές επαφές», «αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου», «αποφυγή ρουτίνας» και «αναζήτηση γνώσης», σχετικά με τους λόγους συμμετοχής στην επιμόρφωση. Η συσχέτιση μεταξύ του «μέσου όρου του κινήτρου επίτευξης» και της μεταβλητής «κοινωνικές επαφές» βρέθηκε στατιστικά σημαντική με μέγεθος $r = 0,25$ ($p < 0.001$). Η συσχέτιση με τη μεταβλητή «αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου» βρέθηκε στατιστικά σημαντική με μέγεθος $r = 0,29$ ($p < 0.001$), η συσχέτιση με τη μεταβλητή «αποφυγή ρουτίνας» βρέθηκε στατιστικά σημαντική με μέγεθος $r = 0,25$ ($p < 0.001$) και η συσχέτιση με την «αναζήτηση γνώσης» βρέθηκε στατιστικά σημαντική με μέγεθος $r = 0,38$ ($p < 0.001$). Τα αποτελέσματα δηλώνουν ότι τα άτομα που συμμετέχουν στην επιμόρφωση συμμετέχουν για να κάνουν κοινωνικές επαφές, για να αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους, για να ξεφεύγουν από τη ρουτίνα και για να αναζητήσουν τη γνώση γενικά. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα IV που ακολουθεί.

Πίνακας IV

**Κίνητρο επίτευξης και κοινωνικοί-ψυχαγωγικοί λόγοι συμμετοχής
στην επιμόρφωση**

	Κοινωνικές επαφές	Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου	Αποφυγή ρουτίνας	Αναζήτηση γνώσης
Μέσος όρος κινήτρου επίτευξης	0,25(**)	0,29(**)	0,25(**)	0,38(**)

Τονίζονται τα αποτελέσματα που βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά

(*) $p < 0.05$

(**) $p < 0.001$

Συζήτηση

Κίνητρο επίτευξης και κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά

Το πρώτο μας ερευνητικό ερώτημα αναφερόταν στην επιρροή που αναμένονταν να έχουν τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών στην εκδήλωση του κινήτρου επίτευξης. Αναμέναμε ότι κάποια από αυτά είναι ικανά να επηρεάσουν τα επιμέρους στοιχεία της συμπεριφοράς που συνθέτουν τη συνολική εικόνα της εκδήλωσης του κινήτρου επίτευξης των ατόμων στο χώρο της εργασίας τους.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι το κίνητρο επίτευξης χαρακτηρίζει εξίσου άτομα με διαφορετικά κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά. Ο μέσος όρος του κινήτρου επίτευξης εμφανίζεται σταθερός και δε διαφοροποιείται από το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, την ηλικία, την ιδιότητα, τα χρόνια υπηρεσίας και τη διευθυντική θέση των συμμετεχόντων, επιβεβαιώνοντας τη θεωρία που θέλει το κίνητρο επίτευξης να αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό προσωπικότητας (McClelland et al., 1953).

Αναλυτικότερα, όσον αφορά στο φύλο, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν τον ίδιο μέσο όρο κινήτρου επίτευξης. Στην πλειοψηφία των μεταβλητών που εξετάζουν το κίνητρο επίτευξης δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, παρά μόνο στη

μεταβλητή «ενημέρωση για διεκδίκηση ανώτερης θέσης» υπέρ των αντρών. Είναι γεγονός, ότι οι άντρες είναι περισσότερο διατεθειμένοι να ανελιχθούν επαγγελματικά, αφιερώνοντας χρόνο τόσο στην ενημέρωσή τους όσο και στη διεκδίκηση ανώτερων θέσεων στην υπηρεσία τους (Κανταρτζή, 2006). Μολονότι παραδοσιακά ο εκπαιδευτικός κλάδος αποτελεί επαγγελματικό πεδίο που απασχολεί κατεξοχήν γυναικείο πληθυσμό, συγκεκριμένα στην έρευνά μας κατείχαν το 76% επί του δείγματος έναντι του 24% των αντρών (βλ. σχήμα Ι), στα ανώτερα κλιμάκια της εκπαίδευσης οι γυναίκες είναι πολύ λιγότερες από τους άντρες (Κανταρτζή, 2006).

Καταλαβαίνουμε λοιπόν, ότι παρά το γεγονός ότι το κίνητρο επίτευξης χαρακτηρίζει εξίσου τα άτομα, οι φιλοδοξίες τους για την εξέλιξη στην καριέρα τους αλλά και η ίδια η επαγγελματική τους πορεία, τελικά, είναι ένα ζήτημα πολυπαραγοντικό. Είναι γεγονός ότι παλαιότερα οι γυναίκες έτειναν να αποδίδουν την επιτυχία τους περισσότερο σε εξωτερικούς παράγοντες και όχι τόσο στις ικανότητές τους (Etaugh & Ropp, 1976. Nicholls, 1975. Stake, 1979). Το στερεότυπο αυτό τα τελευταία χρόνια αρχίζει σταδιακά να εκλείπει. Οι γυναίκες συχνά στοχεύουν επαγγελματικά το ίδιο ή και περισσότερο μακριά σε σχέση με τους άντρες (Farmer, 1983), αλλά η πραγματικότητα είναι αυτή που τελικά παρεμποδίζει τα σχέδιά τους στον επαγγελματικό στίβο. Οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις που έχουν συνήθως οι γυναίκες λειτουργούν ανασταλτικά (Καταρτζή, 2006). Οι έρευνες δείχνουν ότι, παρόλο που στα ελληνικά πανεπιστήμια ο αριθμός των γυναικών που σπουδάζουν είναι μεγαλύτερος σε σχέση με αυτόν των αντρών, η πλειοψηφία αυτή δεν εκφράζεται στο χώρο της εργασίας όπου η ανισότητα είναι φανερή (Δαμουλιανού, 1998).

Επίσης, είναι γεγονός ότι οι άντρες χειρίζονται καλύτερα τις διάφορες μορφές ψηφιακής ενημέρωσης, με αποτέλεσμα να ενημερώνονται συστηματικότερα και πιο

έγκυρα σε σχέση με τις γυναίκες. Σύμφωνα με έρευνες (Μονόπωλη, Nicholas & Γεωργίου, 2003) οι άντρες χρησιμοποιούν περισσότερο τις ψηφιακές υπηρεσίες και τα ηλεκτρονικά περιοδικά σε σχέση με τις γυναίκες, γεγονός που οδηγεί στην καλύτερη και ταχύτερη ενημέρωσή τους για τις εξελίξεις. Επίσης, υπάρχει διαφορά στις απόψεις των δύο φύλων για το ρόλο των Μ.Μ.Ε ως μέσων διάδοσης επιστημονικών γνώσεων και πληροφόρησης: τα αγόρια θεωρούν ότι τα Μ.Μ.Ε αποτελούν σημαντικό μέσο πληροφόρησης ενώ τα κορίτσια θεωρούν ότι έχουν περισσότερο ψυχαγωγικό χαρακτήρα (Κακανά, Καμαριανός & Μεταλλίδου, 2002).

Σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας και την ηλικία, η έρευνά μας δεν έδειξε ότι διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την ύπαρξη του κινήτρου επίτευξης. Υπάρχουν όμως στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μεταβλητή «διεκδίκηση υψηλών θέσεων» στην ιεραρχία υπέρ των νεότερων εκπαιδευτικών και στη μεταβλητή «ασχολία με δυσεπίλυτα θέματα» υπέρ των μεγαλύτερων. Ως προς την πρώτη μεταβλητή, βλέπουμε ότι οι νεαροί εκπαιδευτικοί έχουν στα σχέδιά τους περισσότερο τη διεκδίκηση υψηλών θέσεων στην υπηρεσία τους, συγκριτικά με τους μεγαλύτερους (βλ. πίνακας Ι). Είναι γεγονός, ότι με την πάροδο του χρόνου τα άτομα καταβάλλονται από το σύστημα και παραιτούνται από την ιδέα να ανελιχθούν επαγγελματικά (Ξωχέλλης, 1989). Η γραφειοκρατία, η μη ευελιξία του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος, η έλλειψη επιβράβευσης αλλά και η αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού ως υπαλλήλου οδηγούν σταδιακά στην παραίτηση και απομόνωσή του. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών περιορίζεται στην επιτέλεση της εργασίας της, δίχως να εκδηλώνει την επιθυμία να διεκδικήσει ή να αναλάβει περισσότερες ευθύνες από αυτές που ήδη έχει. Αντίθετα, βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί οπλίζονται με εμπειρία και αυτοπεποίθηση καθώς αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας τους, γεγονός που εξηγεί το ότι ασχολούνται περισσότερο με δύσκολα θέματα με την πάροδο των

χρόνων σε σχέση με τις αρχές της επαγγελματικής τους πορείας (βλ. πίνακας Ι). Είναι γνωστό ότι η αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων και η εύρεση λύσεων αποτελεί μια νοητική διεργασία κατά τη διάρκεια της οποίας το άτομο επιχειρεί να μεταβεί από μια αρχική κατάσταση σε μια άλλη, στην κατάσταση - στόχο (Βερνίκος, 2001). Για την επίτευξη της κατάστασης - στόχου υπάρχει συνήθως μια πληθώρα εναλλακτικών επιλογών. Η γνώση που υπάρχει από πριν στο άτομο χρησιμεύει ώστε να βρίσκεται ο καταλληλότερος δρόμος για να συνδεθεί η αρχική κατάσταση με την κατάσταση - στόχο. Έτσι, λοιπόν, τα άτομα με αυξημένες γνώσεις και εμπειρίες αναμένεται να χειρίζονται δύσκολες καταστάσεις ευκολότερα (Βερνίκος, 2001). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερο ικανοί να ανταπεξέλθουν στις διδακτικές προκλήσεις όταν υπάρχουν συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα, μέσα σε συγκεκριμένα διδακτικά πλαίσια (Πούλου & Σπινθουράκη, 2002). Επομένως, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικοί που έχουν εξοικειωθεί με το διδακτικό πλαίσιο της εργασίας τους είναι περισσότερο πιθανό να θελήσουν να ασχοληθούν με διαφορετικά και δυσκολότερα ζητήματα.

Όπως και στα προηγούμενα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά, αναφορικά με την ιδιότητα, δε βρέθηκε διαφοροποίηση μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών στο μέσο όρο εκδήλωσης του κινήτρου επίτευξης. Βρέθηκαν, όμως, στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μεταβλητή «διεκδίκηση ανώτερης θέσης» στην ιεραρχία, υπέρ των δασκάλων. Οι δάσκαλοι, συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς, έχουν μεγαλύτερη πρόθεση να διεκδικήσουν μια θέση ανώτερη από αυτήν που ήδη έχουν στην υπηρεσία τους. Είναι γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί αποτελούν το αδικημένο κομμάτι του κλάδου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ένα κομμάτι που γίνεται αντικείμενο μείωσης και συχνά απαξίωσης ακόμα και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων. Υπάρχει το στερεότυπο ότι όσο πιο χαμηλή

είναι η βαθμίδα στην εκπαιδευτική πυραμίδα, τόσο χαμηλότερο είναι και το επίπεδο σπουδών που απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς και τόσο χαμηλότερη είναι και η ίδια η προσφορά των εκπαιδευτικών αυτών στο γενικότερο οικοδόμημα της εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 1989). Συχνά οι νηπιαγωγοί καταλήγουν να θεωρούν αληθινή τη γενικότερη αυτή άποψη και παραιτούνται από τις φιλοδοξίες τους. Χάνουν την αυτοπεποίθησή τους και δεν πιστεύουν στη στήριξη των συναδέλφων τους.

Σχετικά με την κατοχή ή όχι διευθυντικής θέσης και το ρόλο της μεταβλητής αυτής στο κίνητρο επίτευξης, το αποτέλεσμα της έρευνάς μας καταδεικνύει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, εκτός από τη μεταβλητή «διεκδίκηση ανώτερης θέσης» υπέρ των εκπαιδευτικών που δεν κατέχουν μια θέση ευθύνης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί επιθυμούν περισσότερο να ανελιχθούν στην ιεραρχία, συγκριτικά με τους ήδη κατέχοντες μια διευθυντική θέση. Είναι αναμενόμενο για τα άτομα που δεν κατέχουν μια θέση ευθύνης να εκδηλώνουν ενδιαφέρον να διεκδικήσουν μια καλύτερη θέση στην καριέρα τους. Αυτό που αξίζει να σχολιαστεί είναι ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αυτή. Αξίζει λοιπόν να τονίσουμε ότι οι μη έχοντες διευθυντική θέση οι οποίοι και εκδηλώνουν περισσότερο ενδιαφέρον για τη διεκδίκηση μιας διευθυντικής θέσης, σημειώνουν μέσο όρο στην ερώτηση αυτή μόλις $M.O=2,69$. Το νούμερο αυτό, αν και υπερτερεί των εχόντων διευθυντική θέση, οι οποίοι σημείωσαν μέσο όρο $M.O=2,13$, ωστόσο παραμένει περίπου στο μισό της κλίμακας 1-5 των απαντήσεων και αποτελεί ένα κάτω του μετρίου βαθμό εκδήλωσης ενδιαφέροντος. Είναι, σε γενικές γραμμές, πολύ περιορισμένη η πρόθεση για ανέλιξη στον κλάδο των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτό υποδηλώνει έλλειψη κινήτρων από τους εκπαιδευτικούς, λόγω αδυναμίας του συστήματος να επιβραβεύσει και να ξεχωρίσει

με κάποιον τρόπο όσους προσπαθούν και χαρακτηρίζονται από υψηλή τάση προς επίτευξη (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Είναι γεγονός ότι δεν είναι πολλές οι διευθυντικές θέσεις και οι θέσεις αυξημένης ευθύνης που προσφέρονται από το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίθετα, είναι πολύ λίγες ποσοτικά και πολύ περιορισμένου εύρους, όσον αφορά στο είδος τους. Επίσης, ο τρόπος εκλογής των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελεί αντικείμενο πολιτικής διαπραγμάτευσης, με αποτέλεσμα οι αλλαγές να είναι συνεχείς και να προκαλείται το αίσθημα της ανασφάλειας και της αστάθειας στις θέσεις ευθύνης. Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να εξελιχθούν επαγγελματικά είναι συνήθως όμηροι της εκάστοτε πολιτικής βούλησης, γεγονός που λειτουργεί ανασταλτικά στη διεκδίκηση ανώτερων στην ιεραρχία θέσεων (Κουλουμπαρίτση και άλλοι, 2007).

Κίνητρο επίτευξης και συμμετοχή στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τη βιβλιογραφία που παρουσιάζει τους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα θετικούς απέναντι στην επιμόρφωση γενικότερα (Παπαναούμ, 2003). Ανεξάρτητα από τους λόγους που ωθούν τον καθένα στη συμμετοχή του στην επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά (βλ. σχήμα V).

Σύμφωνα με τη σχετική ερευνητική μας υπόθεση, επιβεβαιώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι παρουσιάζουν αυξημένο κίνητρο επίτευξης, εκδηλώνουν αυξημένη συμμετοχή στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση. Σύμφωνα με την ανάλυση συσχετίσεων που πραγματοποιήσαμε, όσο μεγαλύτερο είναι το κίνητρο επίτευξης στους συμμετέχοντες, τόσο μεγαλύτερη εμφανίζεται και η συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης στα πλαίσια της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης.

Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει την υπόθεσή μας ότι η Συνεχιζόμενη

Εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ένα ικανό μέσο διαφυγής, εκτόνωσης και ικανοποίησης της ανάγκης των εκπαιδευτικών για επίτευξη. Μέσα από τη συχνή συμμετοχή στην επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί κερδίζουν με τρόπο απτό και μετρήσιμο την αναγνώριση και τη διαφοροποίηση και εισπράττουν την άμεση επιβράβευση για την προσπάθεια που καταβάλλουν. Λαμβάνουν ικανοποίηση από τη από τη συμμετοχή τους, διότι νιώθουν διαφορετικοί για την ενέργειά τους συγκριτικά με όσους δε συμμετέχουν, νιώθουν ικανοί στην εργασία τους, είναι σε θέση να αξιολογούν τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους μέσα από τις συζητήσεις που γίνονται, ενημερώνονται και υπολογίζουν με ακρίβεια τις επόμενες κινήσεις τους. Η συμμετοχή στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση δίνει στους εκπαιδευτικούς με υψηλή τάση προς επίτευξη τη δυνατότητα να αισθάνονται ότι ενημερώνονται και ότι εξελίσσονται, ενισχύει τις προσπάθειές τους και επιβραβεύει την αξία τους.

Όσον αφορά στα προγράμματα μεγάλης διάρκειας, δηλαδή προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών, λήψη δευτέρου πτυχίου, εκπόνηση διδακτορικής διατριβής και συμμετοχή στο Διδασκαλείο, παρατηρούμε ότι η συμμετοχή είναι χαμηλή. Μόνο το 35,3% έχει λάβει σε κάποιο από αυτά, ενώ το 61,7% των εξεταζόμενων δεν έχει λάβει ποτέ μέρος. Σχετικά με τα είδη των προγραμμάτων, το Διδασκαλείο αποτελεί την πρώτη επιλογή των εκπαιδευτικών με αριθμό σχεδόν διπλάσιο από τη δεύτερη επιλογή τους που είναι τα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών, ενώ η λήψη δευτέρου πτυχίου και η εκπόνηση διδακτορική διατριβής παρουσιάζουν ιδιαίτερα μειωμένη συμμετοχή (βλ. Αποτελέσματα). Όπως καταγράφουμε στα αποτελέσματά μας, οι βασικότεροι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στα προγράμματα μεγάλης διάρκειας είναι η απόκτηση αντικειμενικών προσόντων και το προσωπικό ενδιαφέρον για το ίδιο το αντικείμενο (βλ. σχήμα VIII).

Η αρνητική συσχέτιση των συμμετεχόντων της κατηγορίας αυτής με την

εμφάνιση του κινήτρου επίτευξης μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το κίνητρο επίτευξης μάλλον ικανοποιείται περισσότερο από τη συμμετοχή σε προγράμματα μικρότερης διάρκειας. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, τα άτομα που παρουσιάζουν υψηλή τάση προς επίτευξη έχουν ανάγκη για άμεση ανατροφοδότηση των ενεργειών τους (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Είναι γεγονός ότι τα προγράμματα μεγάλης διάρκειας απαιτούν μεγάλη υπομονή, συχνή συμμετοχή και προσπάθεια και δεν ανατροφοδοτούν γρήγορα τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτά. Έτσι, τα άτομα που παρουσιάζουν υψηλή τάση προς επίτευξη δεν επιθυμούν τη συμμετοχή σε επιμορφώσεις μεγάλης διάρκειας, των οποίων τα αποτελέσματα αργούν να φανούν.

Συμμετοχή στην επιμόρφωση για λόγους που ικανοποιούν το κίνητρο επίτευξης

Τα ευρήματα των αναλύσεών μας δείχνουν ότι οι έχοντες υψηλό κίνητρο επίτευξης συμμετέχουν στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση για λόγους που ικανοποιούν την τάση τους αυτή προς επίτευξη. Η ικανοποίηση του κινήτρου επίτευξης εμφανίζεται με σαφήνεια στους λόγους συμμετοχής. Οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν υψηλό μέσο όρο κινήτρου επίτευξης συμμετέχουν στην επιμόρφωση για να είναι σε θέση να αντλούν άμεσα νέες εκπαιδευτικές ιδέες για δραστηριότητες, για να αισθάνονται ενεργοί, για να μπορούν να ανατροφοδοτούνται άμεσα σχετικά με την εργασία τους, για να αξιολογούν τον εαυτό τους ως προς το επίπεδο που βρίσκονται σε σχέση με τους άλλους, για να επιβεβαιώνουν τις ιδέες τους στην πράξη και για να εφαρμόζουν πάντα τις τελευταίες εξελίξεις της επιστήμης τους. Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση αξιολογούν τις γνώσεις τους, συνειδητοποιούν το βαθμό των επιστημονικών ελλείψεων και αναγκών τους, επαναπροσδιορίζονται, ανατροφοδοτούνται και θέτουν νέους στόχους.

Όσον αφορά στα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των

εκπαιδευτικών, σε γενικές γραμμές δεν επηρεάζουν τους λόγους συμμετοχής στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση. Οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην επιμόρφωση δε διαφοροποιούνται από την οικογενειακή κατάσταση, την ηλικία, την ιδιότητα και τα χρόνια υπηρεσίας, παρά μόνο από το φύλο και τη διευθυντική θέση των συμμετεχόντων στις εξής μεταβλητές: στη «συνειδητοποίηση γνώσεων», στο «αντιστάθμισμα στασιμότητας», στην «επιβεβαίωση ιδεών», στην «επιβεβαίωση ικανοτήτων» και στο «μέσο όρο των λόγων συμμετοχής» για το φύλο και στη «συνειδητοποίηση γνώσεων», στο «αντιστάθμισμα στασιμότητας» και στο «μέσο όρο των λόγων συμμετοχής» για τη διευθυντική θέση.

Συγκεκριμένα, συμπεραίνουμε από την έρευνά μας, ότι οι γυναίκες συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα για να συνειδητοποιούν όσα γνωρίζουν και όσα δεν γνωρίζουν, για να μην αισθάνονται στασιμότητα στην εργασία τους, για να επιβεβαιώνουν ότι οι όποιες καινούριες ιδέες που έχουν είναι δυνατό να εφαρμοστούν στην πράξη και για να επιβεβαιώνουν ότι εκμεταλλεύονται τις ικανότητές τους και ότι δουλεύουν σωστά, σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους (βλ. πίνακα II). Όπως ήδη αναφέραμε, η θέση της γυναίκας στον επαγγελματικό στίβο είναι δυσμενέστερη σε σχέση με αυτή των αντρών λόγω των υποχρεώσεων που συνήθως αντιμετωπίζει (Καταρτζή, 2006). Είναι γεγονός ότι οι γυναίκες νιώθουν μεγαλύτερη ανασφάλεια στο χώρο της εργασίας τους. Χρειάζεται, λοιπόν, να κατέχουν περισσότερα απτά εφόδια για να διεκδικήσουν όσα επιθυμούν σε σχέση με τους άντρες και να κατανικήσουν τα όποια στερεότυπα υπάρχουν για το ρόλο των δύο φύλων στις επαγγελματικές επιλογές (Gottfredson, 1981).

Επίσης, ενδιαφέρουσα φαίνεται και η επίδραση της διευθυντικής θέσης στους λόγους συμμετοχής που αφορούν στο κίνητρο επίτευξης. Βλέπουμε ότι οι μη έχοντες διευθυντική θέση θεωρούν ότι η επιμόρφωση χρησιμεύει ιδιαίτερα στην

ανατροφοδότησή τους για την κατάρτισή τους, ενώ οι έχοντες διευθυντική θέση δεν θεωρούν τόσο σημαντική αυτή την παραδοχή. Επίσης, τα άτομα που δεν έχουν διευθυντική θέση νιώθουν ότι μέσω της συμμετοχής τους ξεφεύγουν από τη στασιμότητα περισσότερο από αυτούς που έχουν ήδη μια διευθυντική θέση (βλ. πίνακα III). Όπως ήδη αναφέραμε στην περιγραφή της επίδρασης της διευθυντικής θέσης στο κίνητρο επίτευξης, είναι αναμενόμενο για όσους δεν κατέχουν μια διευθυντική θέση και παρουσιάζουν υψηλό κίνητρο επίτευξης και να εκδηλώνουν ενδιαφέρον να διεκδικήσουν μια καλύτερη θέση στην καριέρα τους. Κατά συνέπεια, προσανατολίζουν τη συμπεριφορά τους προς αυτό το σκοπό. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή τάση προς επίτευξη συμμετέχουν στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση για να συνειδητοποιούν τις γνώσεις και τις ελλείψεις τους και για να αντισταθμίζουν το αίσθημα στασιμότητας που αντιμετωπίζουν (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005. Θεριανός, 2006).

Επιπλέον, η θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «μέσος όρος του κινήτρου επίτευξης», «ομάδες συμμετοχής» στην επιμόρφωση και «λόγοι συμμετοχής» μας οδηγεί στο εξής συμπέρασμα: οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από υψηλό κίνητρο επίτευξης συμμετέχουν στην επιμόρφωση συχνά και οι λόγοι για τους οποίους το κάνουν είναι για να ικανοποιήσουν την τάση τους προς επίτευξη. Από την άλλη μεριά, η θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «μέσος όρος του κινήτρου επίτευξης» και των μεταβλητών «κοινωνικές επαφές», «αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου», «αποφυγή ρουτίνας» και «αναζήτηση γνώσης» μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η συμμετοχή στην επιμόρφωση δεν μπορεί να εξηγηθεί μονόπλευρα, ούτε αποτελεί συνέπεια ενός μόνο παράγοντα (βλ. πίνακα IV). Η κοινωνική δικτύωση και η αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου παρουσιάζεται πολύ σημαντική για τους

εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, όπως αποδεικνύεται από τα αποτελέσματά μας, συμμετέχουν στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και για τους λόγους αυτούς. Πρέπει να τονίσουμε ότι η κοινωνικότητα και ο ελεύθερος χρόνος αποτελούν εκδήλωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων, η οποία όμως δοκιμάζεται τα τελευταία χρόνια, κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα (Καραλής, 2008). Έτσι λοιπόν, η συχνότητα και η ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων, η ασφάλεια και η στήριξη μεταξύ φίλων και συνεργατών, ο ελεύθερος χρόνος και η ποιοτική αξιοποίησή του αποκτούν μεγάλη αξία για τα άτομα (Καφέτσιος, 2008). Η συμμετοχή τους στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση είναι ένας τρόπος για να συνδυάσουν την ικανοποίηση της τάσης τους για επίτευξη με τη διατήρηση της κοινωνικότητάς τους.

Συμπεράσματα

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήσαμε να εξετάσουμε το κίνητρο επίτευξης μέσα στο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιχειρήσαμε να συνδέσουμε την εκδήλωση της υψηλής τάσης προς επίτευξη με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και να μελετήσουμε τη συμβολή της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης στην ικανοποίηση του κινήτρου αυτού.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών δε διαφοροποιούν το βαθμό του κινήτρου επίτευξης, το οποίο εμφανίζεται ως σταθερό χαρακτηριστικό προσωπικότητας. Βρήκαμε, ακόμη, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση διέξοδο και μέσο ικανοποίησης της τάσης τους προς επίτευξη. Συγκεκριμένα, η έρευνά μας έδειξε ότι οι έχοντες υψηλό κίνητρο επίτευξης συμμετέχουν στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση για λόγους που ικανοποιούν την ανάγκη τους αυτή.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης μπορεί, βέβαια, να διαφέρει ανάλογα με τις ανάγκες και τις προσδοκίες του καθενός, ανάλογα με τις φιλοδοξίες, τις εσωτερικές ανησυχίες και τα κίνητρα που έχει. Με τη συμμετοχή του στην επιμόρφωση ο εργαζόμενος δεν επιτυγχάνει μόνο την απόκτηση της γνώσης. Καταφέρνει να αποκτήσει αντικειμενικά προσόντα στην επαγγελματική του εξέλιξη, να θωρακιστεί ψυχολογικά μέσα από την αυτοπεποίθηση

που του παρέχει η επιμόρφωση, να επαναπροσδιοριστεί σε σχέση με τους συναδέλφους του και να αποφασίσει με ωριμότητα για τα επόμενα βήματά του. Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση αφορά σε μια γενικότερη εξελικτική διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας το άτομο αναπτύσσεται, απελευθερώνεται και διαμορφώνει ταυτότητα, ηθική ανάπτυξη και ατομική εξέλιξη (Παπασταμάτης, 2002). Έχοντας τα χαρακτηριστικά αυτά σαν δεδομένα, καταλαβαίνουμε ότι ο εκπαιδευτικός σήμερα, πιέζεται μεν από το σύστημα στο οποίο ανήκει, έχει όμως και τη δυνατότητα να θωρακιστεί και να αντισταθεί με τρόπους που δεν είχε παλαιότερα.

Είναι, βέβαια, αρκετές και οι περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν μεγάλη διάσταση ανάμεσα στις πραγματικές ανάγκες τους και τα εφαρμοσμένα προγράμματα. Καταγράφονται ανεπάρκειες επιμορφωτικού υλικού και υλικοτεχνικής υποδομής, συγκεντρωτική λειτουργία, ανεπάρκειες των επιμορφωτών, σοβαρές οικονομικές επιβαρύνσεις, αναχρονιστικά προγράμματα και πολλές άλλες ελλείψεις (Νικολακάκη, 2003). Σε κάθε περίπτωση, χρειάζεται γνώση των ευρύτερων πολιτικών που εφαρμόζονται από τις αρμόδιες εθνικές αρχές και από την Ευρωπαϊκή Ένωση, καθώς και των προβλημάτων που αντιμετωπίζονται στη διάρκεια της εφαρμογής των πολιτικών αυτών (Βεργίδης & Καραλής, 1999).

Πρέπει να επισημάνουμε στο σημείο αυτό, ότι η ανάληψη δράσεων για την ικανοποίηση της τάσης προς επίτευξη είναι ένα ζήτημα που βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με διάφορους παράγοντες, όπως οι αντιλήψεις των ατόμων για την αποτελεσματικότητά τους (Bandura, 1982. Slinger & Rudestam, 1997), η αυτό-αξία (Thompson, Davidson & Barber, 1995), η αυτοεκτίμηση και η ατομική αξιολόγηση (Butler & Ruzany, 1993; Butler, 1999) και η κουλτούρα του ατόμου, καθώς είναι γνωστό ότι οι διαφορετικές κουλτούρες παρέχουν διαφορετικό περιεχόμενο κοινωνικής μάθησης στα άτομα, διαφοροποιώντας τους στόχους και τα κίνητρά τους

(Maehr, 1974).

Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, ότι η εξήγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι ένα ζήτημα περίπλοκο και περιλαμβάνει πάντα στοιχεία που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και έχουν συμπεριφορικές, γνωστικές και περιβαλλοντικές καταβολές με την ίδια, συχνά, βαρύτητα ως προς τη σημασία τους (Farmer, 1985). Αλλά και η ίδια η κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις επιλογές σε θέματα καριέρας είναι ένα ζήτημα πολυδιάστατο. Συγκεκριμένα, ο ιδιαίτερος χώρος της εκπαίδευσης αποτελεί ένα σύνθετο οργανισμό που λειτουργεί με δυναμικό τρόπο, ενώ οι ποικίλοι παράγοντες που αλληλεπιδρούν δίνουν διαφορετικό αποτέλεσμα κάθε φορά (Δούκας, 1999).

Χρειάζεται, λοιπόν, περεταίρω συστηματική διερεύνηση του ζητήματος. Τα ευρήματα της έρευνάς μας παρέχουν μια εκτίμηση των αναγκών των εκπαιδευτικών ως προς τις διεξόδους και τις επιλογές εργασίας τους μέσα στα πλαίσια της εκπαίδευσης, όπως αυτή διαμορφώνεται σήμερα, και θα μπορούσε να αποτελέσει οδηγό για μελλοντικές έρευνες. Η εύρεση μεγαλύτερου δείγματος θα οδηγούσε σε μια καλύτερη εικόνα της κατάστασης. Επίσης, η διερεύνηση του ζητήματος σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές θα μπορούσε να παρουσιάσει καλύτερα το ζήτημα. Προτείνεται, ακόμη, διαχωρισμός στη διερεύνηση για τα προγράμματα μικρής και μεγάλης διάρκειας και περεταίρω έρευνα των δύο κατηγοριών των λόγων συμμετοχής, ικανοποίηση του κινήτρου επίτευξης-κοινωνικοί λόγοι. Με τον τρόπο αυτό, θα οδηγηθούμε σε μια πιο ολοκληρωμένη εκτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης και των πραγματικών αναγκών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.

Atkinson, J. (1958). *Motives in Fantasy, Action, and Society*. New York: D. Van Nostrand Company.

Atkinson, J., Feather, N. (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Willey.

Atkinson, J., Litwin, G. H. (1960). Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure. *Journal of Abnormal and Social psychology*, 60(1), 52-63.

Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.

Banks, O. (1987). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Bell, J. (1999). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Berry, L.,M., & Houston, J. P. (1993). *Psychology at work*. Madison: Brown & Benchmark

Brunstein, J. C., & Maier, G. W. (2005). Implicit and self-attributed motives to achieve: two separate but interacting needs. *Journal of personality and social Psychology*, 89(2), 205-222.

Butler, R. (1999). Information seeking and achievement motivation in middle childhood and adolescence: the role of ability. *Developmental Psychology*, 35(1), 146-163.

Butler, R., & Ruzany, N. (1993). Age and socialization effects on the development of normative self-appraisal and social comparison motives in kibbutz and urban children. *Child development*, 64, 532-543.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social psychology*, 72(1), 218-232.

Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.

Etaugh, C., & Ropp, J. (1976). Children's self-evaluation of performance as a

function of sex, age, feedback, and sex-typed task label. *Journal of Psychology*, 94, 115-122.

Farmer, H.S. (1983). Career and homemaking plans for high school youth. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 40-55.

Farmer, H. S. (1985). Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 32 (3), 363-390.

Fink, A. H., & Janssen, K. N. (1993). Competencies for teaching children with emotional-behavioral disabilities. *Preventing School Failure*, 37(2), 11-15.

Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.

Herzberg, F., Mausner, B., Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work*. New Jersey: Transaction Publishers.

Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και κατάρτιση, Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kloska, A. & Raemasut, A. (1985). Teacher stress. *Maladjustment and Therapeutic Education*, 3(2), 19-26.

Langan-Fox, J. & Grant, S. (2006). The thematic apperception test: toward a standard measure of the big three motives. *Journal of Personality assessment*, 87(3), 277-291.

Maehr, M., L. (1974). Culture and Achievement Motivation. *American Psychologist*, 29, 887-896.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370-396.

McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: The Free Press

McClelland, D.C. (1972). Opinions predict opinions: so what else is new? *Journal of consulting and clinical psychology*, 38(3), 325-326.

McClelland, D.C. (1975). *Power: The inner experience*. New York: Irvington-Halsted-Wiley.

McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.

McClelland, D. C., Koestner, R., Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological review*, 96(4), 690-702.

McClelland, D. C. & Pilon, D. A. (1983). Sources of adult motives in patterns of parent behavior in early childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (3), 564-574.

Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press. Universal Library. Στην ιστοσελίδα:

<http://www.archive.org/details/explorationsinpe031973mbp>

Προσπελάστηκε στις 23/3/2009

Nicholls, J. G. (1975). Causal attributions and other achievement-related cognitions: Effects of task outcome, attainment value, and sex. *Journal of Personality and social Psychology*, 31, 379-389.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-

346.

Nygaard, R. & Gjesme, T. (1973). Assessment of Achievement Motives: Comments and suggestions. *Scandinavian Educational Research*, 17, 39-46.

Rabideau, S., T. (2005). Effects of achievement motivation on behavior.

Στην ιστοσελίδα: <http://www.personalityresearch.org/papaers/rabideau.html>

Προσπελάστηκε στις 10/3/2008

Slanger, E., & Rudestam, K. E. (1997). Motivation and disinhibition in high risk sports: Sensation seeking and self-efficacy. *Journal of Research in Personality*, 31, 355-374.

Stake, J., E. (1979). The Ability/Performance Dimension of Self-esteem: Implications for Women's Achievement Behavior. *Psychology of Women Quarterly*, 3(4), 365-377.

Thompson, T., Davidson, J. A., Barber, J. G. (1995). Self-Worth Protection in Achievement Motivation: Performance Effects and Attributional Behavior. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 598-610.

Wagner, Van. K. (n.d). Henry Murray and Psychogenetic Needs. Στην ιστοσελίδα: <http://psychology.about.com/od/theoriesofpersonality/a/psychogenic.htm>

Προσπελάστηκε στις 16/8/2008.

Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., Γιαβρίμης, Π. (2002). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνια άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127.

Βέικου, Χ., Σιγανού, Α., Παπασταμούλη, Ε. (2007). Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 55-68.

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τόμος Γ'*,

Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων. Πάτρα: ΕΑΠ.

Βερνίκος, Σ. (2001). Μια προσέγγιση της Λύσης των Προβλημάτων από τον Descartes μέχρι σήμερα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 31-46.

Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2006). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 121-128.

Γκιζελή, Β. Δ., Μακρίδης, Γ., Κουμαντάρη, Ε., Μπογδάνου, Δ., Παληός, Γ., & Σκαλτσάς, Η. (2007). Κοινωνική αποδοχή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 166-180.

Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 1, 172-185.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ., Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 113-123.

Δαμουλιανού, Χ. (1998, 14 Μαρτίου). Τα συνδικάτα «ξέχασαν» τις γυναίκες. *Καθημερινή*.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικού Έργου*, 13, 135-151.

Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: τυπωθήτω.

Κακανά, Δ., Καμαριανός, Γ. & Μεταλλίδου, Π. (2002). Φύλο και επαγγελματικός προσανατολισμός Ο ρόλος των Μ.Μ.Ε στην επιλογή επαγγέλματος από τα δύο φύλα. *Μέντορας*, 6, 18-28.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση Σχολικών μονάδων*. Αθήνα:

Κλειδάριθμος.

Κανταρτζή, Ε. & Ανθόπουλος, Κ. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 5-19.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική ψυχολογία*. Αθήνα:Ελληνικά γράμματα.

Καραλής, Σ. (2008, 24 Μαΐου). Δοκιμάζεται η ποιότητα ζωής στα αστικά κέντρα. *Καθημερινή*.

Καφέτσιος, Κ. (2008). Διαπροσωπικές σχέσεις και ποιότητα ζωής στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία: Μια κοινωνιοψυχολογική ανάγνωση. *Πρακτικά Κύκλου Ανοιχτών Διαλέξεων Δήμου Ρεθύμνου*. Στην ιστοσελίδα: http://www.soc.uoc.gr/psycho/kafetsios/2008_kafetsios_Rethymno_final.pdf

Προσπελάστηκε στις 17/3/2009.

Καψάλης, Α. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Γ Έκδοση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Καψάλης, Α & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Γενικά Εισαγωγικά Θέματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Καψάλης, Α & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων β', Διδακτική Ενηλίκων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Καψάλης, Α & Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 3, 257-273.

Στην ιστοσελίδα: http://www.cc.uoa.gr/ptde/journal/english/issue_3/pdf/kapsalis.pdf

Προσπελάστηκε στις 10/6/2006

Κουλουμπαρίτση, Α. Χ., Αναστασάκη, Α., Αργυρούδη, Ε., Καλογεράκος, Ν.,

Παπαστεργιοπούλου, Χ., Τριανταφυλλοπούλου, Π., Τσιρίκος, Γ. (2007). Το διοικητικό πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 43-54.

Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ., Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 33-41.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Ματθαίου, Δ., Αγγελάκος, Κ., Κωστάκος, Α., Μάρκου, Π., Μπενέκου, Ε., Σπυροπούλου, Δ. (1999). Θεσμοθετημένες Μορφές Επιμόρφωσης: Μελέτη της Πιλοτικής Εφαρμογής των Ταχύρρυθμων Προαιρετικών Επιμορφωτικών Προγραμμάτων σε τρία ΠΕΚ της Χώρας κατά το χρονικό Διάστημα Οκτωβρίου 1995-Ιουνίου 1996. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 7-31.

Μαυροειδής, Γ. Γ. & Τύπας, Γ. (2001). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το Νόμο 1566/85). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 147-153.

Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: τυπωθήτω.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Θεσσαλονίκη:Μεταίχμιο.

Μονόπωλη, Μ., Nicholas, D. & Γεωργίου, Π. (2003). *Χρήση και αξιολόγηση της υπηρεσίας "ηλεκτρονικά περιοδικά" Βιβλιοθήκη και υπηρεσία πληροφορικής (ΒΥΠ), Πανεπιστημίου Πατρών*. 12^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Στην ιστοσελίδα: <http://eprints.rdis.org/archive/00009512/01/12psab021.pdf>

Προσπελάστηκε στις 10/6/2008.

Νικολακάκη, Μ. (2001). Ο Εκσυγχρονισμός και το Εκπαιδευτικό Σύστημα στη Μετανεωτερικότητα: Μια σχέση Εξελισσόμενη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 117-133.

Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19).

Ξωχέλλης, Π. (1989). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (2001). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: διαπιστώσεις, κριτική, προτάσεις. Στο: ΑΠΘ & Α΄ και Β΄ Διευθύνσεις ΔΕ Θεσσαλονίκης (επιμ.), *Πρακτικά Α΄ πανελληνίου συνεδρίου με θέμα: «Σύνδεση τριτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»* (σσ.35-46). Θεσσαλονίκη

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: τυπωθήτω.

Παπάνης, Ε. (2007). Θεωρίες για τα κίνητρα της εργασίας. Στην ιστοσελίδα: <http://epapanis.blogspot.com/search/label/%CE%98%CE%B5%C>

Προσπελάστηκε στις 20/8/2008.

Παππά, Β. Σ. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.

Πλατσίδου, Μ. & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (σελ. 159-182). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Πούλου, Μ. & Σπινθουράκη, Ι., Α. (2002). Η διδακτική αποτελεσματικότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 3-18.

Ρέππας, Χ. (2005). Εισαγωγή: τεχνοκρατικός έλεγχος και αλλαγές στους ρόλους των εκπαιδευτικών. Στην ιστοσελίδα:

<http://www.parenavasis.gr/2005/ek130705b.htm>

Προσπελάστηκε στις 23/2/2009.

Σαΐτης, Χ. Α. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σιπητάνου, Α. (2009). *Ο ρόλος των κινήτρων συμμετοχής σε δράσεις Δια Βίου μάθησης*. Ημερίδα: Δια βίου μάθηση και βιβλιοθήκες-Entitle, Θεσσαλονίκη.

Στην ιστοσελίδα: www.blog.libver.gr/imerida/presentations/10ppt

Προσπελάστηκε στις 10/6/2009.

Σκούρας, Α., Αγγελής, Α., Βογιατζόγλου, Σ., Πρεκατέ, Β., & Χρονόπουλος, Χ. (2007). Εκπαιδευτική έρευνα: Συστατικό στοιχείο διαμόρφωσης και υλοποίησης εκπαιδευτικών πολιτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 124-134.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΗ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο που κρατάτε **αφορά στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε προγράμματα επιμόρφωσης**. Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αποτελείται από τέσσερα μέρη. Το Α' μέρος αφορά τα δημογραφικά τους στοιχεία, το Β' μέρος μετρά το κίνητρο επίτευξης, ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας που υποκινεί τη συμμετοχή στα προγράμματα αυτά, το Γ' μέρος ταξινομεί τα επιμορφωτικά προγράμματα στα οποία συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί και το Δ' μέρος κατηγοριοποιεί τους λόγους συμμετοχής, τις τάσεις και τις αντιλήψεις που επηρεάζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα αυτά.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οποιαδήποτε πληροφορία που παρέχουν οι ερωτώμενοι έχει σκοπό αποκλειστικά και μόνο την εξυπηρέτηση της έρευνας.

Η έρευνα αυτή δεν θα ήταν δυνατή χωρίς τη δική σας διάθεση για συνεργασία, για την οποία
σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων.

X. Τσιλφίδου

ΜΕΡΟΣ Α'

Παρακαλώ σημειώστε X στο κατάλληλο κουτάκι

1. Φύλο: Άνδρας

Γυναίκα

- 2. Ηλικία:**
- 3. Χρόνια υπηρεσίας:**
- 4. Οικογενειακή κατάσταση:**
- | | |
|----------------|--------------------------|
| Άγαμος/η | <input type="checkbox"/> |
| Έγγαμος/η | <input type="checkbox"/> |
| Διαζευγμένος/η | <input type="checkbox"/> |
| Χήρος/α | <input type="checkbox"/> |
- 5. Ιδιότητα:**
- | | |
|------------|--------------------------|
| Δάσκαλος/α | <input type="checkbox"/> |
| Νηπιαγωγός | <input type="checkbox"/> |
- 6. Κατέχετε διευθυντική θέση?**
- | | |
|-----|--------------------------|
| Ναι | <input type="checkbox"/> |
| Όχι | <input type="checkbox"/> |

ΜΕΡΟΣ Β'

Παρακαλώ βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που θεωρείτε ότι σας εκφράζει στις παρακάτω προτάσεις. Οι ερωτήσεις αφορούν στο εργασιακό σας περιβάλλον.

1. Με ελκύουν καταστάσεις που μου προσφέρουν μια καλή ευκαιρία να επιβεβαιώσω τις ικανότητές μου.

Ποτέ	Πολύ σπάνια	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά	Σχεδόν πάντα
1	2	3	4	5

2. Είναι σημαντικό για μένα να πετυχαίνω δύσκολους στόχους, ακόμα και όταν κανείς δεν γνωρίζει γι αυτό.

Ποτέ	Πολύ σπάνια	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά	Σχεδόν πάντα
------	----------------	-----------------	---------------	-----------------

Ποτέ	Πολύ σπάνια	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά	Σχεδόν πάντα
1	2	3	4	5

9. Ενημερώνομαι για όσες νομοθετικές ρυθμίσεις σχετίζονται με μια πιθανή ανέλιξή μου στη ιεραρχία.

Ποτέ	Πολύ σπάνια	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά	Σχεδόν πάντα
1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ Γ'

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις

1. Έχετε λάβει μέρος - προαιρετικά - σε σεμινάρια και προγράμματα επιμόρφωσης?(Με θεματολογία σχετική με τη δουλειά σας.)

- Ναι
- Όχι

1. Αν ναι, σημειώστε με X το είδος και τη συχνότητά τους.

	Κάθε εβδομά δα	Κάθε μήνα	2 έως 3 φορές το εξάμηνο	Κάθε εξάμηνο	Κάθε χρόνο	Κάθε 2 χρόνια	Άλλο (ονομά στε)
Ημερίδες/Σεμινάρια με διάρκεια 1-20 ωρών.							
Σεμινάρια/Προγράμματα Επιμόρφωσης 20-50 ωρών.							
Προγράμματα επιμόρφωσης 50-80 ωρών.							
Προγράμματα επιμόρφωσης 80 ωρών και πάνω.							

3. Ποιος είναι ο βασικός λόγος συμμετοχής σας στα προγράμματα αυτά?

.....
.....
.....

4. Έχετε λάβει μέρος σε κάποιο πρόγραμμα μεγάλης διάρκειας, πχ Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Διδασκαλείο, Λήψη δεύτερου πτυχίου? Αν ναι, ονομάστε.

Ναι

Όχι

5. Ποιος ήταν ο βασικός λόγος συμμετοχής σας στο πρόγραμμα αυτό?

.....
.....
.....

ΜΕΡΟΣ Δ'

Παρακαλώ αξιολογήστε όλες τις παρακάτω προτάσεις, βάζοντας σε κύκλο έναν βαθμό από το 1 έως το 5, ανάλογα με το πόσο συμφωνείτε με αυτές. Χρειάζεται να βαθμολογήσετε όλες τις απαντήσεις, ανάλογα με το πόσο σας εκφράζουν.

Οι βαθμοί σημαίνουν:

1=καθόλου 2=λίγο 3=μέτρια 4=πολύ 5=πάρα πολύ

ΕΡΩΤΗΣΗ: Παρακολουθώ - προαιρετικά -	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα
--------------------------------------	---------	------	--------	------	------

σεμινάρια και επιμορφωτικά προγράμματα για τους παρακάτω λόγους:					πολύ
1. Για να μπορώ να συνειδητοποιώ όσα γνωρίζω και όσα δεν γνωρίζω.	1	2	3	4	5
2. Για να μπορώ να αξιολογώ τον εαυτό μου για το επίπεδο που βρίσκομαι στη δουλειά μου σε σχέση με τους άλλους.	1	2	3	4	5
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
3. Γιατί με τον τρόπο αυτό νιώθω ότι δεν είμαι στάσιμος.	1	2	3	4	5
4. Για να μπορώ να διερευνώ τις ικανότητες των άλλων και να δραστηριοποιούμαι αναλόγως.	1	2	3	4	5
5. Για να επιβεβαιώνω το ότι οι καινούριες ιδέες που έχω μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη.	1	2	3	4	5
6. Για να επιβεβαιώνομαι για το ότι εκμεταλλεύομαι πλήρως τις ικανότητές μου και ότι δουλεύω σωστά.	1	2	3	4	5
7. Για να συγκρίνω τις ικανότητές μου με τους άλλους συναδέλφους μου.	1	2	3	4	5
8. Για να εφαρμόζω στην πράξη τις τελευταίες εξελίξεις της επιστήμης μου.	1	2	3	4	5
9. Για να κάνω νέες κοινωνικές επαφές.	1	2	3	4	5
10. Για να αξιοποιώ τον ελεύθερο χρόνο μου.	1	2	3	4	5
11. Για να ξεφεύγω από την καθημερινή ρουτίνα.	1	2	3	4	5
12. Γιατί πάντα αναζητώ τη γνώση.	1	2	3	4	5

Σας ευχαριστούμε θερμά!

