



**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**Ο ρόλος των κινήτρων εργασίας
και η επίδραση ψυχολογικών χαρακτηριστικών
στη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

Διδακτορική διατριβή

Κωνσταντία Κ. Κυριατζάκου

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 2019



**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

**Διδακτορική διατριβή
Ο ρόλος των κινήτρων εργασίας
και η επίδραση ψυχολογικών χαρακτηριστικών
στη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

της

Κωνσταντίας Κ. Κυριατζάκου

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Αθηνά Α. Σιπητάνου: Καθηγήτρια, Επόπτρια

Γρηγόριος Σίμος: Καθηγητής, Μέλος

Χρήστος Αντωνίου: Καθηγητής, Μέλος

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 2019

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

Αθηνά Α. Σιπητάνου: Καθηγήτρια, Επόπτρια

Γρηγόριος Σίμος: Καθηγητής, Μέλος

Χρήστος Αντωνίου: Καθηγητής, Μέλος

Κωνσταντίνος Ζαφειρόπουλος: Καθηγητής, Μέλος

Κωνσταντίνος Μπίκος: Καθηγητής, Πρόεδρος

Ευθύμιος Βαλκάνος: Καθηγητής, Μέλος

Αριστοτέλης Ζμας: Επίκουρος Καθηγητής, Μέλος

Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος (Ν.5343/1932, άρθρο 202, παρ.2).

Copyright © Κωνσταντίνα Κ. Κυριατζάκου
Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διδακτορικής διατριβής εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διδακτορικής διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα.

...στην οικογένειά μου...

Ευχαριστίες

Η συγκεκριμένη διατριβή είναι αποτέλεσμα πολυετούς, επίπονης και συστηματικής ενασχόλησης, η οποία συνόδευε την επαγγελματική μου πορεία ως εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η εν λόγω εμπειρία, σε συνδυασμό με τις σπουδές μου στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, διευκόλυνε σημαντικά τον εμπλουτισμό της εργασίας με στοιχεία που παρουσιάζουν ενδιαφέρον τόσο για την Οργανωσιακή Ψυχολογία στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της επιμόρφωσης και κατάρτισής τους. Ωστόσο, η διατριβή αυτή δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς την ιδιαίτερη συνεισφορά σημαντικών ανθρώπων που από διαφορετική θέση συνέβαλαν τα μέγιστα.

Αρχικά, ευχαριστώ θερμά την κα Αθηνά Α. Σιπητάνου, Καθηγήτρια, για την εμπιστοσύνη που έδειξε προς το πρόσωπό μου προτείνοντας την εκπόνηση της συγκεκριμένης διατριβής αλλά και για την υποστήριξή της, τόσο σε πρακτικό επίπεδο μέσω των χρήσιμων συμβουλών και υποδείξεών της όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο μέσω της ενθάρρυνσής της. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω ειλικρινά τον κο Γρηγόριο Σίμο για τις συμβουλές και την καθοδήγηση που απλόχερα πρόσφερε κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διατριβής.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου τον κο Χρήστο Αντωνίου, Καθηγητή, για τις συμβουλές και την καινούρια οπτική που έδινε σε αρκετά ζητήματα της διατριβής αλλά και για τις όμορφες και εποικοδομητικές συζητήσεις που είχαμε, επιστημονικού και φιλοσοφικού περιεχομένου. Ευχαριστώ, επίσης, τον κο Κωνσταντίνο Ζαφειρόπουλο, Καθηγητή, για τη βοήθεια που μου πρόσφερε αλόγιστα και ήταν πάντα πρόθυμος να συνεισφέρει τα μέγιστα.

Θερμά ευχαριστώ τα μέλη της Επταμελούς Επιτροπής για την άμεση και θετική ανταπόκρισή τους στο κάλεσμα για συμμετοχή τους στην επιτροπή. Θερμά ευχαριστώ τον κ. Κωνσταντίνο Μπίκο, Καθηγητή, τον κ. Αναστάσιο Λιάπα, Αναπληρωτή Καθηγητή και τον κ. Αριστοτέλη Ζμα, Επίκουρο Καθηγητή, για την εποικοδομητική συνεργασία μας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Ευθύμιο Βαλκάνο, Καθηγητή, για την άμεση ανταπόκρισή του σε τεχνικά θέματα της εργασίας και την ενθάρρυνση που μου παρείχε.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ τους συναδέλφους που αφιέρωσαν τον πολύτιμο χρόνο τους για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της έρευνας. Χωρίς τη βοήθειά τους αυτή η διατριβή δε θα ολοκληρωνόταν ποτέ. Επίσης, ευχαριστώ θερμά τους συναδέλφους που παραχώρησαν τις συνεντεύξεις και με στήριξαν πραγματικά για την ολοκλήρωση της έρευνας. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους μου στο δημοτικό σχολείο, όπου υπηρετώ, για τη στήριξη που μου προσέφεραν σ' αυτό το απαιτητικό έργο. Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον συνάδελφο και υποψήφιο διδάκτορα του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας κο Βασίλειο Νεοφώτιστο για τη βοήθεια και ψυχολογική στήριξη που μου προσέφερε, τη συνάδελφο Χρυσούλα Ζιώγα για την ψυχολογική στήριξη, τον πρώην διευθυντή μου Χρήστο Ταξίδη και τη νυν διευθύντριά μου Ιωάννα Ζιάκα για τη βοήθεια και στήριξή τους σε ιδιαίτερα κρίσιμη καμπή για την πορεία της διατριβής καθώς και τις Δέσποινα Παναγιωτίδου και Κυριακούλα Εμμανουηλίδου για την υποστήριξη τους και τις συμβουλές τους κατά τη διάρκεια σύνταξης του ερωτηματολογίου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τους γονείς μου και την αδελφή μου, καθώς και τους/τις φίλους/ες μου για την πρακτική και ψυχολογική υποστήριξη που έλαβα στην πολυετή προσπάθειά μου για την αποπεράτωση της συγκεκριμένης διατριβής. Τους ευχαριστώ θερμά!

Περίληψη

Στόχος της παρούσας διατριβής είναι η διερεύνηση της μορφής παρακίνησης στην εργασία και ψυχολογικών χαρακτηριστικών και η σχέση τους με τη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τους λόγους συμμετοχής στην επιμορφωτική διαδικασία. Έτσι, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διατριβής πραγματοποιήθηκε αρχικά διεξοδική δευτερογενής έρευνα, ώστε να αποσαφηνιστούν έννοιες όπως επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, παρακίνηση στην εργασία και άλλοι ψυχολογικοί παράγοντες όπως άγχος, κατάθλιψη, αυτοεκτίμηση και προσωπικότητα. Ιδιαίτερα γίνεται μνεία στις αποφάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την κατάρτιση γενικά και ειδικότερα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ακολουθεί η αναφορά στις σημαντικότερες θεωρίες κινήτρων και η δευτερογενής έρευνα ολοκληρώνεται με την εννοιολογική αποσαφήνιση των ψυχολογικών παραγόντων που ελέγχει η συγκεκριμένη έρευνα, καθώς και των σημαντικότερων θεωριών και προηγούμενων ερευνητικών αποτελεσμάτων. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε πρωτογενής έρευνα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανά την ελληνική επικράτεια με τη μορφή ερωτηματολογίου που διερευνούσε τις αντιλήψεις των ερωτώμενων για την επιμόρφωσή τους (αποτελεσματικότητα, επιμορφωτικές ανάγκες και λόγους συμμετοχής), την ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών (αυτονομία, επάρκεια και διαπροσωπικές σχέσεις) στην εργασία τους και τη μορφή παρακίνησης στην εργασία. Επίσης, διερευνούσε, όπως προαναφέρθηκε, το άγχος, την κατάθλιψη, τους τύπους προσωπικότητας, την αυτοεκτίμηση και τον βαθμό εμπλοκής στην εργασία. Συνολικά, 556 ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης, όπου η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου. Οι κυριότερες μέθοδοι ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η ανάλυση αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, ο έλεγχος συγκρίσεων, η ανάλυση συσχετίσεων, η ανάλυση παλινδρόμησης και η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση τυχόν ευρέσεως αποδεκτού μοντέλου.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, η συνολική ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών επηρεάζει την αυτόνομη παρακίνηση των εκπαιδευτικών στην εργασία και αυτή με τη σειρά της επηρεάζει τόσο τις αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης όσο και το συνολικό κίνητρο συμμετοχής στην επιμορφωτική διαδικασία. Από τα τρία είδη κινήτρων συμμετοχής

στην επιμόρφωση, επηρεάζει περισσότερο το κίνητρο της επαγγελματικής ανάπτυξης. Επίσης, το κίνητρο συμμετοχής επηρεάζεται τόσο από τις πρότερες αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξή τους, όσο και από τη μορφή παρακίνησης στην εργασία τους και την ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών στον χώρο εργασίας και ειδικότερα της αυτονομίας αφού η αίσθηση αυτονομίας είναι αυτή που σχετίζεται άμεσα με την αυτόνομη παρακίνηση. Επίσης, βρέθηκε ότι: α) η αυτόνομη ή εσωτερική παρακίνηση στην εργασία συσχετίζεται με αρκετούς από τους υπό διερεύνηση παράγοντες, επηρεάζοντας τόσο το κίνητρο συμμετοχής στην επιμόρφωση και τις αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης όσο και την ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών, β) ο παράγοντας της εμπλοκής στην εργασία αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα τόσο για την ικανοποίηση των τριών αναγκών, όσο και τον αυτοπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών, ενώ συσχετίζεται θετικά με όλες τις μορφές της αυτόνομης παρακίνησης καθώς και με την ίδια. Επίσης, βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα της εξωστρέφειας και της ικανοποίησης των τριών αναγκών, της αυτοεκτίμησης και του αυτοπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών στον χώρο εργασίας τους και αρνητική συσχέτιση με την κατάθλιψη, ενώ η ευσυνειδησία συσχετίζεται θετικά με την αυτοεκτίμηση, τον αυτοπροσδιορισμό και την εσωτερική παρακίνηση ιδιαίτερα.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη, επιμόρφωση, παρακίνηση στην εργασία, αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης, ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών στην εργασία, κίνητρα συμμετοχής στην επιμόρφωση, προσωπικότητα, ψυχολογικοί παράγοντες (άγχος, κατάθλιψη, αυτοεκτίμηση), εμπλοκή στην εργασία.

Abstract

The aim of this dissertation is to investigate the form of work motivation, psychological characteristics and their relation to the lifelong learning of primary and secondary education teachers. It also investigates the reasons for participation in the reforming process. Thus, in the context of this dissertation, extensive secondary research was initially carried out to clarify concepts such as professional development of teachers, motivation at work as well as other psychological factors such as anxiety, depression, self-esteem and personality. In particular, mention is made of the European Union decisions on training in general and on teacher training in particular. Reference is also made to the most important motivation theories and the secondary research concludes with the conceptual clarification of the psychological factors controlled by this research as well as the most important theories and previous research results. Next, a primary survey was conducted among primary and secondary education teachers across the Greek territory in the form of a questionnaire exploring the perceptions of respondents concerning their training (effectiveness, training needs and motivation for participation to training courses), satisfaction of three psychological needs (autonomy, competence, interpersonal relationships) in their work and the form of work motivation. As noted above, anxiety, depression, personality types, self-esteem and work engagement are also investigated. Altogether, 556 questionnaires were completed. The interview method was used and data analysis was conducted using the content analysis method. The main methods of analysis used were the questionnaire reliability analysis, comparison analysis, correlation analysis, regression analysis, and confirmatory factor analysis of any neatly accepted model.

According to the research results, the overall satisfaction of the three psychological needs affects the autonomy motivation of teachers to work and this in turn influences both the perceptions of the effectiveness of the training and the motivation for participation in the training process, the most important reason being that of professional development. The motivation for participation is also influenced by the teachers' previous perceptions about the effectiveness of training in professional development and their career development, as well as the form of motivation in their work and the satisfaction of the three psychological needs in the workplace and in particular of autonomy, since the sense of autonomy is related directly to autonomy motivation. It has also been found that: a) autonomous or

intrinsic motivation at work influences several of the factors under investigation, affecting both the motivation to participate in training, the perceptions of the effectiveness of the training and the satisfaction of the three psychological needs; b) the work engagement is a predictive factor both for the satisfaction of the three needs and the self-determination of the teachers, and it is positively correlated with all forms of autonomous motivation as well. A positive correlation was found between the factor of extroversion and the satisfaction of the three psychological needs, self-esteem and self-determination of teachers in the workplace and negative correlation with depression. Conscientiousness is positively correlated with self-esteem, self-determination and work engagement.

Keywords: professional development, training, work motivation, effectiveness of training, satisfaction of the three psychological needs at work, motives of participation in training, personality, psychological factors (stress, depression, self-esteem), work engagement.

«Πιθανώς τίποτα μέσα σε ένα σχολείο δεν έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο στους μαθητές όσον αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την αυτοπεποίθηση ή τη συμπεριφορά στην τάξη παρά την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων τους. Όταν οι δάσκαλοι σταματούν να αναπτύσσονται, σταματάνε και οι μαθητές τους»

Barth, 1990

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	vi
Περίληψη	viii
Abstuct	x
Περιεχόμενα.....	1
Ευρετήριο Πινάκων	7
Ευρετήριο Σχημάτων.....	15
Ευρετήριο Γραφημάτων.....	16
Συνομογραφίες.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εισαγωγή.....	19
1.1. Αντικείμενο και στόχοι της μελέτης	19
1.2. Δομή της εργασίας.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η σύνδεσή της με την ποιότητα της εκπαίδευσης.....	31
2.1. Η έννοια του όρου <i>εκπαιδευτική πολιτική</i>	32
2.2. Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση	34
2.2.1. Η επαγγελματική κατάρτιση στις αποφάσεις της ΕΟΚ την περίοδο 1957-1992.....	36
2.2.2. Η εκπαίδευση ως τομέας άσκησης ευρωπαϊκής πολιτικής κατά την περίοδο 1993-1999	42
2.2.3. Η περίοδος 2000 ως σήμερα: Το ενδιαφέρον της ΕΕ για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού	45
2.3. Σκοπός και αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	56
2.3.1. Οι κυριότερες προσεγγίσεις στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	61
2.3.2. Μορφές επιμόρφωσης στο πλαίσιο των αναστοχαστικών πρακτικών	66

2.3.2.1. Η Εξ αποστάσεως σύγχρονη και ασύγχρονη επιμόρφωση	67
2.3.2.2. Από την ενδοσχολική επιμόρφωση στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης	71
2.3.2.3. Δίκτυα σχολείων ως επιμορφωτική διαδικασία	73
2.4. Η ευρωπαϊκή πολιτική για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	74
2.4.1. Οι πολιτικές επιμόρφωσης των ευρωπαϊκών χωρών	83
2.4.2. Τύποι επιμορφωτικών προγραμμάτων στην ΕΕ	90
2.5. Η επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια	91
2.6. Η ποιότητα της εκπαίδευσης.....	99
2.6.1. Η ποιότητα της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση	101
2.6.2. Η επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.....	103
2.7. Συμπεράσματα	107
Κεφάλαιο 3: Θεωρίες κινήτρων και εργασία	115
Εισαγωγή	115
3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου ‘κίνητρο’	115
3.1.1. Είδη κινήτρων	118
3.2. Ανθρωπιστικές θεωρίες κινήτρων	121
3.2.1. Η θεωρία της ιεραρχίας των αναγκών του Maslow και του Alderfer	122
3.2.2. Η θεωρία της προσωπικότητας του Rogers	124
3.2.3. Το κίνητρο επίτευξης σύμφωνα με τη θεωρία του David McClelland.....	126
3.3. Συμπεριφορικές θεωρίες κινήτρων	130
3.3.1. Η Συστηματική θεωρία του C.L. Hull	133
3.3.2. Η θεωρία της ενίσχυσης.....	135
3.3.3. Η θεωρία της στοχοθέτησης	137
3.4. Γνωστικές θεωρίες	139

3.4.1. Η θεωρία πεδίου του Kurt Lewin.....	139
3.4.2. Ο εμπρόθετος συμπεριφορισμός του Tolman.....	142
3.4.3. Η θεωρία της προσδοκίας του Vroom	144
3.4.4. Η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας και η θεωρία της ισότητας	145
3.4.5. Η θεωρία μάθησης του Bruner και τα κίνητρα	149
3.4.6. Οι Θεωρίες αιτιολογικού προσδιορισμού	151
3.4.6.1. Η θεωρία του Heider - διεργασία προσδιορισμού	151
3.4.6.2. Θεωρία των Jones & Davis - αντιστοιχούμενοι προσδιορισμοί.....	153
3.4.6.3. Θεωρία του Kelley - πολλαπλοί αιτιολογικοί προσδιορισμοί	154
3.5. Συμπεράσματα	156
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Οι θεωρίες χαρακτηριστικών προσωπικότητας και παράγοντες προσωπικότητας.....	159
4.1. Ορίζοντας την έννοια «προσωπικότητα»	159
4.2. Η έννοια του χαρακτηριστικού	163
4.3. Οι θεωρίες των χαρακτηριστικών προσωπικότητας	164
4.3.1. Η θεωρία των χαρακτηριστικών προσωπικότητας του Allport	164
4.3.2. Η θεωρία των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του Cattell.....	167
4.3.3. Η θεωρία των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του Eysenck.....	169
4.3.4. Το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων	172
4.4. Ορισμός της έννοιας <i>άγχος</i>	180
4.5. Ορισμός της έννοιας <i>κατάθλιψη</i>	183
4.6. Ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το <i>άγχος</i> και την <i>κατάθλιψη</i> σε ευρωπαϊκό και ελληνικό πληθυσμό.....	186
4.7. Ορισμοί και θεωρίες της <i>αυτοεκτίμησης</i>	189
4.7.1. Χαμηλή αυτοεκτίμηση.....	194
4.7.2. Υψηλή αυτοεκτίμηση	196

4.8. Συμπεράσματα	197
Κεφάλαιο 5: Ερευνητική Μεθοδολογία	200
5.1 Θεωρητική πλαισίωση της έρευνας	200
5.2. Σκοπός, στόχοι και υποθέσεις της έρευνας.....	215
5.3. Επιλογή του δείγματος-Δειγματοληψία.....	219
5.4. Ερευνητικά εργαλεία-Δομή ερωτηματολογίου.....	221
5.5. Μεθοδολογία και αποτελέσματα πιλοτικής έρευνας	232
5.6. Παραγοντικές αναλύσεις των ερωτηματολογίων της κύριας έρευνας.....	236
5.7. Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων της έρευνας	257
Κεφάλαιο 6: Ερευνητικά αποτελέσματα.....	262
6.1. Περιγραφικές στατιστικές αναλύσεις	262
6.1.1. Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα	263
6.1.2. Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα και βαθμός επιθυμίας για συγκεκριμένες μορφές επιμόρφωσης.....	270
6.1.3. Αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης και των επιμορφωτικών αναγκών	277
6.1.4. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους λόγους συμμετοχής στην επιμόρφωση ...	284
6.1.5. Αντιλήψεις για την ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών, την παρακίνηση και την εμπλοκή στην εργασία.....	288
6.1.6. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την προσωπικότητα και παραγόντων αυτής	290
6.2. Αποτελέσματα από τους ελέγχους συγκρίσεων μεταξύ των δημογραφικών παραγόντων και των παραγόντων του ερωτηματολογίου της έρευνας	292
6.2.1. Έλεγχοι συγκρίσεων δημογραφικών παραγόντων και των παραγόντων της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης	293
6.2.2. Έλεγχοι συγκρίσεων δημογραφικών παραγόντων και των παραγόντων των επιμορφωτικών αναγκών	299
6.2.3. Έλεγχοι συγκρίσεων δημογραφικών παραγόντων και των λόγων συμμετοχής στην επιμόρφωση.....	307

6.2.4. Έλεγχοι συγκρίσεων δημογραφικών παραγόντων και των παραγόντων των τριών ψυχολογικών αναγκών στην εργασία	312
6.2.5. Έλεγχοι συγκρίσεων δημογραφικών παραγόντων και των παραγόντων της παρακίνησης και της εμπλοκής στην εργασία	318
6.2.6. Έλεγχοι συγκρίσεων δημογραφικών παραγόντων με την προσωπικότητα και των παραγόντων αυτής (άγχος, κατάθλιψη, αυτοεκτίμηση).....	332
6.3. Έλεγχοι υποθέσεων και άλλα ερευνητικά ευρήματα.....	339
6.3.1. Παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης	339
6.3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα συμμετοχής στην επιμόρφωση.....	344
6.3.2. Παράγοντες που συσχετίζονται με την ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών και τη συνολική ικανοποίηση αυτών	349
6.3.4. Παράγοντες που σχετίζονται με την παρακίνηση στην εργασία	355
6.3.5. Παράγοντες που επηρεάζουν τους τύπους προσωπικότητας.....	363
6.4. Αποτελέσματα των συνεντεύξεων	366
Κεφάλαιο 7ο: Συζήτηση - συμπεράσματα και προτάσεις.....	373
Εισαγωγή.....	373
7.1. Συζήτηση και κύρια ερευνητικά συμπεράσματα	373
7.1.1. Η δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών	374
7.1.2. Ο Αυτοπροσδιορισμός των εκπαιδευτικών	382
7.1.3. Ψυχολογικά χαρακτηριστικά και προσωπικότητα των εκπαιδευτικών	386
7.1.4. Συσχετίσεις βασικών παραγόντων	388
7.2. Αναδιατυπωμένο θεωρητικό μοντέλο της διατριβής.....	393
7.3. Συμπεράσματα	399
7.4. Πρωτοτυπία και οφέλη της έρευνας	404
7.5. Περιορισμοί της έρευνας	408
7.6. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	409
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	411

Παράρτημα1: Πίνακες αναζήτησης διδακτορικών διατριβών, άρθρων και βιβλίων με θεματολογία σχετική με το αντικείμενο της διατριβής.....	412
Παράρτημα 2: Πίνακες στατιστικών αναλύσεων παλινδρόμησης και Επιβεβαιωτικών Παραγοντικών Αναλύσεων	429
Παράρτημα 3: Ερωτηματολόγιο έρευνας, εγκρίσεις έρευνας και απομαγνητοφωνήσεις συνεντεύξεων	487
Βιβλιογραφία	539

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1: Οι 16 παράγοντες του Cattell για την προσωπικότητα	167
Πίνακας 2: Περίληψη των 5 παραγόντων προσωπικότητας.....	175
Πίνακας 3: Κλίμακες Όψεων του Αναθεωρημένου Ερωτηματολογίου που σχετίζονται με τους Παράγοντες χαρακτηριστικών του Μοντέλου των Πέντε Παραγόντων στο Pervin & John, 1999:354.....	176
Πίνακας 4: Δείκτες αξιοπιστίας των παραγόντων	235
Πίνακας 5: Επαναδιατύπωση δηλώσεων του Ερωτηματολογίου.....	235
Πίνακας 6: Οι παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση.....	239
Πίνακας 7: Οι παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση του Β5 ερωτήματος (Βαθμός επιθυμίας-επιμορφωτικές ανάγκες για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων με συγκεκριμένες θεματικές).....	241
Πίνακας 8: Οι παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση του Β6 ερωτήματος (Λόγοι συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα).....	243
Πίνακας 9: Οι τελικοί παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για τους λόγους συμμετοχής στην επιμόρφωση	245
Πίνακας 10: Σύνοψη αποτελεσμάτων διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου Ικανοποίησης Αναγκών στην Εργασία	247
Πίνακας 11: Οι παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση της Κλίμακας Εργασιακού Κινήτρου.....	249
Πίνακας 12: Σύνοψη αποτελεσμάτων διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου Προσωπικότητας HEXACO-60	254
Πίνακας 13: Συχνότητα και ποσοστά του φύλου και της ηλικιακής ομάδας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα	263
Πίνακας 14: Συχνότητα και ποσοστά της βαθμίδας υπηρετήσης, της σχέσης απασχόλησης και της θέσης ευθύνης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα	264
Πίνακας 15: Συχνότητα και ποσοστά των τύπων σχολικών μονάδων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του έρευνας.....	265
Πίνακας 16: Συχνότητα και ποσοστά των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά περιφέρεια εκπαίδευσης.....	267
Πίνακας 17: Ποσοστά δηλώσεων των εκπαιδευτικών της έρευνας	269

Πίνακας 18: Ποσοστά παρακολούθησης προγραμμάτων συγκεκριμένης διάρκειας	272
Πίνακας 19: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού επιθυμίας των εκπαιδευτικών της έρευνας για παρακολούθηση συγκεκριμένων μορφών επιμόρφωσης.....	273
Πίνακας 20: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις μορφές επιμόρφωσης (βαθμός επιθυμίας).....	273
Πίνακας 21: Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα ανά θέση εργασίας	275
Πίνακας 22: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της συμμετοχής σε προγράμματα σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο (%)	277
Πίνακας 23: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της συμμετοχής σε προγράμματα στην επαγγελματική τους εξέλιξη (%).....	279
Πίνακας 24: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση παραγόντων που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης	280
Πίνακας 25: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε γενικά θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας (%).....	281
Πίνακας 26: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε θέματα σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο στην τάξη (%)	282
Πίνακας 27: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε θέματα σχετικά με την αξιολόγηση στην τάξη (%).....	283
Πίνακας 28: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε θέματα σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης (%)	283
Πίνακας 29: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση παραγόντων που αφορούν στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών	284
Πίνακας 30: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους λόγους συμμετοχής σχετικούς με την επαγγελματική τους ανάπτυξη (%).....	285
Πίνακας 31: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους λόγους συμμετοχής σχετικούς με την επαγγελματική τους εξέλιξη (%)	286
Πίνακας 32: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους λόγους συμμετοχής σχετικούς με τις διαπροσωπικές σχέσεις- προσωπική ευχαρίστηση (%).....	286
Πίνακας 33: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση παραγόντων που αφορούν τους λόγους συμμετοχής στην επιμόρφωση	287
Πίνακας 34: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση παραγόντων που αφορούν την ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών στην εργασία.....	288

Πίνακας 35: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση παραγόντων που αφορούν την αυτόνομη παρακίνηση	289
Πίνακας 36: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση παραγόντων που αφορούν την ελεγχόμενη παρακίνηση.....	289
Πίνακας 37: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των παραγόντων του ερωτηματολογίου Hexaco-60	291
Πίνακας 38: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση παραγόντων που αφορούν την προσωπικότητα (άγχος, κατάθλιψη, αυτοεκτίμηση)	291
Πίνακας 39: Συχνότητες και ποσοστά των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες τους άγχους και της κατάθλιψης σε επίπεδο σοβαρότητας	292
Πίνακας 40: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης με βάση τη βαθμίδα υπηρετήσης	294
Πίνακας 41: Έλεγχος U των Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης με βάση τη θέση ευθύνης	294
Πίνακας 42: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης με βάση τη θέση ευθύνης (συγκρίσεις ανά 2 ομάδες)	295
Πίνακας 43: Έλεγχος των Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης με βάση την ηλικία	296
Πίνακας 44: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης με βάση την ηλικία	297
Πίνακας 45: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης με βάση τη σχέση εργασίας	298
Πίνακας 46: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης με βάση το μορφωτικό επίπεδο	299
Πίνακας 47: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο.....	300
Πίνακας 48: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών με βάση τη βαθμίδα υπηρετήσης	301

Πίνακας 49: Έλεγχος των Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών με βάση τη θέση ευθύνης.....	302
Πίνακας 50: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών με βάση τη θέση ευθύνης (συγκρίσεις ανά 2 ομάδες).....	303
Πίνακας 51: Μη παραμετρικό T-test (έλεγχος Kruskal-Wallis) για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων των επιμορφωτικών αναγκών του δείγματος με βάση την ηλικία	303
Πίνακας 52: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών με βάση τις ηλικιακές ομάδες (συγκρίσεις ανά 2 ομάδες).....	304
Πίνακας 53: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών με βάση τη σχέση εργασίας	305
Πίνακας 54: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών με βάση το μορφωτικό επίπεδο.....	307
Πίνακας 55: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των λόγων συμμετοχής στην επιμόρφωση με βάση το φύλο.....	308
Πίνακας 56: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των λόγων συμμετοχής στην επιμόρφωση με βάση τη βαθμίδα υπηρετήσης	308
Πίνακας 57: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα του λόγου συμμετοχής για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη θέση ευθύνης (συγκρίσεις ανά 2 ομάδες).....	309
Πίνακας 58: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των λόγων συμμετοχής στην επιμόρφωση με βάση την ηλικία.....	310
Πίνακας 59: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των λόγων συμμετοχής στην επιμόρφωση με βάση το μορφωτικό επίπεδο.....	311
Πίνακας 60: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των τριών ψυχολογικών αναγκών στην εργασία με βάση τη βαθμίδα υπηρετήσης.....	313
Πίνακας 61: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των τριών ψυχολογικών αναγκών στην εργασία με βάση τη θέση ευθύνης	314
Πίνακας 62: Μη παραμετρικό T-test (έλεγχος Kruskal-Wallis) για ανεξάρτητα δείγματα της ικανοποίησης των τριών ψυχολογικών αναγκών στην εργασία με βάση την ηλικία.....	315

Πίνακας 63: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των τριών ψυχολογικών αναγκών στην εργασία με βάση την ηλικία (συγκρίσεις ανά 2 ομάδες)	316
Πίνακας 64: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα της συνολικής εσωτερικής ικανοποίησης των αναγκών ανά μορφωτικό επίπεδο (συγκρίσεις ανά 2 ομάδες).....	317
Πίνακας 65: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων παρακίνησης στην εργασία με βάση τη σχέση εργασίας	320
Πίνακας 66: Έλεγχος των Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων της Κλίμακας Εργασιακού Κινήτρου με βάση τη θέση ευθύνης.....	321
Πίνακας 67: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων παρακίνησης στην εργασία με βάση τη θέση ευθύνης (συγκρίσεις ανά 2 ομάδες).....	323
Πίνακας 68: Έλεγχος των Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων της Κλίμακας Εργασιακού Κινήτρου με βάση την ηλικία	324
Πίνακας 69: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων παρακίνησης στην εργασία με βάση την ηλικία (συγκρίσεις ανά 2 ομάδες).....	325
Πίνακας 70: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων παρακίνησης στην εργασία με βάση το μορφωτικό επίπεδο (συγκρίσεις ανά 2 ομάδες).....	328
Πίνακας 71: Έλεγχος των Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων της Κλίμακας Εργασιακού Κινήτρου με βάση την περιφέρεια εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών του δείγματος.....	329
Πίνακας 72: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα της εμπλοκής στην εργασία με βάση την ηλικία (συγκρίσεις ανά 2 ομάδες)	331
Πίνακας 73: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα της εμπλοκής στην εργασία με βάση το μορφωτικό επίπεδο (συγκρίσεις ανά 2 ομάδες)	332
Πίνακας 74: Έλεγχος t-test U για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων της προσωπικότητας με βάση το φύλο και τη βαθμίδα υπηρετησης	333
Πίνακας 75: Ανάλυση διακύμανσης ANOVA και έλεγχος των Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων της προσωπικότητας με βάση τη θέση ευθύνης	335

Πίνακας 76: Έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων της προσωπικότητας με βάση την ηλικία.....	336
Πίνακας 77: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ των παραγόντων της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης και των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών του δείγματος	340
Πίνακας 78: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ των παραγόντων της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης και των λόγων συμμετοχής στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του δείγματος.....	341
Πίνακας 79: Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης (περιλαμβάνονται μόνο οι σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης).....	343
Πίνακας 80: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ των παραγόντων των λόγων συμμετοχής στην επιμόρφωση και των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών του δείγματος	344
Πίνακας 81: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ των παραγόντων των λόγων συμμετοχής στην επιμόρφωση και των ψυχολογικών αναγκών των εκπαιδευτικών του δείγματος.....	345
Πίνακας 82: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ των παραγόντων των λόγων συμμετοχής στην επιμόρφωση και της παρακίνησης στην εργασία των εκπ/κών του δείγματος	345
Πίνακας 83: Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για το κίνητρο της επαγγελματικής ανάπτυξης (περιλαμβάνονται μόνο οι σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης).....	347
Πίνακας 84: Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για το συνολικό κίνητρο συμμετοχής στην επιμόρφωση (περιλαμβάνονται μόνο οι σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης).....	348
Πίνακας 85: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ των ψυχολογικών αναγκών και της αυτόνομης παρακίνησης των εκπαιδευτικών του δείγματος.....	350
Πίνακας 86: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ της αυτοεκτίμησης και των τριών ψυχολογικών αναγκών των εκπαιδευτικών του δείγματος	352

Πίνακας 87: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ της ικανοποίησης των τριών ψυχολογικών αναγκών στην εργασία και των παραγόντων του άγχους και της κατάθλιψης.....	353
Πίνακας 88: Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την εσωτερική ικανοποίηση των αναγκών (περιλαμβάνονται μόνο οι σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης).....	354
Πίνακας 89: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης με βάση τον βαθμό αυτόνομης παρακίνησης	356
Πίνακας 90: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ της παρακίνησης στην εργασία και των παραγόντων του άγχους και της κατάθλιψης.....	358
Πίνακας 91: Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για τον αυτοπροσδιορισμό στην εργασία (περιλαμβάνονται μόνο οι σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης)	359
Πίνακας 92: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ της παρακίνησης στην εργασία και της εμπλοκής στην εργασία.....	360
Πίνακας 93: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ της ικανοποίησης των τριών ψυχολογικών αναγκών στην εργασία και της εμπλοκής στην εργασία.....	361
Πίνακας 94: Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την εμπλοκή στην εργασία (περιλαμβάνονται μόνο οι σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης)	361
Πίνακας 95: Δεύτερη βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την εμπλοκή στην εργασία (περιλαμβάνονται μόνο οι σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης)	362
Πίνακας 96: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ των παραγόντων των τύπων προσωπικότητας του HEXACO-60 και της ικανοποίησης των τριών ψυχολογικών αναγκών στην εργασία	364
Πίνακας 97: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ των παραγόντων των τύπων προσωπικότητας του HEXACO-60 και των παραγόντων που παρουσιάζουν σημαντική συσχέτιση	365

Πίνακας 98: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ των παραγόντων των τύπων προσωπικότητας του HEXACO-60 και των παραγόντων για τα κίνητρα συμμετοχής στην επιμόρφωση366

Ευρετήριο Σχημάτων

Σχήμα 1: Καθεστώς συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης (ΣΕΑ) εκπαιδευτικών προσχολικής, πρωτοβάθμιας και γενικής (κατώτερης και ανώτερης) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 0, 1, 2 και 3), 2011/12, πηγή: Ευρυδίκη	84
Σχήμα 2: Μέτρα στήριξης για νεοεισερχομένους στο εκπαιδευτικό επάγγελμα στην πρωτοβάθμια και γενική (κατώτερη και ανώτερη) δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 1,2 και 3): κανονισμοί, συστάσεις ή ευρήματα ερευνών, 2010/11	85
Σχήμα 3: Καθεστώς προγραμμάτων ΣΕΑ σε επίπεδο σχολείου για εκπαιδευτικούς προσχολικής, πρωτοβάθμιας και γενικής (κατώτερης και ανώτερης) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 0, 1, 2 και 3), 2011/12.....	86
Σχήμα 4: Κίνητρα ενθάρρυνσης εκπαιδευτικών προσχολικής, πρωτοβάθμιας και γενικής (κατώτερης και ανώτερης) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 0, 1, 2 και 3) για συμμετοχή σε δραστηριότητες ΣΕΑ, 2011/12.....	90
Σχήμα 5: Η πυραμίδα των αναγκών του Maslow	123
Σχήμα 6: Εξίσωση για το δυναμικό αντίδρασης σύμφωνα με τη θεωρία του C.L. Hull	135
Σχήμα 7: Ταξινόμηση των ατομικών διαφορών	162
Σχήμα 8: Η σχέση των δύο διαστάσεων της προσωπικότητας του Eysenck.....	170
Σχήμα 9: Το θεωρητικό μοντέλο της διατριβής.....	218
Σχήμα 10: Αναδιατυπωμένο θεωρητικό μοντέλο της διατριβής	394
Σχήμα 11: Αποδεκτό μοντέλο μέσω της Επιβεβαιωτικής Παραγοντική Ανάλυσης (CFA).....	396
Σχήμα 12: Αποδεκτό μοντέλο μέσω της δεύτερης Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης (CFA).....	398

Ευρετήριο Γραφημάτων

Γράφημα 1: Είδος περιοχής σχολικών μονάδων όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας.....	266
Γράφημα 2: Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	268
Γράφημα 3: Ποσοστά εξοικείωσης με Η/Υ.....	268
Γράφημα 4: Ποσοστά εκπαιδευτικών ανάλογα με τον αριθμό ξένων γλωσσών που γνωρίζουν.....	269
Γράφημα 5: Ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών της έρευνας σε επιμορφωτικά προγράμματα.....	271
Γράφημα 6: Ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα συγκεκριμένης θεματολογίας.....	274

Συντομογραφίες

CFA : Confirmatory Factor Analysis

CFI : Comparative fit Index

EWCS : European Survey on Working Conditions

LFS : Labour Force Survey

NNFI : Non-Normed Fit Index

RMSEA : Root Mean Square Error of Approximation (Τετραγωνική Ρίζα του Μέσου του Σφάλματος Εκτίμησης)

SRMR : Standardized Root Mean Square Residual (Τυποποιημένη Τετραγωνική Ρίζα του Μέσου των Υπολοίπων)

TLI : Δείκτης Tucker –Lewis

WEIMS : Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale

A.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. : Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

A.T.E.I. : Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

A/θμιας Εκπ/σης : Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

AEI : Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

B/θμιας Εκπ/σης : Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Δ.Ε. : Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΔΟΠ : Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

E.A.Π. : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

E.Π.Ε.Α.Ε.Κ : Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Αρχικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

ΕΕ : Ευρωπαϊκή Ένωση

ΕΕΠ : Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική

ΕΣΠΑ : Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς

Η/Υ : Ηλεκτρονικός Υπολογιστής

ΗΠΑ : Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

I.E.K. : Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης

I.E.Π. : Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

N : Νόμος

Ο.ΕΠ.ΕΚ : Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

Π.Δ. : Προεδρικό Διάταγμα

Π.Ε. : Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Π.Ε.Κ. : Περιφερειακά επιμορφωτικά Κέντρα

Π.Ι. : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. : Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής & Τεχνικής
Εκπαίδευσης

ΣΕΑ : Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη

ΣΕΛΔΕ : Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΣΕΛΜΕ : Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης

ΤΠΕ : Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών

ΥΠΕΠΘ : Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

Φ.Ε.Κ. : Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εισαγωγή

1.1. Αντικείμενο και στόχοι της μελέτης

Η παρούσα μελέτη ασχολείται κυρίως με θέματα που άπτονται της Οργανωσιακής Ψυχολογίας και Συμπεριφοράς. Επιδιώκει την εννοιολογική αποσαφήνιση όρων, όπως *παρακίνηση (motivation) στην εργασία* και *χαρακτηριστικά προσωπικότητας* που απασχολούν την επιστήμη της Οργανωσιακής Ψυχολογίας, η οποία ασχολείται με τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς με σκοπό την περιγραφή με σαφή τρόπο των συνθηκών εργασίας στους οργανισμούς, γεγονός που θα έκανε τους εργαζομένους να νιώσουν περισσότερο ικανοποιημένοι, ευτυχισμένοι και πλήρεις από την εργασία τους, και, κατ' επέκταση, να αποδειχθούν πιο παραγωγικοί και αποδοτικοί. Επίσης, επιδιώκει να διερευνήσει τη σχέση που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στην προσωπικότητα και την παρακίνηση στην εργασία με τη δια βίου μάθηση. Στοχεύει στην παρουσίαση προηγούμενων ερευνών που έχουν σχέση με το θέμα που διαπραγματεύεται η παρούσα διατριβή. Επιπροσθέτως, η διατριβή αποβλέπει στην εμπειρική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την παρακίνηση στην εργασία τους και την προσωπικότητά τους. Παράλληλα, μέσω της εμπειρικής έρευνας, επιχειρείται ο εντοπισμός της σχέσης που μπορεί να υφίσταται ανάμεσα στην προσωπικότητα και την παρακίνηση στην εργασία με τη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, στόχος είναι η ανάδειξη της σχέσης ανάμεσα στη μορφή παρακίνησης στην εργασία και της ικανοποίησης των αναγκών της αυτονομίας, της επάρκειας και των διαπροσωπικών σχέσεων στην εργασία καθώς και να διερευνηθεί η συσχέτιση των παραπάνω με τη δια βίου μάθηση και τους λόγους συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα μικρής ή μακράς διάρκειας. Οι προαναφερθέντες γενικοί στόχοι της έρευνας μπορούν να διακριθούν σε επιμέρους, οι οποίοι αναφέρονται στη συνέχεια:

Αναφορικά με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας:

1. Η αποτύπωση των πολιτικών αποφάσεων και δράσεων σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση γενικότερα και ειδικότερα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον ευρωπαϊκό χώρο και δη στην Ευρωπαϊκή Ένωση από τη δημιουργία της ως σήμερα.

2. Η σκιαγράφηση του ελληνικού εκπαιδευτικού χώρου μέσω της αναφοράς στην διαχρονική αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των μορφών και επιπέδων επιμόρφωσης που υλοποιούνταν τα τελευταία χρόνια στον ελλαδικό χώρο.

3. Η περιεκτική αναφορά στις θεωρίες κινήτρων για μάθηση και στην εργασία και η διερεύνηση του ευρύτερου πλαισίου της Οργανωσιακής Ψυχολογίας και ο εντοπισμός της σχέσης της παρακίνησης με την εργασία στο πλαίσιο της επιστήμης της Οργανωσιακής Ψυχολογίας και συμπεριφοράς.

Αναφορικά με το ερευνητικό πλαίσιο της έρευνας:

1. Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών αναφορικά με το διδακτικό τους έργο, την επιστημονική τους συγκρότηση και εξέλιξη. Ουσιαστικά, γίνεται προσπάθεια να αποτυπωθεί η σημασία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη ή ανέλιξη στον εργασιακό τους χώρο. Επίσης, επιδιώκεται η αποτύπωση του βαθμού και των λόγων συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα.

2. Η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό και είδος παρακίνησης τους στην εργασία και η πιθανή σχέση με την ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών στον χώρο εργασίας. Επίσης, σκοπός είναι να διερευνηθεί και η σχέση της μορφής παρακίνησης με τον βαθμό και τους λόγους συμμετοχής σε επιμορφώσεις.

3. Στο πλαίσιο μιας καλύτερης οργανωσιακής κουλτούρας και της αναβάθμισης της εκπαίδευσης επιχειρείται η αποτύπωση των τύπων προσωπικότητας των εκπαιδευτικών και ο έλεγχος της σχέσης τους τόσο με την παρακίνηση στην εργασία όσο και με την κινητοποίηση στην κατάρτιση και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των υποκειμένων της έρευνας.

4. Η εξέταση του εάν και κατά πόσο δημογραφικοί παράγοντες επηρεάζουν τη μορφή παρακίνησης στην εργασία και στη συνεχιζόμενη κατάρτιση.

5. Η διερεύνηση της ύπαρξης ενός μοντέλου που να προβλέπει τη συμμετοχή στη συνεχιζόμενη κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέσω παραγόντων όπως της προσωπικότητας και της παρακίνησης στην εργασία.

6. Η μελέτη του βαθμού εμπλοκής στην εργασία και η σχέση της με την παρακίνηση στην εργασία των εκπαιδευτικών και η διερεύνηση της σχέσης του βαθμού εμπλοκής με τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Η χρησιμότητα της συγκεκριμένης έρευνας επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια προβάλλεται έντονα η αναγκαιότητα διερεύνησης της παρακίνησης του ανθρώπινου δυναμικού των οργανισμών συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών οργανισμών όπως οι σχολικές μονάδες. Όπως υποστηρίζεται, η μελέτη και διερεύνηση των κινήτρων και των χαρακτηριστικών προσωπικότητας των εργαζομένων σε έναν οργανισμό κρίνεται απαραίτητη για την αποτελεσματικότητα και την αύξηση της παραγωγικότητας των εργαζομένων και του οργανισμού καθώς και για την επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων. Άλλωστε, οι άνθρωποι πόροι αποτελούν ένα από τα πολύτιμα περιουσιακά στοιχεία σε έναν οργανισμό ο οποίος καθορίζει το σχέδιο οργάνωσης και δράσης του, ενώ αποτελούν ισχυρό παράγοντα στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Διεθνείς μελέτες έχουν δείξει ότι περισσότερο από άλλους επαγγελματίες-εργαζομένους, οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πάσχουν από έλλειψη κινήτρων εργασίας (Jesus & Lens, 2005). Η εργασιακή παρακίνηση των εκπαιδευτικών αποτελεί παράγοντα ζωτικής σημασίας για τη βέλτιστη ανθρώπινη λειτουργία στο χώρο εργασίας, επειδή οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλό κίνητρο είναι πιο ενεργοί στο έργο τους και περισσότερο ικανοποιημένοι (Levesque, Blais, & Hess, 2004). Ακόμη πιο σημαντικό γεγονός αποτελεί και η παραδοχή ότι η παρακίνηση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα και με τα κίνητρα των μαθητών (Pelletier, Seguin-Lévesque, & Legault, 2002).

Η κατανόηση της πολυπλοκότητας των κινήτρων των εκπαιδευτικών μπορεί να παρέχει γνώσεις σχετικά με το πώς θα ενισχυθεί το κίνητρό τους (Eyal & Roth, 2011; Mansfield, Wosnitza & Beltman, 2012). Μελέτες που διερευνούν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού βάσει ενός ή περισσοτέρων από τους τρεις παρακάτω παράγοντες: α) τις *εγγενείς σκέψεις* σχετικά με χρηστικές πτυχές των δραστηριοτήτων του ρόλου τους, όπως η προσωπική ανάπτυξη και η επιθυμία για προσωπική ανάπτυξη, β) *εξωγενή ζητήματα* που αφορούν σε χρηστικές πτυχές του επαγγέλματος, όπως τα υλικά οφέλη, τις πολυήμερες διακοπές, τις συνθήκες εργασίας, την επαγγελματική ασφάλεια και την κοινωνική θέση (Richardson & Watt 2014) και γ) *αλτρουιστικές σκέψεις* σχετικά με την αντίληψη της διδασκαλίας ως κοινωνικά σεβαστό επάγγελμα και την επιθυμία να συνεργαστούν με τα παιδιά και να συμβάλουν στην κοινότητά τους (Mansfield, Beltman & Wosnitza 2012).

Μια άλλη προσέγγιση για την κατανόηση των κινήτρων των εκπαιδευτικών προσφέρεται από τη θεωρία της αυτοδιάθεσης ή Αυτοπροσδιορισμού (Deci & Ryan 1995), η οποία υποστηρίζει ότι η εσωτερική παρακίνηση είναι το αποτέλεσμα μιας αιτιολογικής αλυσίδας που περιλαμβάνει διαπροσωπικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Το μοντέλο δείχνει ότι τρεις βασικές ανθρώπινες ανάγκες πρέπει να αντιμετωπιστούν και κατ' επέκταση να ικανοποιηθούν προκειμένου να βελτιωθεί η εργασιακή παρακίνηση: α) η ανάγκη για αίσθηση της *αυτό-αποτελεσματικότητας ή επάρκειας*, δηλαδή της ικανότητας και της επιρροής στο πλαίσιο του σχολείου, β) η ανάγκη για *αυτονομία* και γ) η ανάγκη για *διαπροσωπική επαφή και ασφάλεια*. Τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών θα ενισχυθούν όταν ο οργανισμός μάθει να υποστηρίζει και να ικανοποιεί αυτές τις τρεις ανάγκες, δηλαδή επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να αισθανθούν ότι είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν τα επαγγελματικά και κοινωνικά τους καθήκοντα στο σχολείο, δίνοντάς τους τον έλεγχο, επιτρέποντάς τους να συμμετάσχουν στον καθορισμό και στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας - και που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να αφιερώσει χρόνο στους μαθητές και να αποδείξει την αγάπη, τη συμπάθεια και την ανησυχία του, μειώνοντας παράλληλα τον ανταγωνισμό.

Στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, βρέθηκε ότι μια *διαμορφωτική ηγεσία* ή μια ηγεσία που διανέμει ρόλους και καθήκοντα αποτελεί το στυλ ηγεσίας που ενισχύει την εσωτερική παρακίνηση των εκπαιδευτικών και τους επιτρέπει την αυτονομία στην επιτυχημένη εκτέλεση του ρόλου τους, ενώ συγχρόνως αυξάνει το αίσθημα της ευθύνης και της δέσμευσης (Eyal & Roth 2011; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008). Σε άλλη έρευνα, ο μεγαλύτερος έλεγχος της εξουσίας και των αρχών σε συνδυασμό με την ισχυρή υποστήριξη των εκπαιδευτικών, με τη συμμετοχή των τελευταίων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και την ενθάρρυνση για ομαδική εργασία με τους συναδέλφους αυξάνουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία (Finnigan, 2010). Η παραπάνω επισκόπηση δείχνει ότι είναι σημαντικό να ενθαρρυνθεί η αυτονομία των εκπαιδευτικών, και ότι η παρακίνηση μπορεί να ενισχυθεί όταν παρέχονται στους εκπαιδευτικούς εργαλεία που θα τους επιτρέψουν να διεξάγουν υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό έργο, και να αισθάνονται ότι εκπληρώνουν την αίσθηση της αποστολής τους (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008).

Επιπλέον, άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από το επίπεδο επαγγελματικής δέσμευσης του εκπαιδευτικού, και της

συμμετοχής στην επαγγελματική ανάπτυξη (Morgan, Kitching & O'Leary, 2007), το περιβάλλον της τάξης, τη «χαμηλή κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, των εκπαιδευτικών, τη συμπεριφορά των μαθητών, την έκταση της πίεσης που ασκεί στον κάθε εκπαιδευτικό ο ρόλος του, οι κατάλληλες ανταμοιβές/κίνητρα, η έλλειψη της αυτοπεποίθησης (Watt & Richardson 2008), τις διαφορές μεταξύ του στυλ μάθησης των μαθητών και των στρατηγικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (O'Brien., 2012), τις αντιλήψεις των μαθητών για τους δασκάλους/καθηγητές τους (Berson, Da'as & Waldman 2015; Eyal & Roth 2010).

Η έρευνα στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δείχνει ότι οι μεταβλητές της προσωπικότητας διαφοροποιούν εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων (Emmerich, Rock, & Trapani, 2006), αλλά μελέτες που να αφορούν βασικές διαστάσεις της προσωπικότητας και την επιρροή τους σε πτυχές των κινήτρων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ελλείπουν από την παγκόσμια έρευνα. Ένα μεγάλο σώμα εμπειρικών ερευνών κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες υποστηρίζει την ιδέα ότι η προσωπικότητα αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα των μεταβλητών-αιτίων επιλογής σταδιοδρομίας, όπως τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα (Tokar, Fischer, & Subich, 1998). Μια σειρά από μελέτες στον τομέα έχουν διερευνήσει τις σχέσεις μεταξύ της προσωπικότητας και των επαγγελματικών ενδιαφερόντων χρησιμοποιώντας δύο ευρεία θεωρητικά πλαίσια. Ένα από αυτά είναι το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων, το οποίο έχει κυριαρχήσει στη βιβλιογραφία σχετικά με τη δομή της προσωπικότητας κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών (John, Naumann, & Soto, 2008).

Πέντε ευρεία χαρακτηριστικά - νεύρωση, εξωστρέφεια, δεκτικότητα στις εμπειρίες, προσήνεια (τερπνότητα) και ευσυνειδησία - έχουν αναγνωριστεί ευρέως ως βασικές και ολοκληρωμένες διαστάσεις της προσωπικότητας (McCrae & Costa, 1996). Ο *νευρωτισμός* αναφέρεται σε αρνητικό συναίσθημα, όπως το άγχος και η ευπάθεια στο άγχος. Η *εξωστρέφεια* περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως η κοινωνικότητα, η αυτοπεποίθηση και θετική συναισθηματικότητα. Η επόμενη διαπροσωπική διάσταση, η *τερπνότητα-προσήνεια*, αναφέρεται σε ένα θετικό κοινωνικό και αλτρουιστικό προσανατολισμό προς τους άλλους, συμπεριλαμβανομένων χαρακτηριστικών, όπως η πνευματική προσφορά, η εμπιστοσύνη και η σεμνότητα. Η *δεκτικότητα σε εμπειρίες* περιγράφει την πολυπλοκότητα και την πρωτοτυπία της ψυχικής και βιωματικής ζωή ενός ατόμου ενώ η *ευσυνειδησία* συνεπάγεται με αίσθηση της ικανότητας και έλεγχο των

παρορμήσεων που επιτρέπει συμπεριφορές όπως ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η ακολουθία-υποταγή σε κανόνες (John et al., 2008). Το άλλο ευρέως χρησιμοποιούμενο μοντέλο σε μελέτες προσωπικότητας είναι το μοντέλο των επαγγελματικών ενδιαφερόντων του Holland, που εξηγεί την επιλογή επαγγέλματος ως έκφραση της προσωπικότητας. Τα άτομα μπορούν να ταξινομηθούν σε έναν από τους έξι τύπους προσωπικότητας που σχηματίζουν ένα εξάγωνο: *πρακτικός-ρεαλιστής, ερευνητικός, καλλιτεχνικός, κοινωνικός, επιχειρηματικός και συμβατικός* (Holland, 1997). Σύμφωνα με την τυπολογία του Holland, ο κοινωνικός τύπος προσωπικότητας συμπίπτει με το πεδίο της διδασκαλίας αφού θεωρείται ότι είναι ένα τυπικό επάγγελμα για άτομα με κυρίως κοινωνικά ενδιαφέροντα στο προφίλ τους. Τα άτομα που ανήκουν στον κοινωνικό τύπο προσωπικότητας χαρακτηρίζονται ως άτομα που βοηθούν, φροντίζουν, διαθέτουν ενσυναίσθηση και ευαισθησία για τις ανάγκες των άλλων. Ο συγκεκριμένος τύπος προσωπικότητας είναι σύμφωνος με δύο διαπροσωπικές διαστάσεις του Μοντέλου των Πέντε Παραγόντων: της εξωστρέφειας και της τερπνότητας-προσήνειας. Αυτή η θεωρητικά ουσιαστική αντιστοιχία μεταξύ της προσωπικότητας και των επαγγελματικών ενδιαφερόντων έχει υποστηριχθεί από μετα-αναλύσεις, οι οποίες αποκαλύπτουν μέτρια συσχέτιση των κοινωνικών ενδιαφερόντων με την εξωστρέφεια και μέτρια συσχέτιση με την τερπνότητα-προσήνεια (Barrick, Mount, & Gupta, 2003; Larson, Rottinghaus, & Borgen, 2002). Επιπλέον, η προσήνεια και η εξωστρέφεια βρέθηκαν να σχετίζονται θετικά με τις προτιμήσεις ατόμων που προτιμούν επαγγέλματα με επίκεντρο τον άνθρωπο, όπως η προσφορά στην κοινότητα και η ομαδική εργασία, ενώ η εξωστρέφεια προέβλεψε κοινωνικά επαγγελματικά ενδιαφέροντα (όπως το εκπαιδευτικό επάγγελμα) και ιδιαίτερα εσωτερικά υποκινούμενα επαγγέλματα (Berings, De Fruyt, & Bouwen, 2004). Τα ερευνητικά δεδομένα, έτσι, δείχνουν ότι ευχάριστα και εξωστρεφή άτομα τείνουν να προτιμούν θέσεις εργασίας που συνεπάγονται την επαφή και συνεργασία με άλλους. Επίσης, ανοιχτά και εξωστρεφή άτομα προτιμούν επαγγέλματα που είναι εσωτερικώς υποκινούμενα και έχουν νόημα γι' αυτά ανεξάρτητα από χαρακτηριστικά, όπως η ασφάλεια της εργασίας ή ο μισθός.

Σύμφωνα με τις θεωρητικές και εμπειρικές αναλύσεις για τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής συμπεριφοράς και των χαρακτηριστικών προσωπικότητας, θα μπορούσε να αναμένεται ότι τα εσωτερικά και κοινωνικά κίνητρα για τη διδασκαλία σχετίζονται άμεσα με την εξωστρέφεια, τη δεκτικότητα στις εμπειρίες και την προσήνεια (τερπνότητα). Μερικά στοιχεία της έρευνας δείχνουν ότι ο νευρωτισμός

θα μπορούσε να σχετίζεται με εξωγενείς πτυχές των κινήτρων, όπως η ζήτηση για εργασία και η επιστροφή στην εργασία (Furnham, Forde, & Ferrari, 1999), ωστόσο, η έρευνα μέχρι σήμερα δεν επιτρέπει οποιεσδήποτε ξεκάθαρες προβλέψεις. Η ευσυνειδησία φαίνεται πως δεν συνδέεται με τις συγκεκριμένες απαιτήσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, αλλά αποτελεί σταθερά τη διάσταση που προβλέπει τη συνολική απόδοση και την εσωτερική ικανοποίηση σε όλα τα επαγγέλματα (Barrick & Mount, 2005; Judge, Higgins, Thoresen, & Barrick, 1999).

Στο πλαίσιο των προαναφερθέντων θεωριών και εμπειρικών δεδομένων, η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στη διαλεύκανση του τοπίου που υπάρχει σήμερα στο πεδίο της σχέσης της προσωπικότητας και της παρακίνησης στην εργασία με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ειδικότερα με την επιμόρφωσή τους. Άλλωστε, η σημαντικότητα της παρούσας διατριβής διαφαίνεται και από τη σημασία που δίνει η Ευρωπαϊκή Ένωση για την επαγγελματική ανάπτυξη, επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική ικανοποίησή τους και την αύξηση των κινήτρων με σκοπό να προσελκύσει εκπαιδευτικούς με υψηλά προσόντα. Οι παγκόσμιες συνθήκες της οικονομίας καθιστούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως ένα σημαντικό παράγοντα που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της οικονομίας μέσω της παραγωγής αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου και της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης.

1.2. Δομή της εργασίας

Η παρούσα μελέτη συνίσταται σε δύο διακριτά αλλά αλληλοσυνδεόμενα μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελεί και το θεωρητικό τμήμα της εργασίας όπου παρουσιάζονται με περιεκτικό αλλά αναλυτικό τρόπο στοιχεία για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον ευρωπαϊκό και ελληνικό χώρο, οι πιο σημαντικές θεωρίες κινήτρων και παρακίνησης στο χώρο εργασίας και οι θεωρίες προσωπικότητας ενώ γίνεται αναφορά και σε χαρακτηριστικά και παράγοντες της προσωπικότητας. Το δεύτερο μέρος της διατριβής αποτελείται από το ερευνητικό τμήμα τη εργασίας όπου αναφέρονται το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, τα αποτελέσματα της έρευνας και η αντιπαραβολή των αποτελεσμάτων με τα αποτελέσματα άλλων παρόμοιων ή συναφών με το θέμα ερευνών.

Ειδικότερα στο 1^ο κεφάλαιο, το οποίο αποτελεί και την Εισαγωγή της διατριβής, αναφέρονται το αντικείμενο και οι στόχοι του θεωρητικού και ερευνητικού μέρους της μελέτης εν συντομία και η δομή της εργασίας.

Στο 2^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ενώ γίνεται προσπάθεια αναφοράς στη σύνδεση της επιμόρφωσης με την ποιότητα της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, καταβάλλεται προσπάθεια να αποσαφηνιστούν όροι όπως *πολιτική, εκπαιδευτική πολιτική και ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική*. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στην Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση γενικά, μέσω των αποφάσεων που έχουν παρθεί από την αρχή δημιουργίας της Ένωσης. Η παρουσίαση των αποφάσεων πραγματοποιείται σε τρεις χρονικούς περιόδους: α) από το 1957 ως το 1992, με το σχετικά περιορισμένο ενδιαφέρον της Κοινότητας για την εκπαίδευση (τουλάχιστον ως το 1976), β) από το 1992-χρονιά που σηματοδοτείται από τη συνθήκη του Μάαστριχτ- ως το 1999, περίοδος που χαρακτηρίζεται από τις τεχνολογικές εξελίξεις και τη μετάβαση στην *κοινωνία της γνώσης* και γ) από το 2000 ως σήμερα όπου έχουμε τη μετάβαση στη *κοινωνία της γνώσης* και το ενδιαφέρον της Ένωσης για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Το κεφάλαιο συνεχίζεται με την αναφορά στον σκοπό και στην αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ενώ παρουσιάζονται οι σημαντικότερες προσεγγίσεις της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και οι μορφές επιμόρφωσης στο πλαίσιο των αναστοχαστικών πρακτικών, οι οποίες αποτελούν και τις πιο σύγχρονες μορφές επιμόρφωσης. Στη συνέχεια του κεφαλαίου παρουσιάζονται η πολιτική και οι αποφάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και το καθεστώς της επιμόρφωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών από τη μεταπολίτευση και μετά. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αναφορά στον όρο *ποιότητα στην εκπαίδευση* και στην πολιτική της Ένωσης για την ποιότητα της εκπαίδευσης, ενώ στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου πραγματοποιείται η σύνδεση της επιμόρφωσης- ως παράμετρος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών- με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Το 3^ο κεφάλαιο διαπραγματεύεται τις έννοιες των όρων *κίνητρο* και *παρακίνηση*, ενώ αναφέρονται και τα είδη των κινήτρων, με τον επικρατέστερο διαχωρισμό αυτών σε *εσωτερικά* και *εξωτερικά*. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στις ανθρωπιστικές θεωρίες, θεωρίες που υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι παρακινούνται από την ανάγκη να αναπτύξουν το δυναμικό τους και τις ικανότητές τους, με

κυριότερες αυτών: α) τη θεωρία της ιεραρχίας των αναγκών του Maslow, ο οποίος υποστηρίζει ότι τα κίνητρα του ανθρώπου καθορίζονται από τις ανάγκες του, οι οποίες ανήκουν σε μια ιεραρχική κλίμακα με επτά επίπεδα με ανώτερο αυτό της αυτοπραγμάτωσης, β) τη θεωρία της προσωπικότητας του Rogers όπου ο εαυτός θεωρείται ως ένα οργανωμένο σχήμα αντιλήψεων, το οποίο αποτελεί το φαινομενολογικό πεδίο του ατόμου και γ) το κίνητρο επίτευξης, σύμφωνα με τη θεωρία του David McClelland, το οποίο ορίζεται ως μια γενική προδιάθεση του ατόμου για την προσέγγιση της επιτυχίας. Η αναφορά στις σημαντικότερες θεωρίες κινήτρων συνεχίζεται με την παρουσίαση των κυριότερων συμπεριφορικών θεωριών: α) τη Συστηματική θεωρία του C.L. Hull, σύμφωνα με τον οποίο η μάθηση (η απάντηση σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα) εξαρτάται από τη δύναμη της συνήθειας που δημιουργήθηκε από επανειλημμένη ενίσχυση και από μια εσωτερική κατάσταση και από ένα εξωτερικό κίνητρο, β) τη θεωρία της ενίσχυσης σύμφωνα με την οποία το θετικό αποτέλεσμα μιας συμπεριφοράς ενισχύεται στις περιπτώσεις κατά τις οποίες κρίνεται σημαντικό για το ίδιο το άτομο και γ) τη θεωρία της στοχοθέτησης, σύμφωνα με την οποία, οι άνθρωποι μεταφράζουν τις κινητήριες δυνάμεις σε παρατηρήσιμη συμπεριφορά μέσω της διαδικασίας καθορισμού και επιδίωξης στόχων, οι οποίοι αποτελούν τον μηχανισμό που ενεργοποιεί τα κίνητρα με τη χρήση τους για να διαμορφώσει και να οδηγήσει τη συμπεριφορά. Έπειτα, παρουσιάζονται οι γνωστικές θεωρίες, οι οποίες υποστηρίζουν ότι τα κίνητρα αποτελούν μέρος του γνωστικού συστήματος του ατόμου, τα οποία διαμορφώνουν τις απόψεις και τις αντιλήψεις του. Οι θεωρίες που παρουσιάζονται είναι: α) η θεωρία πεδίου του Kurt Lewin, σύμφωνα με την οποία τα κίνητρα αποτελούν παρωθητικές δυνάμεις που καθορίζονται από το σθένος (αρνητικό ή θετικό), την ελκυστικότητα των αντικειμένων-στόχων, την απόσταση- το διάστημα ανάμεσα στο άτομο και το στόχο του και από την ένταση, η οποία σχετίζεται με τις ανάγκες, τις επιθυμίες και προθέσεις του ατόμου, β) τον εμπρόθετο συμπεριφορισμό του Tolman, όπου η γνώση (cognition) αποτελεί τη μεταβλητή σύμφωνα με την οποία ο οργανισμός, όταν βρεθεί μπροστά σε ένα ερέθισμα, δεν αντιδρά μηχανικά αλλά επιλέγει εκείνες τις ασυστηματοποίητες αντιδράσεις που ικανοποιούν το σκοπό του, γ) τη θεωρία προσδοκίας του Vroom, η οποία υποστηρίζει ότι το άτομο μεταξύ εναλλακτικών λύσεων επιλέγει να πραγματοποιήσει την ενέργεια εκείνη που κατά την προσωπική του κρίση θα του επιφέρει τα περισσότερα οφέλη και δ) τη θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας και τη θεωρία της ισότητας, οι οποίες στηρίζονται στην αρχή ότι τα

ασυνεπή γνωστικά στοιχεία δημιουργούν κατάσταση δυσαρέσκειας στο άτομο το οποίο οδηγείται σε συμπεριφορές σχεδιασμένες για την επίτευξη συνέπειας, η οποία είναι ψυχολογικά ευχάριστη. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η θεωρία μάθησης του Bruner και η σχέση της με τα κίνητρα.

Το 4^ο κεφάλαιο ασχολείται με τη μελέτη της προσωπικότητας, όπου ο άνθρωπος αντιμετωπίζεται ως σύνολο και εξετάζει τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά σε ατομικό επίπεδο καθώς και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων. Αρχικά επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων *προσωπικότητα* και *χαρακτηριστικό προσωπικότητας* σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία και αρθρογραφία. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στις θεωρίες των χαρακτηριστικών προσωπικότητας, οι οποίες θεωρούν την προσωπικότητα ως συνδυασμό των ιδιοτήτων ή των διαστάσεων. Έτσι, γίνεται αναφορά στη θεωρία των χαρακτηριστικών προσωπικότητας του Allport, σύμφωνα με την οποία, τα γνωρίσματα αποτελούν πηγή της συνέπειας στην ανθρώπινη συμπεριφορά και ευθύνονται για τις διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιδρούν στις ίδιες καταστάσεις. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η θεωρία των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του Cattell, σύμφωνα με την οποία, υπάρχουν δύο σημαντικές διακρίσεις των χαρακτηριστικών, η πρώτη είναι ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των ικανοτήτων, τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας και τα δυναμικά χαρακτηριστικά και η δεύτερη διάκριση είναι ανάμεσα στα επιφανειακά και τα πηγαία χαρακτηριστικά. Έπειτα, παρουσιάζεται η θεωρία των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του Eysenck, ο οποίος ισχυρίστηκε ότι η προσωπικότητα μπορεί να περιγραφεί βασισμένη σε τρεις θεμελιώδεις παράγοντες: α) της εσωστρέφειας-εξωστρέφειας, β) της συναισθηματικότητας-σταθερότητας (ή αλλιώς νευρωτισμού) και γ) του ψυχωτισμού (εκδήλωση αντικοινωνικών γνωρισμάτων όπως σκληρότητα, απόρριψη κοινωνικών εθίμων). Τέλος, παρουσιάζεται το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων, της εξωστρέφειας, της ευσυνειδησίας, του νευρωτισμού, της προσήνειας και της δεκτικότητας στην εμπειρία. Στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά και τους παράγοντες της προσωπικότητας του άγχους, της κατάθλιψης και της αυτοεκτίμησης καθώς και σχετικών ερευνητικών ευρημάτων από προηγούμενες μελέτες.

Με το 5^ο κεφάλαιο αρχίζει και το ερευνητικό μέρος της διατριβής. Αρχικά, παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας. Γίνεται αναφορά στη θεωρία Αυτοπροσδιορισμού στο χώρο εργασίας καθώς και σχετικών ερευνών στο χώρο της

εκπαίδευσης. Επίσης, αναφέρονται ερευνητικά αποτελέσματα για την εμπλοκή στην εργασία γενικά των εργαζομένων και ειδικότερα των εκπαιδευτικών, καθώς κι έρευνες σχετικές με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που αναφέρονται στις επιμορφωτικές ανάγκες τους και τα κίνητρα συμμετοχής τους στην επιμορφωτική διαδικασία. Ακολουθεί η παρουσίαση του σκοπού και των στόχων και υποθέσεων της έρευνας με βάση τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών τόσο σε ελληνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, ενώ παρουσιάζεται και το θεωρητικό μοντέλο της διατριβής. Έπειτα, αναφέρεται ο τρόπος επιλογής του δείγματος και η μεθοδολογία της δειγματοληψίας και συνεχίζεται το κεφάλαιο με την παρουσίαση των ερευνητικών εργαλείων της μελέτης και της δομής του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια, αναφέρονται η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας. Κατόπιν της πιλοτικής έρευνας, αναφέρονται οι παραγοντικές αναλύσεις των ερωτηματολογίων της κύριας έρευνας, τόσο των διερευνητικών όσο και των επιβεβαιωτικών παραγοντικών αναλύσεων. Στο τέλος του κεφαλαίου αναφέρονται οι μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

Στο 6^ο κεφάλαιο αναγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ξεκινά με τα ευρήματα των περιγραφικών αναλύσεων, από τα στατιστικά στοιχεία τα σχετιζόμενα με τους δημογραφικούς παράγοντες που διερευνούσε το ερωτηματολόγιο της έρευνας καθώς και άλλες περιγραφικές αναλύσεις. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ευρήματα από τις αναλύσεις συγκρίσεων που πραγματοποιήθηκαν, ενώ στη συνέχεια αναφέρονται τα αποτελέσματα από τον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι σε καθένα από τα προαναφερθέντα στάδια παρουσίασης των αποτελεσμάτων της έρευνας ακολουθείται μια συγκεκριμένη σειρά ξεκινώντας από τα ευρήματα τα σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και τα κίνητρα συμμετοχής τους σε αυτήν, συνεχίζοντας με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων των σχετικών με την παρακίνηση στην εργασία και τέλος αναφέρονται τα αποτελέσματα τα σχετικά τόσο με την προσωπικότητα όσο και με παράγοντες και χαρακτηριστικά αυτής. Παράλληλα, γίνεται προσπάθεια αντιπαραβολής των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας με τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις που παραχωρήθηκαν από εκπαιδευτικούς. Έπειτα, αναφέρεται το αναθεωρημένο θεωρητικό μοντέλο της έρευνας, το οποίο υλοποιήθηκε βάσει του ελέγχου των συγκρίσεων και των υποθέσεων της παρούσας μελέτης. Τέλος, παρουσιάζονται τα

αποδεκτά μοντέλα που εντοπίστηκαν κατόπιν των Επιβεβαιωτικών Παραγοντικών Αναλύσεων.

Στο 7^ο κεφάλαιο της διατριβής πραγματοποιείται η συζήτηση και η αναγραφή των συμπερασμάτων της έρευνας. Ουσιαστικά, γίνεται αντιπαραβολή των ευρημάτων της έρευνας με ευρήματα προηγούμενων ερευνών, όπου αυτό καθίσταται δυνατό. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι λόγοι για τους οποίους θεωρείται πρωτότυπη η συγκεκριμένη έρευνα καθώς και τα οφέλη από τα αποτελέσματα της μελέτης. Τέλος, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Στο τέλος της παρούσης εργασίας παρατίθεται η βιβλιογραφία, ξενόγλωσση και ελληνική, καθώς και η σχετική δικτυογραφία. Ακολουθεί το παράρτημα με τους πίνακες από την ανασκόπηση σε διδακτορικές διατριβές, άρθρα και βιβλία, οι πίνακες από τις στατιστικές αναλύσεις που διενεργήθηκαν, το ερωτηματολόγιο της έρευνας και τα έγγραφα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για την έγκριση διεξαγωγής της έρευνας. Τέλος, αναγράφονται τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων που 11 εκπαιδευτικοί και συνάδελφοι παραχώρησαν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η σύνδεσή της με την ποιότητα της εκπαίδευσης

Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο πραγματεύεται θέματα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Κατ' αρχάς γίνεται μια προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης των όρων *πολιτική* και *εκπαιδευτική πολιτική*, προχωρά σε μια σύντομη ιστορική αναδρομή στις αποφάσεις της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (εφεξής ΕΟΚ) από τα πρώτα χρόνια δημιουργίας της σε θέματα παιδείας και εκπαίδευσης και περνάει σε αποφάσεις και πολιτικές της σύγχρονης εποχής που έχουν άμεση σχέση με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι η όσο το δυνατόν πληρέστερη μελέτη του πεδίου της συνεχιζόμενης κατάρτισης στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (εφεξής ΕΕ), βασιζόμενη στην αναζήτηση αποφάσεων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας της Ένωσης, και η κατάδειξη των σημαντικότερων αξόνων που θέτει η ΕΕ για την εκπαίδευση και ειδικότερα για τη δια βίου μάθηση. Επιπλέον, επιχειρείται μια κριτική προσέγγιση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας. Επίσης, διαπραγματεύεται αρχικά τον σκοπό και την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, γίνεται μια αναφορά στις κυριότερες προσεγγίσεις της επιμόρφωσης αναστοχαστικού κυρίως περιεχομένου. Προσπαθεί να αποσαφηνίσει την έννοια της *ποιότητας της εκπαίδευσης* και τον τρόπο που η επιμόρφωση συμβάλλει σε αυτήν. Έπειτα, γίνεται αναφορά στις αποφάσεις και τις εκθέσεις της ΕΕ για την πολιτική που ακολουθεί για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ενώ παρατίθενται στοιχεία από διεθνείς οργανισμούς για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην ΕΕ. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στην επιμόρφωση που υλοποιείται στην ελληνική εκπαίδευση και την ΕΕ και καταλήγει σε επουσιώδη συμπεράσματα σε σχέση με την τρέχουσα κατάσταση στο πεδίο της επιμόρφωσης και την αναγκαιότητα για αλλαγές στο σχεδιασμό και κυρίως στο θεωρητικό υπόβαθρο της επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

2.1. Η έννοια του όρου εκπαιδευτική πολιτική

Ο όρος *πολιτική* δηλώνει τον τρόπο ή τη μέθοδο την οποία ακολουθεί ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων προκειμένου να πετύχει κάποιο στόχο. Ουσιαστικά, αποτελεί τη *συντονισμένη δράση ατόμων ή κοινωνικών ομάδων με σκοπό να πετύχουν στόχους που αφορούν το κοινωνικό σύνολο*. Ένας από τους ορισμούς που συναντάμε στο λεξικό του Τριανταφυλλίδη για την έννοια ‘πολιτική’ είναι ο εξής: *Η τέχνη και η πρακτική της διακυβέρνησης, δηλαδή της οργάνωσης, της διεύθυνσης και της διοίκησης των ανθρώπινων κοινωνιών*.

Η λέξη *πολιτική* είναι καθαρά ελληνική και είναι η *τέχνη του άρχειν και του άρχεσθαι*, δηλαδή η τέχνη που καθορίζει τον τρόπο συμμετοχής αρχόντων και αρχομένων στο δημόσιο βίο της χώρας, ανάλογα φυσικά με τον τύπο του πολιτεύματος. Στο πλαίσιο της πολιτειακής-κρατικής δραστηριότητας, μέσω της *πολιτικής* εκφράζεται η κατεύθυνση την οποία υιοθετεί η εκάστοτε πολιτειακή αρχή-κυβέρνηση προκειμένου να πραγματοποιήσει συγκεκριμένες επιδιώξεις και στόχους. Με τον τρόπο αυτό, διαμορφώνονται διάφορες *πολιτικές* όπως π.χ. οικονομική εκπαιδευτική, εξωτερική κλπ.. Το σύνολο των πολιτικών αυτών εκφράζει τη γενική πολιτική του κράτους.

Ο όρος *εκπαιδευτική* αναφέρεται σε μια διαδικασία δυναμική και πολυδιάστατη, στο πεδίο της ιδεολογίας και της πρακτικής, που είναι δύσκολο να προσδιορισθεί. Έχει συνέπειες σε ποικίλα επίπεδα, επειδή η εκπαίδευση ασκεί πολυσύνθετες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες. *Μοιάζει με ένα ‘παιχνίδι’ στα διαρκώς μεταβαλλόμενα, ανταγωνιστικά και δυσδιάκριτα, ως προς τα όρια, πεδία της δημόσιας πολιτικής, του οποίου οι κανόνες αναθεωρούνται διαρκώς, υπό την επίδραση των ευρύτερων οικονομικών και κοινωνικών εξελίξεων* (Σιάνου, 2014). Η εκπαιδευτική πολιτική θεωρείται *το σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των μέσων, που πραγματοποιούνται και χρησιμοποιούνται από το κράτος για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων* (Σαΐτης, 2005:129). Μια καλά διατυπωμένη εκπαιδευτική πολιτική παρέχει τη βάση για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα σχέδιο δράσης το οποίο προσδιορίζει τη γενική κατεύθυνση του εκπαιδευτικού συστήματος και καθορίζει τις διάφορες ενέργειες για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Υπάρχουν παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση

της εκπαιδευτικής πολιτικής αφού η Πολιτεία δεν αποτελεί τον μοναδικό εκφραστή της. Οι πιο σημαντικοί παράγοντες είναι ο πολιτικός παράγοντας, ο θρησκευτικός (ειδικότερα στη χώρα μας), ο οικονομικός και ο κοινωνικο-πολιτιστικός παράγοντας.

Αδιαμφισβήτητο γεγονός αποτελεί ότι η εκπαιδευτική πολιτική συνδέεται άμεσα με τις ευρύτερες εξελίξεις που συντελούνται στις δομές και τις λειτουργίες του κράτους. Σχεδιάζεται σκόπιμα και μεθοδικά και στη συνέχεια εφαρμόζεται από την εκάστοτε κυβέρνηση μιας χώρας. Μορφοποιείται κάτω από την επίδραση ενός συνόλου παραγόντων όπως είναι οι κομματικές αντιπαραθέσεις και οι ιδεολογικές συγκρούσεις, οι σχέσεις εξουσίας και οι εθνικές ιδιαιτερότητες που οριοθετούν σε μεγάλο βαθμό τις στρατηγικές, τις πρακτικές και τις τελικές εκβάσεις της. Έτσι, γίνεται ολοφάνερη η συμβολή του πολιτικού παράγοντα στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας όπως για παράδειγμα η κυβερνητική πολιτική επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τα αναλυτικά προγράμματα και γενικά τη σχολική ζωή μέσω αποφάσεων κι εγκυκλίων σε όλους τους τύπους σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζεται και από τη στάση της Εκκλησίας, η οποία ενδιαφέρεται για τη διαίωνιση των θρησκευτικών ιδανικών και δογμάτων και για την κοινωνική ανάπτυξη. Εκτός του άλλου, στις περισσότερες χώρες η ανάπτυξη εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης αποτελεί έναν από τους πρωτεύοντες σκοπούς της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση ως επένδυση προσαρμόζεται στα εκάστοτε οικονομικά, κοινωνικά και τεχνολογικά δεδομένα, ενώ, παράλληλα η άμεση συσχέτιση ή εξάρτηση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος από τις πιστώσεις που διαθέτει η κυβέρνηση αποτελούν δείγματα της μεγάλης σημασίας του οικονομικού παράγοντα στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τέλος, για να διατηρηθούν και να ανανεωθούν τα χαρακτηριστικά της δομής και της παράδοσης της κοινωνίας χρειάζεται να γίνουν αντικείμενα διδασκαλίας και αφομοίωσης μέσα στα σχολεία. Η δομολειτουργική προσέγγιση δέχεται ότι η κοινωνική συναίνεση και συνοχή εξαρτάται από την ενσωμάτωση ενός συστήματος αξιών και ότι οι θεσμοί, όπως η εκπαίδευση, συμβάλλουν στη σταθερότητα του κοινωνικού συνόλου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η εκπαίδευση να προσαρμόζεται στις εξελίξεις και, μέσω της κοινωνικοποίησης και της επιλογής, συμβάλλει στην κοινωνική συνοχή, γιατί προετοιμάζει τα άτομα να αποδεχθούν τις κυρίαρχες αξίες και να επιτελέσουν ένα συγκεκριμένο ρόλο. Από αυτή τη σκοπιά η

εκπαιδευτική πολιτική αναφέρεται στο σύνολο πρακτικών για την υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων που προκύπτουν από την αναγνώριση ενός προβλήματος, με στρατηγικές που προωθούν συγκεκριμένες ενέργειες, σε διαδοχικά στάδια για την επίλυσή του. Έτσι, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η επίδραση του κοινωνικού-πολιτιστικού παράγοντα στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής που θα είναι προσανατολισμένη στην κοινωνικοποίηση των νέων γενιών και την ομαλή τους ένταξη στην κοινωνία είναι μεγάλη.

2.2. Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση

Στην προσπάθειά μας να επιχειρήσουμε μια αναδρομή της συγκρότησης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (εφεξής ΕΕΠ) επιλέξαμε ως καταλληλότερο τρόπο για την κατανόησή της αυτόν της περιγραφής των περιόδων διαμόρφωσης των δομών, των στόχων και των περιεχομένων της με απώτερο σκοπό τη σύνδεση των αποφάσεων για τη δημιουργία και ανάπτυξη της ΕΕΠ με τις εξελίξεις στο ευρύτερο πλαίσιο των προσανατολισμών της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Για να οριοθετήσουμε χρονολογικά τις περιόδους εξέλιξης της ΕΕΠ χρησιμοποιήσαμε τις ημερομηνίες εκείνων των αποφάσεων της Ένωσης, οι οποίες δρομολόγησαν σημαντικές ποιοτικές αλλαγές στο πλαίσιο προσανατολισμών του ευρωπαϊκού οικοδομήματος. Με βάση το παραπάνω σκεπτικό, οι Σταμέλος και Βασιλόπουλος (2004:49) διακρίνουν τρεις περιόδους διαμόρφωσης ΕΕΠ: α) 1957-1976, περίοδο κατά την οποία η ΕΕΠ διαμορφώνεται και συγκεκριμενοποιείται, β) περίοδο 1976-1992 κατά την οποία η ΕΕΠ αναπτύσσεται με τη μορφή πολιτικών αποφάσεων σε διεθνές επίπεδο και γ) περίοδο 1992 και μετά όπου η ΕΕΠ επισημοποιείται στηριζόμενη σε νομικό υπόβαθρο (συνθήκη του Μάαστριχτ). Ο Πασιάς (2006), έχοντας ως βασικά σημεία αναφοράς χάραξης της ΕΕΠ τη συνθήκη του Μάαστριχτ και τη Στρατηγική της Λισσαβόνας, διακρίνει τρεις βασικές περιόδους: α) 1957-1992, β) 1993-1999, και γ) 2000 ως σήμερα. Οι Dewe και Weber (2007), έχοντας ως σημεία διάκρισης των περιόδων άσκησης της ΕΕΠ τις τομές στους οικονομικούς και πολιτικούς προσανατολισμούς της ΕΕ, διακρίνουν τέσσερις περιόδους: α) Εκπαίδευση για την Οικονομία (1957-1985), β) Ευρώπη των Πολιτών (1986-1992), γ) Εδραίωση της Εσωτερικής Αγοράς (1993-2000), και δ) Στρατηγική

της Λισσαβόνας (2000 ως σήμερα). Οι Γκόβαρης και Ρουσσάκης (2008) στην αναφορά τους για τη χάραξη της ΕΕΠ υιοθετούν την πρόταση των Σταμέλου και Βασιλόπουλου (2004) χωρίς όμως να παραβλέπουν και τις βασικές επισημάνσεις των άλλων προτάσεων.

Οι προαναφερθέντες τρόποι διάκρισης των περιόδων περισσότερο συγκλίνουν παρά αποκλίνουν. Η παρούσα διδακτορική διατριβή υιοθετεί το μοντέλο του Πασιά. Θα γίνει μια σύντομη αλλά περιεκτική αναφορά στην ΕΕΠ της περιόδου 1957-1992 ενώ θα εστιάσει περισσότερο και διεξοδικότερα στις περιόδους 1993-1999 και 2000 ως σήμερα.

Η ΕΕ αποτελεί ένα σύνθετο, πολύπλοκο και διαρκώς εξελισσόμενο υπερεθνικό οργανισμό. Για το λόγο αυτό η ΕΕΠ δεν μπορεί να αναλυθεί, να περιγραφεί και να κατανοηθεί όπως η εκπαιδευτική πολιτική ενός εθνικού κράτους. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρώπης δεν εξελίσσεται και διαμορφώνεται όπως διαμορφώνεται και υλοποιείται σταδιακά μια παιδαγωγική ιδέα αλλά λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο μιας ενωσιακής διαδικασίας με κύρια χαρακτηριστικά τις συγκρούσεις, συναινέσεις, επιταχύνσεις, παλινδρομήσεις και επιβραδύνσεις που δημιουργούνται από την παγκοσμιοποίηση αλλά και από τα κράτη-μέλη της (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008:11).

Η οικονομική και η πολιτική Ευρώπη δεν εξελίχθηκαν με την ίδια δυναμική. Από την ίδρυση της ΕΟΚ χρησιμοποιήθηκε η οικονομική ολοκλήρωση με απώτερο σκοπό και την πολιτική ολοκλήρωση. Ωστόσο, η Ένωση απέκτησε έντονο οικονομικό χαρακτήρα με αποτέλεσμα η πολιτική ενοποίηση να καταστεί δευτερεύον μέλημα των κρατών μελών της. Επομένως, η εκπαίδευση, που είναι άμεσα συνδεδεμένη με την εθνική κουλτούρα και την εθνική αγορά κάθε κράτους, αποτέλεσε πεδίο το οποίο δεν απασχόλησε την ΕΕ στα πρώτα χρόνια σύστασης και οργάνωσής της. Σε κανέναν από τους θεωρούμενους τρεις πυλώνες της Κοινότητας (ΕΚΑΧ, ΕΥΡΑΤΟΜ, ΕΟΚ)¹ δεν υπήρχε συγκεκριμένη αναφορά σχετικά με την εκπαίδευση, αφού αυτή αποτελούσε αποκλειστική αρμοδιότητα των κρατών-μελών. Στη συνθήκη της Ρώμης γίνονται σποραδικές αναφορές στην επαγγελματική κατάρτιση (Σταμέλος &

¹ Στις 18 Απριλίου 1951 με τη Συνθήκη των Παρισίων έξι Ευρωπαϊκές Χώρες (η τότε Δυτική Γερμανία, η Γαλλία, η Ιταλία, οι Κάτω Χώρες, το Βέλγιο και το Λουξεμβούργο) ιδρύουν την Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα και Χάλυβα (ΕΚΑΧ).

Στις 25 Μαρτίου 1957 με τη Συνθήκη της Ρώμης οι ίδιες παραπάνω χώρες ιδρύουν και συγκροτούν την Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ) καθώς και την Ευρωπαϊκή Κοινότητα Ατομικής Ενέργειας (ΕΚΑΕ), γνωστότερη ως ΕΥΡΑΤΟΜ.

Βασιλόπουλος, 2004:48). Τα πρώτα μέτρα της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης επισημαίνονται στο Πρόγραμμα Δράσης της Κοινότητας που ψηφίζεται από το Συμβούλιο και τους Υπουργούς Παιδείας της τότε ΕΟΚ. Η συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) καθόρισε το χρονοδιάγραμμα ολοκλήρωσης της Οικονομικής και Νομισματικής Ένωσης (ΟΝΕ), καθώς και το θεσμικό πλαίσιο για την άσκηση της μακροοικονομικής πολιτικής της ΕΕ. Παράλληλα, στη συγκεκριμένη συνθήκη (με τα άρθρα 126 και 127) θεσμοθετείται η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ. Μια άλλη σημαντική καμπή στην ανάπτυξη της ΕΕΠ αποτέλεσε η Σύνοδος της Λισαβόνας (2000), όπου ο υπερκείμενος στόχος που διατυπώθηκε ήταν η άνοδος του επιπέδου των προσόντων του ανθρώπινου δυναμικού της ΕΕ, ώστε να καταστεί η οικονομία της «η πιο ανταγωνιστική οικονομία του κόσμου».

2.2.1. Η επαγγελματική κατάρτιση στις αποφάσεις της ΕΟΚ την περίοδο 1957-1992

Το γενικότερο ενδιαφέρον της Ένωσης για την εκπαίδευση κατά την περίοδο 1957-1976 ήταν περιορισμένο. Ουσιαστικά, την περίοδο αυτή η σχέση της Κοινότητας με την εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από σχετική ασάφεια. Η εκπαίδευση δεν αποτελεί περιοχή πολιτικής για τα θεσμικά όργανα της Ένωσης. Στα ιδρυτικά κείμενα της ΕΟΚ λείπουν οι συστηματικές αναφορές για την εκπαίδευση και προβλέπονται συγκεκριμένες δράσεις για την κατάρτιση των εργαζομένων στο πυρηνικό τομέα και στους τομείς του χάλυβα και του άνθρακα. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 123 της Συνθήκης της Ρώμης (1957) προβλέπεται η ίδρυση Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου για τη βελτίωση των δυνατοτήτων απασχόλησης και στο άρθρο 128 προβλέπεται η εφαρμογή πολιτικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και καθορίζονται οι γενικές αρχές μιας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με τη Συνθήκη της Ρώμης, η τότε ΕΟΚ είχε αρμοδιότητες μόνο για το χώρο της επαγγελματικής κατάρτισης.² Επιπρόσθετα, η συνθήκη προέβλεπε στο άρθρο 41³ τον αποτελεσματικό συντονισμό των προσπαθειών στους τομείς της επαγγελματικής

² Άρθρο 128 της Συνθήκης της Ρώμης: «Το Συμβούλιο, δρώντας κατόπιν προτάσεως της Επιτροπής και μετά από γνωμοδότηση της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής θα καθορίζει τις γενικές αρχές για την εφαρμογή μιας κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης ικανής να συνεισφέρει στην αρμονική ανάπτυξη τόσο των εθνικών οικονομιών όσο και της κοινής αγοράς».

³ Άρθρο 41, παρ. α:48

εκπαιδέυσεως, της ερεύνης και της διαδόσεως των γεωργικών γνώσεων, ο οποίος δύναται να περιλαμβάνει κοινή χρηματοδότηση σχεδίων ή οργανισμών, στο άρθρο 56 προβλεπόταν η οικονομική συμβολή της ΕΟΚ στην επαγγελματική κατάρτιση και επανειδίκευση των εργατών εκείνων που θα υποχρεώνονταν να αλλάξουν εργασία λόγω της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών και μεθόδων οργάνωσης της παραγωγής η οποία θα οδηγούσε στη μείωση των θέσεων εργασίας προκαλώντας ανεργία, το άρθρο 57⁴ την αμοιβαία αναγνώριση διπλωμάτων και άλλων τίτλων επαγγελματικής ειδίκευσης ενώ το άρθρο 118⁵ προέβλεπε την προώθηση στενής συνεργασίας μεταξύ των κρατών σε θέματα που αφορούν την επαγγελματική εκπαίδευση και επιμόρφωση. Επίσης, στο άρθρο 48, στο πλαίσιο της ελεύθερης μετακίνησης εργαζομένων προβλεπόταν η διασφάλιση της κατάλληλης εκπαίδευσης για τα παιδιά τους στη χώρα υποδοχής.

Με κριτήριο το άρθρο 128 παρατηρούμε ότι η πολιτική της Κοινότητας περιορίζεται μόνο στην επαγγελματική κατάρτιση και δεν έχει δικαιοδοσία στο εκπαιδευτικό σύστημα των κρατών μελών (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004). Σε μια κατεξοχήν οικονομικής διάστασης στοχοθεσία (από την οποία δε λείπουν γενικές αναφορές κοινωνικού τύπου) η εκπαιδευτική παράμετρος είναι υποβαθμισμένη (Σιάκαρης, 2006).

Για να προωθηθεί η κοινή αγορά έπρεπε να διασφαλιστεί η ελεύθερη μετακίνηση εμπορευμάτων. Απαραίτητη προϋπόθεση για να υλοποιηθεί αυτό ήταν και η ελεύθερη μετακίνηση εργαζομένων. Μια διπλή δυσκολία προέκυψε: η εκπαίδευση τόσο των ίδιων των εργαζομένων όσο και των παιδιών τους. Από εδώ απορρέει και το καθεστώς αναγνώρισης των ξένων φοιτητών και πτυχιών που προέρχονταν από άλλη χώρα-μέλος της ΕΟΚ. Με βάση αυτή την πραγματικότητα, το 1963, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της ΕΟΚ, εναρμονίζεται με το άρθρο 128 της Συνθήκης της Ρώμης και με την απόφαση 63/266/ΕΟΚ⁶, θεσπίζει τις γενικές αρχές για την εφαρμογή κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση, ενώ το 1968, συγκροτείται ο Κανονισμός με αριθ. 1612/68 του Συμβουλίου της 15ης Οκτωβρίου 1968⁷ περί της ελεύθερης κυκλοφορίας των εργαζομένων στο εσωτερικό της

⁴ Άρθρο 57, παρ. 1:60-61

⁵ Άρθρο 118, παρ. 1:131

⁶ Βλ. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>

⁷ Βλ. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31968R1612:EL:HTML>

Κοινότητας ο οποίος αναφέρεται στα δικαιώματα κατάρτισης των νέων εργαζομένων που προέρχονται από κράτη-μέλη της ΕΟΚ.

Το 1971, το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας αποφάσισε τη δημιουργία ενός καταλόγου αρχών για την προώθηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Προβάλλει, επίσης, την επιδίωξη ενός ευρωπαϊκού πολιτιστικού μοντέλου. Επιπλέον, αποφασίζεται η σύσταση Ομάδας Εμπειρογνομόνων, για να εξετάσει και να εισηγηθεί τα πιθανά καθήκοντα ενός Ευρωπαϊκού Κέντρου ανάπτυξης της Παιδείας. Ο ουσιαστικός στόχος αυτού του ψηφίσματος ήταν η ενίσχυση της πολιτιστικής συνοχής (που αργότερα ονομάστηκε *ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης*) και αποτελεί το πρώτο σε επίπεδο ΕΟΚ ψήφισμα για την εκπαίδευση.

Τον Ιούνιο του 1974, η ΕΟΚ των εννιά κρατών-μελών πλέον, προβαίνει σε ένα νέο Ψήφισμα όπου επιβεβαιώνεται η ανάγκη ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της παιδείας και διατυπώνονται ορισμένες αρχές: αντιστοιχία της συνεργασίας αυτής με την εναρμόνιση των οικονομικών και κοινωνικών πολιτικών και ανταπόκριση στους στόχους τους, άρνηση θεώρησης της παιδείας ως απλής συνιστώσας της οικονομικής ζωής και, τέλος, συνεκτίμηση των παραδόσεων κάθε χώρας και της ποικιλομορφίας πολιτικών και συστημάτων (Σιάκαρης, 2006:33). Επίσης προβλέπεται η παροχή καλύτερων δυνατοτήτων πολιτιστικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης για τους υπηκόους άλλων χωρών (μελών και μη της ΕΟΚ) και των παιδιών τους, βελτίωση της αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη, συλλογή στοιχείων και στατιστικών, εντατικοποίηση της συνεργασίας μεταξύ ανώτερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, βελτίωση δυνατοτήτων ακαδημαϊκής αναγνώρισης τίτλων και περιόδων σπουδών, προώθηση της ελεύθερης κυκλοφορίας και κινητικότητας των φορέων της εκπαίδευσης και εξίσωση των ευκαιριών πλήρους πρόσβασης σε όλες τις βαθμίδες.

Πρέπει να σημειωθεί ότι την εποχή εκείνη οι Υπουργοί Παιδείας συνευρίσκονταν στο περιθώριο δι-εθνικών συναντήσεων και τα ανακοινωθέντα ή τα ψηφίσματά τους δεν έχουν παρά μόνο συμβολική-συμβουλευτική αξία, ωστόσο, καταδεικνύουν μια πολιτική συμφωνία για την ανάπτυξη της συνεργασίας τόσο στον οικονομικό τομέα όσο και σε άλλους τομείς όπως στην εκπαίδευση.

Το 1975 ιδρύθηκε το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP)⁸ με έδρα αρχικά το Δυτικό Βερολίνο κι

⁸Για περισσότερα βλ.:

από το 1995 τη Θεσσαλονίκη και με σκοπό τη προώθηση ενός ευρωπαϊκού χώρου διαβίου μάθησης μέσα από: α) την ανάλυση δεδομένων και τη διάδοση πληροφοριών και β) την ενθάρρυνση κοινών προσεγγίσεων για την αντιμετώπιση προβλημάτων επαγγελματικής κατάρτισης (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008:13).

Η δεκαετία 1976-1985 χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο πρωτοβουλιών προγραμμάτων και δράσεων με βασικό άξονα την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Το 1976 ορίζονται οι άξονες μιας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής. Το Φεβρουάριο του ίδιου έτους οι Υπουργοί Παιδείας των έξι μελών της τότε ΕΟΚ (Βέλγιο, Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία, Λουξεμβούργο και Κάτω Χώρες) εγκρίνουν το πρώτο πρόγραμμα δράσης της Κοινότητας στον τομέα της εκπαίδευσης. Ορίζεται ότι το Συμβούλιο και οι Υπουργοί θα συνέρχονται σε τακτά χρονικά διαστήματα για να παρακολουθούν τις εξελίξεις του προγράμματος, να εξετάζουν τις πολιτικές και να θέτουν στόχους. Οι βασικοί άξονες δράσης του προγράμματος είναι η πολιτιστική και επαγγελματική κατάρτιση των υπηκόων των άλλων κρατών μελών, η βελτίωση της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων, η συλλογή τεκμηρίωσης και στατιστικών, η συνεργασία στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η ενίσχυση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών και η ανάπτυξη της ισότητας ευκαιριών (Τσαούσης, 2000:10).

Αυτοί οι άξονες αποτέλεσαν τη «βάση αναφοράς» για κάθε λήψη απόφασης σε θέματα εκπαίδευσης ως το 1983. Το 1980 δημιουργήθηκε το δίκτυο ΕΥΡΥΔΙΚΗ, το οποίο είναι το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την εκπαίδευση. Αποτελείται από τις Εθνικές Υπηρεσίες (National Units), οι οποίες αναπτύχθηκαν από τα εθνικά Υπουργεία Παιδείας και την Ευρωπαϊκή Διεύθυνση (European Unit) και ο στόχος του είναι διπλός: α) να προωθήσει τις ανταλλαγές πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των υπευθύνων για τη χάραξη πολιτικής και β) να παρέχει πληροφορίες στο σύνολο των φορέων του εκπαιδευτικού χώρου στην Ευρώπη. Κύριος όγκος δουλειάς του δικτύου είναι η συγκριτική μελέτη και κωδικοποίηση των κείμενων εκπαιδευτικών νομοθεσιών (δομές, μεταρρυθμίσεις, τάσεις) για άμεση παροχή πληροφόρησης στους ενδιαφερόμενους φορείς. Διαμέσου της σύνταξης συγκριτικών αναλύσεων το δίκτυο ΕΥΡΥΔΙΚΗ παρέχει πλήρη ενημέρωση, καθιστώντας δυνατή τόσο την κατανόηση της πολυμορφίας των εκπαιδευτικών συστημάτων όσο και την αξιοποίηση των κοινών στοιχείων και τάσεων που διαμορφώνονται στην Ευρώπη.

Το 1982 εγκρίθηκε το Β' Πρόγραμμα Δράσης της Κοινότητας για την επαγγελματική εκπαίδευση, το οποίο περιγράφει τις βασικές κατευθύνσεις της Ένωσης για την επαγγελματική εκπαίδευση ενώ καίριας σημασίας ήταν η απόφαση του Δικαστηρίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων το 1985⁹, η οποία ενέταξε την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην «επαγγελματική εκπαίδευση», με δεδομένο ότι προετοιμάζει τους σπουδαστές της για την ανάληψη συγκεκριμένων επαγγελματικών ρόλων, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι περιέχει και στοιχεία γενικής εκπαίδευσης. Μολονότι υπήρξαν αντιρρήσεις, η ΕΕΠ επεκτάθηκε με βάση την απόφαση αυτή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και έθεσε έτσι συγκεκριμένους περιορισμούς στις αρμοδιότητες των εθνικών κρατών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Πρέπει να επισημανθεί στο σημείο αυτό ότι το Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (εφεξής ΔΕΚ) διαδραμάτισε γενικά έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην ευρωπαϊκή ενσωμάτωση, με την έννοια ότι οι αποφάσεις του συγκεκριμενοποίησαν την ευρωπαϊκή νομοθεσία και άνοιξαν έτσι το δρόμο σε ορισμένες συνακόλουθες δράσεις και ενέργειες των κοινοτικών οργάνων. Το ΔΕΚ φάνηκε να επιτελεί δύο βασικές λειτουργίες: α) ερμηνεύοντας εξελικτικά και λειτουργικά τα κείμενα της Συνθήκης της Ρώμης δημιούργησε δεδικασμένα προς όφελος της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης με άμεσες συνέπειες στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών και β) κάνοντας χρήση των αρμοδιοτήτων του ήταν δυνατό να προχωρεί στην έκδοση δεσμευτικών ορισμών - πολλές φορές χωρίς επιστημονική βαρύτητα – για τα κράτη-μέλη (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004:58-59).

Στο διάστημα 1986-1992 προωθούνται κοινοτικά προγράμματα δράσης εντός των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων που αποσκοπούσαν στην ενδυνάμωση των σχέσεων οικονομίας και παιδείας σε εθνικό επίπεδο καθώς και στην αποτελεσματικότερη συμβολή των εκπαιδευτικών συστημάτων στην ολοκλήρωση της ενιαίας αγοράς της Κοινότητας (Πασιάς, 2008). Μεταξύ των δράσεων που υλοποιήθηκαν την περίοδο αυτή είναι: α) η σύμβαση για τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Φλωρεντίας, β) η υιοθέτηση

⁹ Υπόθεση Gravier: Σύμφωνα με την απόφαση του Δικαστηρίου, *κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης που προετοιμάζει για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα ή εργασία ή ακόμα παρέχει την απαραίτητη εκπαίδευση ή κατάρτιση για αυτό το επάγγελμα ή την εργασία, ανεξαρτήτως ηλικίας και του επιπέδου εκπαίδευσης των μαθητών και των φοιτητών ή ακόμα ανεξαρτήτως του γεγονότος ότι μπορεί να περιλαμβάνει στοιχεία γενικής εκπαίδευσης* (Μουαμελετζή, 1996).

προγραμμάτων όπως τα Erasmus¹⁰, Commet¹¹, Lingua¹², Petra¹³ και EUROTECNET¹⁴ και γ) η κυκλοφορία της οδηγίας 89/48 για την αμοιβαία αναγνώριση των διπλωμάτων.

Το 1987 άρχισε να εφαρμόζεται το πρόγραμμα ERASMUS, το οποίο προώθησε την κινητικότητα των φοιτητών με την αναγνώριση περιορισμένης διάρκειας σπουδών σε άλλο πανεπιστήμιο κάποιας χώρας της τότε ακόμα ΕΟΚ, όπως και την κινητικότητα των διδασκόντων. Το 1989 συντάσσεται η οδηγία 89/48 που αφορούσε την «αμοιβαία αναγνώριση διπλωμάτων». Με το κείμενο αυτό καθιερώνεται ένας μηχανισμός αναγνώρισης διπλωμάτων σε κοινοτικό επίπεδο χωρίς να θέτει δυσκολίες στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης. Εισάγεται ουσιαστικά ένα οριζόντιο σύστημα αναγνώρισης διπλωμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, του οποίου η θεμελίωση έγκειται στην αναγνώριση του περιεχομένου της επαγγελματικής δραστηριότητας τόσο στη χώρα καταγωγής όσο και στη χώρα υποδοχής (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004:57). Το 1991 συντάσσεται το Υπόμνημα για την «Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην ΕΟΚ» το οποίο σκιαγραφεί την κοινοτική πολιτική για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Την ίδια χρονιά, δημοσιεύτηκε το Υπόμνημα της Κοινότητας για τις κατευθυντήριες γραμμές μια πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης. Στο παραπάνω υπόμνημα εκφράστηκε ο προβληματισμός της Επιτροπής προς το Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας της Κοινότητας και ο οποίος αφορούσε την αύξηση της συμμετοχής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και στην επαγγελματική κατάρτιση αλλά και την άνοδο του επιπέδου και τον εκσυγχρονισμό των προσόντων του υφιστάμενου εργατικού δυναμικού τα οποία οφείλονταν στις εξελίξεις των

10 Το πρόγραμμα ERASMUS απευθύνεται στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και έχει σκοπό την Ευρωπαϊκή διαπανεπιστημιακή συνεργασία και την κινητικότητα σπουδαστών και διδακτικού προσωπικού. Για περισσότερα βλ. <http://www.socrates.teithe.gr/>

11 Το πρόγραμμα Commet αποσκοπούσε στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημίων και βιομηχανίας. Για περισσότερα, βλέπε:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1986:222:0017:0021:EL:PDF>

12 Το πρόγραμμα Lingua έχει σκοπό τη γλωσσομάθεια, την προαγωγή εκμάθησης γλωσσών, τη βελτίωση των γνώσεων στις γλώσσες της ΕΕ και την ανάπτυξη εργαλείων και διδακτικού υλικού.

13 Το πρόγραμμα Petra δημιουργήθηκε για την υποστήριξη της επαγγελματικής κατάρτισης νέων και την προετοιμασία αυτών για την επαγγελματική και ενήλικη ζωή. Για περισσότερα βλέπε: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1987:346:0031:0033:EL:PDF>

14 Σκοπός του προγράμματος είναι να προωθήσει την καινοτομία στη βασική και τη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση προκειμένου να ληφθούν υπόψη οι τρέχουσες και μελλοντικές τεχνολογικές μεταβολές και οι επιπτώσεις τους στην απασχόληση, την εργασία και τα αναγκαία τυπικά προσόντα και ικανότητες. Για περισσότερα βλέπε: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1989:393:0029:0034:EL:PDF>

συνθηκών ζωής, όπως η γήρανση του ευρωπαϊκού πληθυσμού, η αύξηση της ζήτησης εργατικού δυναμικού με υψηλό επίπεδο γνώσεων και προσόντων και ο αυξανόμενος παγκόσμιος ανταγωνισμός (Νικολάου, 2008:24).

2.2.2. Η εκπαίδευση ως τομέας άσκησης ευρωπαϊκής πολιτικής κατά την περίοδο 1993-1999

Η δεκαετία του 1990 χαρακτηρίζεται από τις τεχνολογικές εξελίξεις και τη μετάβαση στην «κοινωνία της γνώσης». Οι πρώτες επηρεάζουν τις σχέσεις παραγωγής, τις θέσεις εργασίας και τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά προσόντα των εργαζομένων. Η δεύτερη, σε συνδυασμό με την πρώτη, συντελεί στην παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και σε αλλαγές στις συνθήκες εργασίας ενώ οι δημογραφικές τάσεις και οι μεταναστευτικές πιέσεις οδηγούν στη λήψη μέτρων από πλευράς ΕΕ στην εκπαίδευση.

Σε επίπεδο ΕΕ, η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από την υπογραφή της συνθήκης του Μάαστριχτ για την ΕΕ, η οποία αποτελεί σταθμό για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση τόσο στον οικονομικό τομέα όσο και στον τομέα της πολιτικής ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Στη συνθήκη, η σημασία της εκπαίδευσης αναβαθμίζεται, καθώς αναγνωρίζεται ως επίσημος τομέας άσκησης πολιτικής, θεμελιώνεται σε νομικό επίπεδο (άρθρα 126 & 127 της συνθήκης) και διαμορφώνεται με τρόπο που να έχει εφαρμογή στις διατάξεις της συνθήκης. Τα συστήματα και οι ενέργειες για επαγγελματική κατάρτιση καλούνται να προσαρμοστούν στις ανταγωνιστικές συνθήκες της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας οικονομίας. Ο Ευρωπαίος πολίτης θα πρέπει να έχει πρόσβαση στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση σε όλη τη διάρκεια της ζωής του στοχεύοντας σταδιακά στη δημιουργία μιας *κοινωνίας μάθησης* (Σιπητάνου, 2005:95).

Προχωρώντας σε μια ανάγνωση της συνθήκης του Μάαστριχτ, η πολιτική της ΕΕ για την εκπαίδευση μπορεί να συνοψιστεί σε τέσσερις κεντρικούς άξονες δράσης, οι οποίοι είναι: α) η προώθηση της κινητικότητας (φοιτητική-μαθητική) και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μεταξύ τους, β) η σύνδεση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων-αγοράς εργασίας, γ) η διαμόρφωση δομών ένταξης και επανένταξης στην αγορά εργασίας και γ) η διαφάνεια, συμβατότητα, συγκρισιμότητα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Στα άρθρα 123 και 124 της συνθήκης του Μάαστριχτ γίνεται λόγος για τη συμβολή του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου ως μέσου προώθησης της γεωγραφικής και επαγγελματικής κινητικότητας των Ευρωπαίων εργαζομένων ενώ το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Κορυφής καλεί τα κράτη-μέλη να αυξήσουν τη συνοχή μεταξύ των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης, να προωθήσουν την ευρωπαϊκή συνεργασία στο πεδίο αυτό και τη μεταφορά καινοτομιών καθώς και την ανάπτυξη επιστημονικής έρευνας με σκοπό τον εκσυγχρονισμό και την ποιότητα της επαγγελματικής κατάρτισης (Σιπητάνου, 2005:97-98). Στο άρθρο 127 η συνθήκη προβλέπει *«Η Κοινότητα εφαρμόζει πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία στηρίζει και συμπληρώνει τις δράσεις των κρατών-μελών, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών-μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης»*. Στα σημεία αυτά, η συνθήκη αναφέρεται στη μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση με στόχο την απόκτηση από το εργατικό δυναμικό των απαραίτητων δεξιοτήτων και στάσεων και τη γρήγορη απορρόφησή του από την αγορά εργασίας (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004:65). Με το άρθρο 126 η Κοινότητα καλείται να συμβάλει *«στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ των κρατών-μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία»*. Ουσιαστικά, το παραπάνω άρθρο αναφέρεται στην υποχρεωτική-τυπική εκπαίδευση όπου μέσω αυτής θα κοινωνικοποιείται ο ευρωπαίος πολίτης.

Με αυτή τη συνθήκη, η ΕΕ επέκτεινε τις αρμοδιότητές της σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η ΕΕ όρισε με τα παραπάνω άρθρα τους παρακάτω στόχους: α) την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης της παιδείας με την εκμάθηση των γλωσσών των κρατών-μελών, β) την προώθηση της κινητικότητας των φοιτητών και των εκπαιδευτικών με την αναγνώριση των διπλωμάτων και των περιόδων σπουδών, γ) την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, δ) την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για την αντιμετώπιση προβλημάτων των εκπαιδευτικών συστημάτων, ε) την ενθάρρυνση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στ) τη βελτίωση της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και τη συνεχή κατάρτιση, ζ) τη διευκόλυνση της πρόσβασης στην επαγγελματική εκπαίδευση και την ενίσχυση της κινητικότητας των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων και ιδίως των νέων, η) την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ

εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων στον τομέα της κατάρτισης και θ) την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των συστημάτων κατάρτισης των κρατών-μελών.

Στα μέσα της δεκαετίας του 1990, μεταξύ των σύνθετων αλλαγών που λαμβάνουν χώρα στην ευρωπαϊκή κοινωνία, τρεις κύριες τάσεις κάνουν την εμφάνισή τους. Η πρώτη αφορά τον αντίκτυπο της κοινωνίας της πληροφορίας, όχι μόνο στη μετάλλαξη της φύσης της εργασίας και της διαδικασίας παραγωγής αλλά και στην αλλαγή των μεθόδων και στρατηγικών μάθησης και διδασκαλίας. Η δεύτερη τάση αφορά τον αντίκτυπο της παγκοσμιοποίησης τόσο στο εμπόριο και στην ελεύθερη αγορά όσο και στην αντίληψη, από μέρους των σχολείων και των εκπαιδευτικών θεσμών, για λήψη δράσης μπροστά στην παγκόσμια προοπτική που άρχισε να διαφαίνεται. Τέλος, η τρίτη τάση αφορά τον αντίκτυπο του επιστημονικού και τεχνολογικού κόσμου ο οποίος οδήγησε στην εμφάνιση εξελιγμένων προϊόντων και καινούριων μεθόδων παραγωγής αλλά και στην επικράτηση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, του διαδικτύου, των κινητών τηλεφώνων και σε πληθώρα νέων τεχνολογικών λέξεων για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Έτσι, με αφετηρία τη συνθήκη του Μάαστριχτ, η ΕΕ προσπαθεί να διαμορφώσει τον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο με στόχο να προσφέρει στους ευρωπαίους πολίτες τα απαραίτητα μέσα για τη μόνιμη ενημέρωση των γνώσεών τους, να αναπτύσσει τις ικανότητες και δεξιότητές τους οι οποίες θα εναρμονίζονται με τις απαιτήσεις της εργασίας τους και να χρησιμεύσει ως πλαίσιο εμπλουτισμού των γνώσεων όλων των ευρωπαίων πολιτών. Στο πλαίσιο της οικοδόμησης του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου, το 1995 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσιεύει τη Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση με τίτλο *«Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την Κοινωνία της Γνώσης»*¹⁵ τονίζοντας και διευρύνοντας το θέμα της διδασκαλίας και της δια βίου μάθησης προς μια κοινωνία γνώσης. *«Η Λευκή Βίβλος αντιπροσωπεύει την πρώτη συγκροτημένη απόπειρα της Κοινότητας να εντάξει την εκπαίδευση και κατάρτιση στο κέντρο της στρατηγικής της για την επίδιωξη της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής της Κοινότητας»* (Πασιάς, 2006α:429). Η Λευκή Βίβλος διατυπώνει και υποβάλλει συστάσεις στους εξής πέντε άξονες προτεραιότητας: α) την ενθάρρυνση απόκτησης νέων γνώσεων, η οποία παραπέμπει σε ένα πανευρωπαϊκό σύστημα αναγνώρισης, πιστοποίησης και αξιολόγησης των

¹⁵ Βλ. http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf, προσπέλαση: 24/03/2013.

δεξιοτήτων, διευκόλυνση της κινητικότητας των σπουδαστών και ανάπτυξη εκπαιδευτικών λογισμικών για τα πολυμέσα, β) την προσέγγιση του σχολείου και της αγοράς εργασίας μέσω κατανόησης του κόσμου της εργασίας και της συμμετοχής των επιχειρήσεων στις διαδικασίες κατάρτισης και προώθησης της μαθητείας, γ) τη γνώση τριών ευρωπαϊκών γλωσσών με θέσπιση συστημάτων αξιολόγησης και εγγύησης της ποιότητας, δ) την εξασφάλιση επενδύσεων για την κατάρτιση και ε) την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού με καθιέρωση των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας και υποβοήθηση της ευρωπαϊκής εθελοντικής δράσης.

Η Λευκή Βίβλος θεωρεί ότι στη σύγχρονη Ευρώπη οι τρεις βασικές απαιτήσεις της κοινωνικής ένταξης, της ενίσχυσης της απασχόλησης και της προσωπικής ολοκλήρωσης, δεν είναι ασυμβίβαστες. Με τη συνθήκη του Άμστερνταμ (1997) ισχυροποιείται ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης ενώ επεκτείνεται και η διαδικασία της συν-απόφασης και σε ζητήματα της επαγγελματικής επιμόρφωσης. Η συγκεκριμένη συνθήκη τονίζει την αναγκαιότητα των πολιτικών επαγγελματικής κατάρτισης ως εργαλεία προώθησης της απασχόλησης και κάνει λόγο για την προώθηση ενός εξειδικευμένου και ευπροσάρμοστου ανθρώπινου δυναμικού και μιας αγοράς εργασίας που να ανταποκρίνεται στις εξελίξεις της οικονομίας. Τα μέτρα αυτά διευκόλυναν τις προσπάθειες συντονισμού των εθνικών συστημάτων επαγγελματικής κατάρτισης μεταξύ τους και τη σύνδεση της ανάπτυξης των τοπικών κοινοτήτων με την εκπαίδευση και την κατάρτιση (Σιπητάνου, 2005:110-111).

Το 1999, με τη Διακήρυξη της Μπολόνια επιχειρείται η σύγκλιση των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης μέσα από την προώθηση ενός συστήματος εύκολα αναγνωρίσιμων και συγκρίσιμων ακαδημαϊκών βαθμών και μέσα από την προώθηση της κινητικότητας σπουδαστών, διδασκόντων και ερευνητών. Πιο συγκεκριμένα, η διακήρυξη της Μπολόνιας είναι μία εκούσια δέσμευση κάθε υπογράφουσας χώρας να μεταρρυθμίσει το εκπαιδευτικό της σύστημα, η οποία δεν επιβάλλεται στις εθνικές κυβερνήσεις ή τα πανεπιστήμια.

2.2.3. Η περίοδος 2000 ως σήμερα: Το ενδιαφέρον της ΕΕ για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Η ΕΕ, ήδη από το 1996, αναφέρεται στην Κοινωνία της Γνώσης, που θα προέκυπτε από την εξέλιξη των τεχνολογιών στην οικονομία και την ενσωμάτωσή

τους στην καθημερινή ζωή των ατόμων. Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας σημαίνει ότι η Ευρώπη πρέπει να είναι πρωτοπόρα σε όλους τους τομείς στους οποίους εντείνεται σε μεγάλο βαθμό ο ανταγωνισμός. Η απότομη εμφάνιση και η αυξανόμενη σημασία των τεχνολογιών των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) στον επαγγελματικό και στον ιδιωτικό χώρο απαιτεί, αφενός, να προταθεί μια πλήρης αναθεώρηση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού συστήματος και, αφετέρου, να εξασφαλιστεί διά βίου η πρόσβαση στην επαγγελματική κατάρτιση. Η ανάγκη άμεσης αντιμετώπισης των νέων συνθηκών και η πίεση των νέων προοπτικών οδήγησαν την ΕΕ στην ανάληψη δράσεων.

Έτσι, το Μάρτιο του 2000 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας αναγνωρίζει τον σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης ως αναπόσπαστου μέρους των οικονομικών και κοινωνικών εξελίξεων και πολιτικών, ως μέσου για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης παγκοσμίως και ως εγγύησης της συνοχής των κοινωνιών και της πλήρους προσωπικής ολοκλήρωσης των πολιτών. Οι σημαντικότεροι εκπαιδευτικοί στόχοι που θέτει το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο είναι οι εξής:

- *Κοινωνία της πληροφορίας για όλους:* Πρόσβαση σε φθηνή, παγκόσμιας κλάσης υποδομή επικοινωνιών και σε ευρύ φάσμα υπηρεσιών. Κάθε πολίτης πρέπει να διαθέτει τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη ζωή και την εργασία σ' αυτήν τη νέα κοινωνία της πληροφορίας. Τα κράτη μέλη πρέπει να εξασφαλίσουν ότι όλα τα σχολεία της Ένωσης έχουν πρόσβαση στο Διαδίκτυο και σε πολυμέσα μέχρι τέλους 2001, και ότι όλο το απαιτούμενο διδακτικό προσωπικό είναι εξοικειωμένο με τη χρήση του διαδικτύου και των πολυμέσων μέχρι τα τέλη του 2002.

- *Δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας και Καινοτομίας:* Ενθάρρυνση της ανάπτυξης μιας ανοικτής μεθόδου συντονισμού για τη συγκριτική αξιολόγηση των εθνικών πολιτικών έρευνας και ανάπτυξης και τον προσδιορισμό δεικτών αξιολόγησης των επιδόσεων σε διάφορους τομείς, ιδίως σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Εισαγωγή ευρωπαϊκού πίνακα επιδόσεων για την καινοτομία, διευκόλυνση της δημιουργίας, ενός διευρωπαϊκού δικτύου ιδιαίτερα μεγάλης ταχύτητας για ηλεκτρονική επιστημονική επικοινωνία, το οποίο θα συνδέει ερευνητικά ιδρύματα και πανεπιστήμια, καθώς και επιστημονικές βιβλιοθήκες,

επιστημονικά κέντρα και, σταδιακά, σχολεία, λήψη μέτρων για την άρση των εμποδίων στην κινητικότητα των ερευνητών, προσέλκυση και συγκράτηση ιδιαίτερα ταλαντούχων ερευνητών στην Ευρώπη.

• *Εκπαίδευση και κατάρτιση για τη ζωή και την εργασία στην κοινωνία της γνώσης*: Τα σχολεία και τα κέντρα κατάρτισης θα πρέπει να μετατραπούν σε πολύ-λειτουργικά τοπικά κέντρα μάθησης, πρέπει να θεσπιστούν συνεργασίες μάθησης μεταξύ σχολείων, κέντρων κατάρτισης, επιχειρήσεων και ερευνητικών ιδρυμάτων προς αμοιβαίο όφελος. Ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο πρέπει να καθορίζει τις νέες βασικές δεξιότητες που πρέπει να παρέχει η διαβίου μάθηση (πληροφορική, ξένες γλώσσες, τεχνολογική αντίληψη, επιχειρηματικό πνεύμα και κοινωνικές δεξιότητες). Προώθηση της κινητικότητας των σπουδαστών, των διδασκάλων και του προσωπικού κατάρτισης και έρευνας, αφενός μεν, με την καλύτερη δυνατή χρήση των υφιστάμενων κοινοτικών προγραμμάτων (Σωκράτης, Leonardo, Νεολαία), αφετέρου δε, με διαφανέστερη αναγνώριση των προσόντων και των περιόδων σπουδών και κατάρτισης. Τέλος, πρέπει να αναπτυχθεί κοινή ευρωπαϊκή μορφή βιογραφικών σημειωμάτων¹⁶.

Το 2001 τα κράτη μέλη της ΕΕ συμφωνούν να θέσουν κοινούς στόχους για τα εκπαιδευτικά τους συστήματα, ως ένα από τα μέσα για την υλοποίηση της απόφασης του Συμβουλίου της Λισσαβόνας, η οποία προέβλεπε τη δραστηριοποίηση όλων των εταίρων και των κοινοτικών οργάνων, ώστε να γίνει η Ένωση έως το 2010 *«η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή»* (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000). Ένας από τους βασικούς κοινούς στόχους που τίθεται αφορά τη «Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών». Ο στόχος αυτός θέτει ζητήματα για τα εκπαιδευτικά συστήματα όπως να προσδιοριστούν οι δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές βάσει των μεταβαλλόμενων ρόλων τους στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης, να

¹⁶ Συμπεράσματα της Προεδρίας, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, 23-24 Μαρτίου, Βρυξέλλες 2000. Για περισσότερα βλ. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/el/ec/00100-r1.gr0.htm.

παρασχεθούν οι προϋποθέσεις για επαρκή υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές, ώστε να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης, της αρχικής κατάρτισης και της συνεχούς επιμόρφωσης, να εξασφαλιστεί η επάρκεια ατόμων τα οποία θα ασχοληθούν επαγγελματικά με τη διδασκαλία και να γίνουν προβλέψεις για τις μακροπρόθεσμες ανάγκες του κλάδου με τη φροντίδα να καταστεί ελκυστικότερο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτή/επιμορφωτή και να προσελκύσουν άτομα με επαγγελματική πείρα σε άλλους τομείς, ώστε να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές.

Στα συμπεράσματα της προεδρίας του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Στοκχόλμης το Μάρτιο του 2001 υποστηρίζεται πως η βελτίωση των βασικών γνώσεων, ειδικότερα όσον αφορά τις δεξιότητες της ΤΠΕ και τις ψηφιακές δεξιότητες, αποτελεί υψηλή προτεραιότητα, προκειμένου η Ένωση να γίνει η ανταγωνιστικότερη και η δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο. Η προτεραιότητα αυτή συμπεριλαμβάνει τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τη δια βίου μάθηση, καθώς και την επιτυχή αντιμετώπιση του σημερινού ελλείμματος στις προσλήψεις επιστημονικού και τεχνικού προσωπικού. Για μια οικονομία βασισμένη στη γνώση χρειάζονται απαραίτητως γερές βάσεις γενικής παιδείας ώστε να ευνοούνται περαιτέρω η κινητικότητα των εργαζομένων και η δια βίου μάθηση. Επισημαίνεται ότι πρέπει να δοθεί ειδική προσοχή σε τρόπους και μέσα ενθάρρυνσης των νέων, ειδικά των γυναικών, προκειμένου να ακολουθήσουν επιστημονικές και τεχνικές σπουδές, καθώς και να εξασφαλισθεί μακροπρόθεσμα η προσέλκυση διδασκόντων με επαρκή προσόντα στους τομείς αυτούς. Σε σχέση με την *Κινητικότητα των εργαζομένων σε νέες ανοικτές ευρωπαϊκές αγορές εργασίας* υποστηρίζει την άμεση έγκριση της σύστασης περί της κινητικότητας των σπουδαστών, των εκπαιδευομένων ατόμων, των νέων εθελοντών, των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών¹⁷.

Το 2002, η Επιτροπή αποφάσισε να υλοποιηθεί ο ευρωπαϊκός χώρος της δια βίου μάθησης. Ένα από τα πρακτικά αποτελέσματα που επέτυχε η Επιτροπή από κοινού με την Επιτροπή των Περιφερειών ήταν το δίκτυο των περιφερειών για τη δια βίου μάθηση. Το σχέδιο συγκεντρώνει 120 περιφέρειες σε 17 δίκτυα με στόχο την ανάπτυξη ολοκληρωμένων στρατηγικών δια βίου μάθησης.

¹⁷Βλ. Συμπεράσματα προεδρίας, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης, 23-24 Μαρτίου 2001. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/el/ec/00100-r1.%20ann-r1.gr1.html

Στα συμπεράσματα της Προεδρίας ύστερα από την άτυπη σύνοδο των υπουργών Εκπαίδευσης σχετικά με το «ανθρώπινο κεφάλαιο», τον Οκτώβριο του 2003, υπογραμμίζεται η σημασία «μιας διαρθρωμένης συνεργασίας για να στηριχθεί η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου καθώς και η τακτική παρακολούθηση της προόδου που πραγματοποιείται στο πλαίσιο του προγράμματος εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της Λισσαβόνας». Ως αποτέλεσμα της παραπάνω συνόδου, η Επιτροπή στην ανακοίνωσή της «Εκπαίδευση & κατάρτιση 2010: επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η στρατηγική της Λισσαβόνας-σχέδιο κοινής ενδιάμεσης έκθεσης σχετικά με την εφαρμογή του λεπτομερούς προγράμματος των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη» επισημαίνει ότι προκειμένου να στηρίξει τα κράτη μέλη στις προσπάθειές τους, η Επιτροπή προτείνει η μελλοντική δράση να εστιαστεί στους εξής τέσσερις μοχλούς οι οποίοι, με την προϋπόθεση ότι θα ενεργοποιηθούν παράλληλα και εγκαίρως, αναμένεται ότι μπορούν ακόμη να εξασφαλίσουν την επιτυχία (: α) επικέντρωση των μεταρρυθμίσεων και των επενδύσεων στα βασικά σημεία, β) πραγμάτωση της διά βίου μάθησης, γ) οικοδόμηση της Ευρώπης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και δ) εξασφάλιση της θέσης που αρμόζει στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010» Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003 [COM_2003_685]).

Στην Ανακοίνωση της Επιτροπής της 10ης Ιανουαρίου 2003¹⁸ «Αποδοτικές επενδύσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση: επιτακτική ανάγκη για την Ευρώπη» επισημαίνεται η ανάγκη για νέες δημόσιες στοχοθετημένες επενδύσεις και υψηλότερες ιδιωτικές δαπάνες που θα συμπληρώνουν τη δημόσια χρηματοδότηση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και ζητείται από τα κράτη-μέλη: α) να διασφαλίσουν το επίπεδο δημοσίων επενδύσεων που απαιτείται από το ευρωπαϊκό κοινωνικό μοντέλο, β) να συνάψουν εταιρικές σχέσεις και να θεσπίσουν κίνητρα για περισσότερες και συνεχείς επενδύσεις εκ μέρους των επιχειρήσεων και των ιδιωτών, γ) να εστιάσουν τη χρηματοδότηση σε τομείς που είναι πιο πιθανό να αποφέρουν αποτελέσματα, δ) να πραγματοποιήσουν μεταρρυθμίσεις όσον αφορά το περιεχόμενο των μαθημάτων, την ποιότητα και την αναγνώριση, προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η αποδοτικότητά τους σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

¹⁸ Βλ. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52002DC0779&from=EL>

Στην Έκθεση Προόδου του 2004¹⁹, η Ομάδα Εργασίας αναφέρει τέσσερις δείκτες, που θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν για τη μέτρηση και τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών. Οι δείκτες αυτοί είναι: α) το επίπεδο ικανοποίησης από τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης/εξέλιξης (development programmes), β) το ποσοστό εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών που συμμετέχουν στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη (continuous professional training), γ) ο αριθμός εκπαιδευτικών με διαφορετικά επίπεδα επαγγελματικών προσόντων και δ) τα επίπεδα επενδύσεων στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών. Η Κοινή Ενδιάμεση Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, το 2004, προτείνει την παροχή συγκεκριμένων συστάσεων στις κυβερνήσεις για τις πολιτικές που θα πρέπει να ακολουθήσουν στον τομέα της βελτίωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού και αναθέτει αυτό το καθήκον σε ομάδα εργασίας (Council of the European Communities, 2004).

Στο κείμενο του 2005 «Κοινές Ευρωπαϊκές Αρχές για τα Προσόντα και τις Ικανότητες των Εκπαιδευτικών»²⁰ καταγράφονται τέσσερις αρχές οι οποίες χαρακτηρίζουν τα εκπαιδευτικά επαγγέλματα στην Ευρώπη:

- *Είναι επαγγέλματα υψηλών προσόντων και απαιτούν εκτενείς γνώσεις του αντικειμένου τους αλλά και του ευρύτερου πολιτισμικού και κοινωνικού γίγνεσθαι.*
- *Είναι επαγγέλματα δια βίου μάθησης και απαιτούν συνέχιση της επαγγελματικής εξέλιξης σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, ώστε να είναι σε θέση να εντάσσουν την καινοτομία στην εργασία τους.*
- *Είναι επαγγέλματα που χαρακτηρίζονται από κινητικότητα τόσο στην αρχική όσο και στη συνεχή κατάρτισή τους.*
- *Είναι επαγγέλματα που βασίζονται στη σύμπραξη των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, των παρόχων κατάρτισης, των τοπικών φορέων και των συναφών ομάδων συμφερόντων.*

Στην Έκθεση Προόδου του 2005 (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2005), υιοθετούνται τρεις δείκτες για τη μελέτη της προόδου της Στρατηγικής της Λισσαβόνας για τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές: α) η ηλικιακή κατανομή των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με την ανώτατη και την κατώτατη ηλικία

¹⁹ Βλ. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/trainer2004.pdf>

²⁰ Βλ. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf

συνταξιοδότησης, β) ο αριθμός των νέων στις ηλικιακές ομάδες 0-14 και 15-19, ως ποσοστό του συνολικού πληθυσμού και γ) η αναλογία μαθητών προς εκπαιδευτικό προσωπικό ανά εκπαιδευτική βαθμίδα. Στην Έκθεση Προόδου του 2007, τονίζεται ο ρόλος της αποκέντρωσης, της αυτονομίας, της διαχείρισης του κάθε ιδρύματος, η λογοδοσία, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση των σχολικών συστημάτων, η ισχυροποίηση της ηγετικής καθοδήγησης και διαχείρισης των ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι μέρος ενός προγράμματος εκσυγχρονισμού. Επίσης, τονίζεται η σπουδαιότητα της εκπαιδευτικής και σχολικής ηγεσίας στην επίτευξη αποτελεσμάτων υψηλής ποιότητας (European Commission, 2007:105).

Στην Ανακοίνωση της Επιτροπής της 13ης Φεβρουαρίου 2006 - Εφαρμογή του κοινοτικού προγράμματος της Λισαβόνας: προώθηση της επιχειρηματικής νοοτροπίας μέσω της εκπαίδευσης και της μάθησης - η Επιτροπή προτείνει συστάσεις με σκοπό να βοηθήσει τα κράτη μέλη να αναπτύξουν πιο συστηματικές στρατηγικές για την προώθηση της επιχειρηματικής κατάρτισης:

- *Ένα συνεκτικό πλαίσιο:* εθνικές και περιφερειακές αρχές πρέπει να εδραιώσουν τη συνεργασία μεταξύ των διαφόρων υπηρεσιών, προκειμένου να αναπτυχθεί μια στρατηγική με σαφείς στόχους που θα καλύπτει όλα τα στάδια της εκπαίδευσης. Τα σχολικά προγράμματα πρέπει επίσης να αναθεωρηθούν ώστε να περιλαμβάνουν την επιχειρηματικότητα ως εκπαιδευτικό αντικείμενο.
- *Υποστήριξη για τα σχολεία:* Στα σχολεία θα πρέπει να δοθεί πρακτική υποστήριξη και κίνητρα για την ενσωμάτωση της επιχειρηματικότητας στα προγράμματα σπουδών τους, μέσα από μια σειρά διαφορετικών μέσων (διανομή διδακτικού υλικού, χρηματοδότηση των πιλοτικών έργων, διάδοση των βέλτιστων πρακτικών, προώθηση των εταιρικών σχέσεων με τις επιχειρήσεις, υποστήριξη σε οργανισμούς που διεξάγουν προγράμματα επιχειρηματικότητας με τα σχολεία, κ.λπ.).
- *Η στήριξη της επιχειρηματικότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση:* η επιχειρηματικότητα θα πρέπει να ενσωματωθεί σε διάφορες περιοχές έρευνας, ιδιαίτερα στο πλαίσιο επιστημονικών και τεχνικών μελετών, προκειμένου να παρέχει στους φοιτητές με ειδική κατάρτιση για το πώς να ξεκινήσουν και να διοικούν μια επιχείρηση.
- *Υποστήριξη για τους εκπαιδευτικούς:* είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να τους παρέχεται αρχική και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση, καθώς και πρακτική

εμπειρία. Θα πρέπει, επίσης, να αυξηθεί μεταξύ των διευθυντών των σχολείων η ευαισθητοποίηση για να εξασφαλιστεί στους εκπαιδευτικούς ο χρόνος και οι πόροι για να σχεδιάζουν, να εφαρμόζουν και να αξιολογούν δραστηριότητες.

- *Συμμετοχή εξωτερικών συντελεστών και επιχειρήσεων:* εκπαιδευτικά ιδρύματα και τοπική κοινότητα, ιδίως επιχειρήσεις, θα πρέπει να συνεργαστούν στο θέμα της κατάρτισης στην επιχειρηματικότητα, ενώ οι επιχειρήσεις θα πρέπει να θεωρούν την παραπάνω δράση ως μια μακροπρόθεσμη επένδυση και ως πτυχή της εταιρικής κοινωνικής τους ευθύνης.

- *Η πρακτική εμπειρία:* αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για την προώθηση της επιχειρηματικής νοοτροπίας και των επιχειρηματικών δεξιοτήτων μέσω της πρακτικής εφαρμογής κατά τη διάρκεια της μάθησης (μαθητές και φοιτητές δημιουργούν και λειτουργούν μικρές επιχειρήσεις). Σχεδόν το 20% των συμμετεχόντων σε δραστηριότητες μικροεπιχειρήσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ιδρύουν δική τους επιχείρηση μετά τις σπουδές τους.²¹

Στην ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής της 3^{ης} Αυγούστου 2007 προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με θέμα «Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών» η θέση της ΕΕ για το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στελεχών, όπως αυτή διατυπώνεται, είναι ότι οι προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού θα πρέπει να υποστηρίζονται από συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και από καλή συνεργασία με τους γονείς, τις υπηρεσίες πρόνοιας για τους μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007:3-4). Στο ίδιο κείμενο παρουσιάζεται από την Επιτροπή ένα μοντέλο ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης που καλύπτει όλη τη σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών, το οποίο προτείνει τη συμμετοχή σε προγράμματα εισαγωγικής κατάρτισης κατά τα πρώτα τρία χρόνια άσκησης του επαγγέλματος, την πρόσβαση σε συγκροτημένες οδηγίες και καθοδήγηση από πεπειραμένους αρμόδιους επαγγελματίες σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, και τη συμμετοχή σε ετήσιες συζητήσεις σχετικά με τις ανάγκες τους σε θέματα κατάρτισης και ανάπτυξης, στο πλαίσιο του ευρύτερου προγράμματος ανάπτυξης της υπηρεσίας ή του ιδρύματος στο οποίο εργάζονται (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007: 13-14).

²¹ Βλ. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0033&from=EL>

Σημαντική εξέλιξη στα ζητήματα που αφορούν όχι μόνο την επιμόρφωση αλλά και την επιλογή των εκπαιδευτικών συνιστά η θέσπιση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (ΕΠΠ - European Qualifications Framework – EQF). Το ΕΠΠ αναμένεται να διευκολύνει τη κινητικότητα αφού θα είναι εφικτή η μεταφορά, αναγνώριση και διασύνδεση προσόντων σε άλλα κράτη μέλη της ΕΕ ή σε άλλους τομείς σπουδών. Η περιγραφή των 8 επιπέδων αναφοράς του ΕΠΠ βασίζεται στα μαθησιακά αποτελέσματα. Στο ΕΠΠ ως μαθησιακά αποτελέσματα νοούνται η περιγραφή του τι γνωρίζει, κατανοεί και είναι ικανός να κάνει ο εκπαιδευόμενος μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας. Στο ΕΠΠ τα μαθησιακά αποτελέσματα περιγράφονται με βάση τον συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Το ισοζύγιο μεταξύ των στοιχείων αυτών διαφέρει από προσόν σε προσόν, δεδομένου ότι το ΕΠΠ καλύπτει όλα τα επίπεδα. Η χρήση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην περιγραφή των επιπέδων των προσόντων θα διευκολύνει την επικύρωση της μάθησης που πραγματοποιείται έξω από το πλαίσιο των αναγνωρισμένων ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, πράγμα που γενικά θεωρείται βασικό στοιχείο της διά βίου μάθησης. Αυτό αντανακλά μία σημαντική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτές και περιγράφονται έννοιες, όπως, η εκπαίδευση, η κατάρτιση και γενικότερα η μάθηση. Η στροφή προς τα μαθησιακά αποτελέσματα εισάγει μια κοινή γλώσσα και καθιστά δυνατή τη σύγκριση προσόντων σύμφωνα με το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά τους και όχι σύμφωνα με τις διδακτικές μεθόδους και διαδικασίες που ακολουθήθηκαν μέχρι την απόκτηση τους ή τα διδακτικά περιβάλλοντα στα οποία αυτά αποκτήθηκαν. Σε αντίθεση με το σύστημα που εξασφαλίζει την ακαδημαϊκή αναγνώριση βάσει της διάρκειας των σπουδών, το ΕΠΠ καλύπτει το σύνολο της μάθησης, και κυρίως της μάθησης που πραγματοποιείται εκτός του πλαισίου της επίσημης εκπαίδευσης και των ιδρυμάτων κατάρτισης.²²

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στις 22 Μαΐου 2008, σχετικά με την προώθηση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης καλεί τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης: α) να προωθήσουν στενότερη συνέργεια μεταξύ των γνώσεων και των δεξιοτήτων αφενός και της δημιουργικότητας αφετέρου, καθώς επίσης και το βέλτιστο τρόπο

²²Βλ. http://europa.eu/legislation_summaries/internal_market/living_and_working_in_the_intel_market/c11104_el.htm#KEY

προαγωγής, παρακολούθησης και αξιολόγησης της δημιουργικότητας και της ικανότητας καινοτομίας, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης β) να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τον επαγγελματικό τους ρόλο ως συντελεστές μάθησης και υποστηρικτές της δημιουργικότητας και να βοηθήσουν τις παιδαγωγικές σχολές να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, και γ) να προωθήσουν τη νοοτροπία της μάθησης μέσω της ανάπτυξης ευρύτερων μαθησιακών κοινοτήτων, με τη διευκόλυνση και την υποστήριξη δικτύων και συνεργασιών —με συμμετοχή της κοινωνίας των πολιτών και άλλων ενδιαφερόμενων φορέων— μεταξύ της εκπαίδευσης και των συναφών τομέων, όπως ο πολιτισμός αφενός και ο κόσμος της εργασίας αφετέρου²³.

Στην κοινή έκθεση προόδου του Συμβουλίου και της Επιτροπής για το 2010 για την εφαρμογή του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» αναφέρεται ότι ενώ υπήρξε σημαντική βελτίωση στην απόδοση της εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ωστόσο θεωρεί ότι η πλειονότητα των στόχων οι οποίοι ορίστηκαν για το 2010 δεν θα υλοποιηθούν εγκαίρως σε όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ ενώ το βασικό σημείο αναφοράς, ο γραμματισμός, η απόδοσή του στην πραγματικότητα επιδεινώνεται. Για το λόγο αυτό, το Συμβούλιο και η Επιτροπή επισημαίνουν ότι απαιτείται περαιτέρω ανάπτυξη της οργάνωσης της μάθησης στα σχολεία, ότι χρειάζεται πρακτική εφαρμογή των εγκάρσιων «βασικών ικανοτήτων»,²⁴ ότι είναι αναγκαία η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των επικεφαλής των σχολικών μονάδων – παρόλο που σε αρκετές χώρες η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών τους προετοιμάζει να χρησιμοποιούν την προσέγγιση των βασικών ικανοτήτων και τέλος ότι χρειάζεται περισσότερη δράση όσον αφορά το γραμματισμό και τα μειονεκτούντα άτομα. Επίσης, επισημαίνεται ότι η αύξηση των επενδύσεων από δημόσιους και ιδιωτικούς πόρους αποτελεί πρόκληση και ότι θα πρέπει οι

²³ Βλ. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:141:0017:01:EL:HTML>

²⁴ Το ευρωπαϊκό πλαίσιο βασικών ικανοτήτων της δια βίου μάθησης καθορίζει 8 βασικές ικανότητες απαραίτητες για την προσωπική ολοκλήρωση, την ενεργή ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχολησιμότητα στην κοινωνία της γνώσης: 1) επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, 2) επικοινωνία σε ξένες γλώσσες, 3) μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στις φυσικές επιστήμες και στην τεχνολογία, 4) ψηφιακή ικανότητα, 5) ικανότητες στη μεθοδολογία μάθησης, 6) κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, 7) πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα, 8) πολιτισμική συνείδηση και έκφραση.

επενδύσεις να γίνουν πιο αποτελεσματικές μέσω της ενίσχυσης των μηχανισμών διασφάλισης ποιότητας, με την υποστήριξη της ενισχυμένης συνεργασίας, όπως προβλέπεται από το στρατηγικό πλαίσιο «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020».²⁵ Παρόλα αυτά, το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» αποτέλεσε την πρώτη επίσημη προσπάθεια σε υπερεθνικό επίπεδο να σχεδιαστεί και να συγκρατηθεί μια ενιαία κατεύθυνση για την αναδιοργάνωση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Η «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020» (ΕΚ 2020) αποτελεί ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, το οποίο βασίζεται στο πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» (ΕΚ 2010). Θεσπίζονται τέσσερις στρατηγικοί στόχοι οι οποίοι είναι:

- *Η υλοποίηση της δια βίου μάθησης και της κινητικότητας* – απαιτείται πρόοδος όσον αφορά την εφαρμογή των στρατηγικών δια βίου μάθησης, την εκπόνηση εθνικών πλαισίων προσόντων συνδεδεμένων με το *ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων* και τη δημιουργία περισσότερο ευέλικτων οδών μάθησης. Η κινητικότητα θα πρέπει να επεκτείνεται, ενώ θα πρέπει να εφαρμόζεται ο *ευρωπαϊκός χάρτης ποιότητας για την κινητικότητα*.
- *Η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης* – όλοι οι πολίτες πρέπει να μπορούν να αποκτήσουν *βασικές ικανότητες* και όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να γίνουν *ελκυστικότερα και αποτελεσματικότερα*.
- *Η προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά*. Τα εκπαιδευτικά μειονεκτήματα θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με υψηλής ποιότητας εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς από τις μικρές ηλικίες.
- *Η ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος*, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσω της προαγωγής για απόκτηση *εγκάρσιων ικανοτήτων* από όλους τους πολίτες και να διασφαλίζεται η λειτουργία του *τριγώνου γνώσης*

²⁵ Κοινή έκθεση προόδου του Συμβουλίου και της Επιτροπής για το 2010 σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010». Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2010/C117/01). Ημερομηνία προσπέλασης: 19/5.2013, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:EL:PDF>

(εκπαίδευση-έρευνα-καινοτομία) και της συνεργασίας μεταξύ επιχειρήσεων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, καθώς και των ευρύτερων μαθησιακών κοινοτήτων με την κοινωνία των πολιτών και άλλους ενδιαφερόμενους.

Συνοπτικά, η ΕΕ έχει ορίσει ως στόχους των δράσεών της τη βελτίωση της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, την κινητικότητα εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων και την τόνωση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων. Στη διαμόρφωση και την εφαρμογή της κοινωνικής εκπαιδευτικής πολιτικής η Κοινότητα ενεργεί σύμφωνα με την αρχή της επικουρικότητας. Η ΕΕ δεν μπορεί να θεσμοθετήσει και να επιβάλλει μια δεσμευτική για τα μέλη της κοινή πολιτική στον τομέα της εκπαίδευσης όπως μπορεί να εφαρμόζει σε άλλους τομείς, ωστόσο προωθεί την ποιότητα στην εκπαίδευση, στηρίζοντας τις συνεργασίες των μελών της και υποστηρίζοντας δράσεις δημιουργικότητας και καινοτομίας.

2.3. Σκοπός και αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Σκοπός της επιμόρφωσης είναι αφενός η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, και, κατ' επέκταση, του εκπαιδευτικού συστήματος, αφετέρου η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του έργου των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης μέσω της δια βίου εκπαίδευσης.

Ως τις αρχές της δεκαετίας του 1990, ο όρος επιμόρφωση υπήρξε εφάμιλλος της έννοιας της επαγγελματικής κατάρτισης (Μάνεσης, 2011). Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 η επιμόρφωση θεωρείται διαρκής, προϋποθέτει τη σύνδεση θεωρίας, έρευνας και πράξης. Επίσης, προϋποθέτει την αλληλεπίδραση και σύμπραξη των εκπαιδευτικών, καθώς και τη συνεργασία και αλληλουχία προγραμμάτων αρχικής και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, αναφέρεται στις τυπικές και άτυπες ευκαιρίες κατάρτισης και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, προάγοντας την ατομική τους εξέλιξη και ανάπτυξη (Παπαναούμ, 2005; Μάνεσης, 2014). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1999:35) η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη δεν είναι εύκολο να διαχωριστούν, αφού συμβαδίζουν και αλληλοπροσδιορίζονται.

Εκτός, όμως, από τους μηχανισμούς υποδοχής και στήριξης του εκπαιδευτικού εντός της σχολικής μονάδας σημαντικό ρόλο για την επαγγελματική

ανάπτυξη διαδραματίζει και η επιμόρφωση. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1996:86) η επιμόρφωση ορίζεται ως *το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με σκοπό τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους*. Αποτελεί κυρίως συνάρτηση των διαπιστωμένων αναγκών των ίδιων των εκπαιδευτικών, που προσδιορίζονται από την προϋπάρχουσα βασική εκπαίδευση, από την εργασία τους και από το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο εργάζονται (Μαυρογιώργος, 1999).

Προϋπόθεση για την προσέγγιση του θέματος αποτελεί η οριοθέτηση των εννοιών της άτυπης, μη τυπικής και τυπικής επιμόρφωσης. Σε αναλογία με τους ορισμούς της εκπαίδευσης (Σαλτερής 2006):

- Ως *άτυπη επιμόρφωση* μπορεί να νοηθεί οτιδήποτε ο εκπαιδευτικός μαθαίνει καθημερινά, μέσα από επιδράσεις που δέχεται στο επαγγελματικό του περιβάλλον. Αυτές έχουν ως αποτέλεσμα να διαφοροποιεί τις στάσεις και τις αξίες του σχετικά με την εκπαίδευση και παράλληλα να αποκτά ικανότητες και δεξιότητες που ανανεώνουν τις διδακτικές του πρακτικές.
- Ως *μη τυπική επιμόρφωση* νοείται οποιαδήποτε οργανωμένη μορφή επιμόρφωσης που παρέχεται έξω από το κατεστημένο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, με επιμέρους θεματική, στόχο και συγκεκριμένο κοινό εκπαιδευτικών.
- Ως *τυπική επιμόρφωση* ορίζεται κάθε μορφή επιμόρφωσης που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται στο πλήρως θεσμοθετημένο και ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα και στοχεύει στη συνολική ή επιμέρους και ανά γνωστικό αντικείμενο στήριξή τους ως επαγγελματιών, με βάση ανάγκες που ιεραρχούνται πρωτίστως από το σύστημα και δευτερευόντως από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Κατά τον Βεργίδη (2001:129-143), η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων (τυπικής-μη τυπικής και άτυπης μάθησης όλων των επιπέδων), που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές και σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα. Η δια βίου εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ευκαμψία στο χρόνο, το χώρο, το περιεχόμενο και τις τεχνικές διδασκαλίας.

Σήμερα, στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, η επιμόρφωση καλείται να καταστήσει τον εκπαιδευτικό: α) να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του μαθητή και του σχολείου, καθώς και τα μηνύματα των καιρών και β) να αναλαμβάνει τις απαραίτητες πρωτοβουλίες και την ευθύνη που οι πρωτοβουλίες αυτές συνεπάγονται μέσα σε ένα γενικό πλαίσιο αρχών και δομών, το οποίο καθορίζεται από την Πολιτεία.

Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, είναι φανερό πως η επιμόρφωση αποτελεί βασικό αίτημα των εκπαιδευτικών. Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία (Φράγκος 1983; Μαυρογιώργος 1983; Αθανασίου κ.ά., 1993; Hargraves A. & Fullan M. 1992; Δημητριάδου, 1982; Μαντάς, 2002) οι στόχοι της επιμόρφωσης επικεντρώνονται: α) στην ενημέρωση, στις σύγχρονες παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές επιστήμες, β) στην κάλυψη των κενών των εκπαιδευτικών στη βασική τους εκπαίδευση και στην πρακτική διδασκαλία γ) στην ενίσχυση και ενθάρρυνση, για επισήμανση προβλημάτων στη σχολική μονάδα και αναζήτηση της λύσης και της αντιμετώπισής τους δ) στην ενημέρωση, στα σύγχρονα παιδαγωγικά ζητήματα, που έχουν σχέση και με το σχολείο (διαπολιτισμική εκπαίδευση, μαθησιακές δυσκολίες), ε) στην προαγωγή της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, στ) στην ενημέρωση στις νέες τεχνολογίες και τις δυνατότητες μέσα από αυτές για περαιτέρω γνώση και ενημέρωση και ζ) στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (Τσίγκα Ε. & Νάσαινας, 2006).

Στην εποχή μας η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερη λόγω των ταχύτατων οικονομικών και κοινωνικών μεταβολών. Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από αλματώδη ανάπτυξη και πρόοδο σε όλους τους τεχνολογικούς και επιστημονικούς τομείς. Η γνώση πολλαπλασιάζεται σε καθημερινή βάση με αποτέλεσμα ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να αποδυναμώνεται επιστημονικά και παιδαγωγικά. Απαιτείται από τον σύγχρονο εκπαιδευτικό να μην είναι απλός φορέας παρωχημένων γνώσεων σε παθητικούς μαθητές αλλά να αναλάβει ένα πιο ενεργητικό ρόλο με διαρκή ενημέρωση πάνω σε εκπαιδευτικά ζητήματα σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και το έργο του. Επίσης, η κινητικότητα των εργαζομένων στο χώρο της Ευρώπης και η εισροή οικονομικών προσφύγων στη χώρα δημιούργησε τη γένεση νέων εκπαιδευτικών αναγκών σχετικών με τη σχολική ένταξη γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων.

Επιμορφωτικές ανάγκες δημιουργήθηκαν και με την εισαγωγή νέων καινοτομικών μέτρων στην εκπαίδευση (Κωστίκα, 2004).

Ο εκπαιδευτικός σήμερα κρίνεται ως επαγγελματίας αφού πρέπει να κατέχει εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις και πολύ καλή ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση. Σε αυτό το πλαίσιο η επιμόρφωση αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης αφού εξασφαλίζει ή πρέπει να εξασφαλίζει τη συστηματική πληροφόρηση σε περιπτώσεις εισαγωγής εκπαιδευτικών καινοτομιών ή μεταρρυθμίσεων και μετριάζει την αναμενόμενη ιδεολογική αντίστασή τους στις προσπάθειες εκσυγχρονισμού ή μεταμορφισμού της εκπαίδευσης. Άλλωστε αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός το ότι κάθε προσπάθεια για αλλαγές στην εκπαίδευση συνοδεύεται και από ρυθμίσεις που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Αραβανής, 2011).

Στη διεθνή βιβλιογραφία και αρθρογραφία οι λόγοι που η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει έντονη παρουσία στη διεθνή επικαιρότητα είναι επειδή θεωρείται πως η επιμόρφωση συντελεί στην αναβάθμιση του κύρους των εκπαιδευτικών και στην κατοχύρωση της επαγγελματικής τους επάρκειας. Η επαγγελματική βελτίωση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να στηρίζεται μόνο στην προσωπική πρωτοβουλία, εμπειρία ή ένστικτο από τη διδακτική πράξη αλλά «επιβάλλεται» η συνεχής επιστημονική του ενημέρωση προκειμένου η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι πιο αποτελεσματική. Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί, στη σύγχρονη εποχή, καλούνται να διαδραματίσουν ουσιαστικό ρόλο στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Απόρροια της εν λόγω παραδοχής είναι το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι καλά προετοιμασμένοι για το επάγγελμά τους αλλά και να βελτιωθούν μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης τους με σκοπό να εξυπηρετήσουν τους εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Παράλληλα όμως με την «αναζήτηση» της επάρκειας του εκπαιδευτικού για να επιτελεί συστηματικά και αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό του έργο, «επιβάλλεται» από τις κοινωνικές συνθήκες, ο σημερινός εκπαιδευτικός να είναι ένας στοχαζόμενος εκπαιδευτικός. Έτσι, θα πρέπει να ακούει όλες τις απόψεις, να λαμβάνει υπόψη τις πιθανές λύσεις, να αναγνωρίζει τις πιθανότητες λάθους, να αναρωτιέται για την εκάστοτε δράση ή πρωτοβουλία την οποία υλοποιεί. Ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του μαθητή και του σχολείου, καθώς και τα μηνύματα των καιρών και να

αναλαμβάνει πρωτοβουλίες αλλά και τη σχετική ευθύνη μέσα σε ένα γενικό πλαίσιο που θα καθορίζεται από την πολιτεία ή άλλους αρμόδιους φορείς. Τα στοιχεία αυτά του κριτικού στοχευόμενου εκπαιδευτικού έρχονται σε αντιδιαστολή με τα στοιχεία του εντολοδόχου εκπαιδευτικού του παραδοσιακού συστήματος εκπαίδευσης από τον οποίο αναμενόταν να τηρεί πιστά τις επίσημες προδιαγραφές της εκπαίδευσης και του πολιτικού συστήματος, τη μετάδοση δηλαδή προκαθορισμένων και ελεγχόμενων γνώσεων και αξιών, στο πλαίσιο ενός γραφειοκρατικά διοικούμενου κράτους (Ξωχέλλης, 2011).

Ο Ξωχέλλης (2006:76-89) αναφέρει ότι οι αλλαγές που επέφεραν οι τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις επιβάλλουν αναπροσαρμογές τόσο στους στόχους και τα περιεχόμενα όσο και στους τρόπους και μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης με κύριο άξονα την καλλιέργεια της αυτενέργειας και των ικανοτήτων του μαθητή. Επιτάσσονται οι αλλαγές στη βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την καλύτερη επιτέλεση του έργου τους στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας. Επιπλέον, αναφέρει ότι στις σύγχρονες πλουραλιστικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες πρέπει να αναπτυχθεί η ικανότητα των μαθητών για κατανόηση του «διαφορετικού» ή του «ξένου» και να καλλιεργηθούν ο σεβασμός και η αλληλεγγύη για συνανθρώπους με διαφορετική πολιτισμική προέλευση και κουλτούρα αφού χωρίς τα στοιχεία αυτά διακυβεύεται η κοινωνική συνοχή και ο σύγχρονος άνθρωπος περιέρχεται σε συναισθηματική ανασφάλεια και πολιτισμική σύγχυση. Επίσης, επισημαίνει ότι η σημαντική αύξηση των ατόμων τρίτης ηλικίας, που έχει σαν αποτέλεσμα την συνύπαρξη ενός πληθυσμού ατόμων με μεγάλη ηλικιακή διαφορά και άρα διαφορετικές αξιακές επιλογές και πεποιθήσεις, επιβάλλει την κατανόηση και τον σεβασμό κυρίως της νέας γενιάς απέναντι στους ηλικιωμένους. Και ο στόχος αυτός, ανήκει στο έργο των εκπαιδευτικών και επομένως και της επιμόρφωσής τους.

Ως επιστέγασμα των παραπάνω, μπορούμε να αναφέρουμε ότι η εξειδίκευση της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών συγκεκριμενοποιείται με έναν ευρύ κατάλογο «σταθμισμένων κριτηρίων», όπως (Ξωχέλλης, 2006:33-34): α) γνώση του/των αντικειμένου/ων διδασκαλίας (επιστημονική επάρκεια), β) εξοικείωση με στρατηγικές σχεδιασμού, οργάνωσης και αποτίμησης του αποτελέσματος της διδασκαλίας (διδασκτική επάρκεια), γ) διαγνωστικές και συμβουλευτικές ικανότητες για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών (διαγνωστική επάρκεια), δ) επικοινωνιακές δεξιότητες για συνεργασία με κοινωνικούς φορείς και επικοινωνία με

τον κόσμο της εργασίας (επικοινωνιακή επάρκεια) και ε) ετοιμότητα για συνεχή μάθηση, επιδεκτικότητα για καινοτομίες στην εκπαίδευση και ερευνητική στάση (καινοτομική και ερευνητική διάθεση).

2.3.1. Οι κυριότερες προσεγγίσεις στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση μπορεί να πάρει ποικίλες μορφές, οι οποίες οφείλονται κυρίως σε διαφορετικές επιστημολογικές προσεγγίσεις (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Κάθε επιμορφωτική δράση για τους εκπαιδευτικούς εμπεριέχει μια συγκεκριμένη θεώρηση για τον εκπαιδευτικό και την εκπαίδευση αφού σύμφωνα με τον Φρέιρε (1987:7) κάθε εκπαιδευτική πρακτική εμπεριέχει μια συγκεκριμένη θεώρηση για τον άνθρωπο και τον κόσμο. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις και μορφές απηχούν διαφορετικές αντιλήψεις όχι μόνο για την ίδια την επιμορφωτική διαδικασία αλλά και για την εκπαιδευτική πράξη και για τους σκοπούς της, τη σχέση εκπαιδευτικής θεωρίας και σχολικής πράξης, για τον επαγγελματικό ρόλο και το έργο των εκπαιδευτικών, για το είδος της μάθησης που προκρίνουν (Χρυσυφίδης, 2004; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:9).

Έτσι, σύμφωνα με τη θεωρία των γνωστικών διαφορόντων του J. Habermas, η ανθρώπινη γνώση συγκροτείται με βάση τρία είδη διαφορόντων τα οποία κατηγοριοποιούνται σε *τεχνικά, πρακτικά και χειραφετικά*. Σύμφωνα με τον Habermas, διαφέροντα είναι οι βασικοί προσανατολισμοί που συνοδεύουν ορισμένες θεμελιακές συνθήκες της δυνατής αναπαραγωγής και αυτοσυγκράτησης του ανθρώπινου είδους, δηλαδή την εργασία και την αλληλόδραση. Το τεχνικό διαφέρον αποσκοπεί στην απόκτηση γνώσης που διευκολύνει τον τεχνικό έλεγχο του περιβάλλοντος, των διαδικασιών και των φυσικών αντικειμένων και οδηγεί σε μια εργαλειακή μορφή πράξης. Ο Habermas θεωρεί ότι το τεχνικό διαφέρον κινητοποιεί την θετικιστική έρευνα των εμπειρικο-αναλυτικών επιστημών ενώ υποστηρίζει ότι δεν πρέπει να είναι η μοναδική γνώση που νομιμοποιείται (Habermas, 1990; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Το πρακτικό διαφέρον στοχεύει στην κατανόηση του νοήματος, μέσω της διερεύνησης της διυποκειμενικότητας και οδηγεί σε επικοινωνιακή μορφή πράξης ενώ διέπει κυρίως την ερμηνευτική έρευνα των ιστορικο-ερμηνευτικών επιστημών (Habermas, 1990:31). Το χειραφετικό γνωστικό διαφέρον στοχεύει στην «άρση της εξάρτησης των υποκειμένων από τι

αποστασιοποιημένες εξουσίες» κυρίως μέσω του κριτικού στοχασμού ενώ κυρίως διέπει τις κριτικά προσανατολισμένες κοινωνικές επιστήμες και τη φιλοσοφία. Στόχος του χειραφετικού διαφέροντος είναι να κατακτήσει τη γνώση του κοινωνικού πλαισίου που ενεργοποιεί την κοινωνική δράση και επικοινωνία (Habermas, 1990:32; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:9).

Οι κυριότερες προσεγγίσεις της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών συνδέονται με τα τρία γνωστικά ενδιαφέροντα του Habermas, *το τεχνικό, το πρακτικό και το χειραφετικό* (Καραμπίνη & Ψίλου, 2005; Μπουζάκης, 2011). Το τεχνικό ενδιαφέρον, το οποίο αντιστοιχεί στο τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, έχει στόχο να καλύψει τις ελλείψεις με την παροχή θεωρητικής εκπαίδευσης και την καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Από την άλλη, το πρακτικό ενδιαφέρον, το οποίο σχετίζεται με το ερμηνευτικό μοντέλο ανάπτυξης, εστιάζει στον εκπαιδευτικό ως ένα υποκείμενο που συνεχώς αναπτύσσεται στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Τέλος, το χειραφετικό ενδιαφέρον, σε συνάρτηση με το στοχαστικο-κριτικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, διαθέτει ως επί το πλείστον κοινωνική κατεύθυνση, στοχεύοντας σε δομικές αλλαγές στο σχολείο και στην κοινωνία (Καραμπίνη & Ψίλου, 2005).

Στο πλαίσιο του τεχνοκρατικού μοντέλου, *η προσέγγιση της θεραπείας των ελλείψεων* προτείνει την ενίσχυση της θεωρητικής γνώσης των εκπαιδευτικών ή την καλλιέργεια δεξιοτήτων που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν με στόχο να γίνουν ικανοί να χειρίζονται με αποτελεσματικό τρόπο τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ανεπαρκείς, είτε γιατί δεν έλαβαν την κατάλληλη αρχική εκπαίδευση, είτε διότι δεν είναι ενημερωμένοι για τις τρέχουσες εξελίξεις της παιδαγωγικής επιστήμης. Η προσέγγιση αυτή, βασισμένη στη θεωρία του συμπεριφορισμού, θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποκτήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες μέσω της παρακολούθησης σεμιναριακών μαθημάτων (Eraut, 1987). Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως «εντολοδόχοι εργαζόμενοι» από τους οποίους αναμένεται ότι θα μεταδώσουν την προκαθορισμένη διδακτέα ύλη όσο γίνεται πιο αποτελεσματικά και κρίνονται από το βαθμό επίτευξης των επίσημων προδιαγραφών (Brinkman, 1996:29, Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:10). Έτσι, αν ο βαθμός σύγκλισης δεν είναι ικανοποιητικός, τότε διαμέσου της επιμόρφωσης επιχειρείται να καλυφθούν τα κενά της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και να ενημερωθούν για τις τελευταίες εξελίξεις της παιδαγωγικής επιστήμης. Με αυτόν τον τρόπο «ξεριζώνονται οι αδυναμίες των ακατάλληλα προετοιμασμένων εκπαιδευτικών» (Holly, 1989:175). Για

την κάλυψη των παραπάνω ελλείψεων υλοποιείται ή μια γενική θεωρητική επανεκπαίδευση με σεμινάρια που στοχεύουν στη βαθύτερη και πλατύτερη γνώση των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί ή στην πληρέστερη ενημέρωσή τους σε θέματα παιδαγωγικού ενδιαφέροντος ή *σχεδιάζονται και υλοποιούνται προγράμματα που στοχεύουν στην άσκηση δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών* (competency based teacher training) και στην ενημέρωσή τους σε νέες τεχνικές διδασκαλίας ή σε τεχνικές χειρισμού τάξης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:10; Brophy, 1983:236-247).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, προσφέρεται ασφάλεια στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συμπεριφέρονται ως 'τεχνικοί' και παθητικοί δέκτες, καθώς αρκούνται στην άκριτη εφαρμογή όσων αποφασίζονται άνωθεν. Ουσιαστικά, ο επιμορφούμενος εκπαιδευτικός δεν έχει, συνήθως ευκαιρίες συμμετοχής στον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων και στον σχεδιασμό των διαδικασιών μάθησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία βασίζονται σε κάποια κριτήρια που θεσπίζονται από τους λεγόμενους «ειδικούς», οι οποίοι τα έχουν αξιολογήσει ως κριτήρια καλής διδασκαλίας, χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Δεν λαμβάνονται οι αξίες, οι εμπειρίες και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, καθιστώντας τους ελεγχόμενους από την εκάστοτε ηγεσία της εκπαίδευσης. Συγχρόνως, δε δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν τους σκοπούς και τα αποτελέσματα της διδακτικής τους πράξης και να προχωρήσουν συνειδητά στην υιοθέτηση των δικών τους διδακτικών μεθόδων και τεχνικών (Μαυρογιώργος, 1989:22). Η παραπάνω συνθήκη έχει ως αποτέλεσμα τη «μονομερή εκπαίδευση», η οποία προσπαθεί να ανταποκριθεί στις νέες καταστάσεις που δημιουργούνται κάθε φορά, χωρίς να αλλάξει τις δεδομένες παραδοχές και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, την προσωπική και συχνά άρρητη θεωρία τους,

περί του τρόπου διδασκαλίας τους και του ρόλου τους ως εκπαιδευτικών (Κατσαρού & Δεδούλη 2008:10).

Ωστόσο, σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (1996:19) έρευνες και πορίσματα συνεδρίων αποκαλύπτουν ότι επιμορφωτικά προγράμματα που βασίζονται στη συγκεκριμένη προσέγγιση δεν είναι αποτελεσματικά. Η στείρα προσφορά θεωρητικών γνώσεων ή δεξιοτήτων χωρίς τη δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων και κυρίως η ανυπαρξία ευελιξίας δε βοηθάει τον εκπαιδευτικό στην επαγγελματική του ανάπτυξη και στην εξέλιξη του ως επαγγελματία.

Η αναπτυξιακή προσέγγιση εστιάζει στις δυνατότητες ανάπτυξης κάθε εκπαιδευτικού, διέπεται περισσότερο από το πρακτικό γνωστικό διαφέρον και εντάσσεται στο πλαίσιο του ερευνητικού επιστημολογικού παραδείγματος (Τσάφος, 2014; Zeichner, 1983). Η αναπτυξιακή προσέγγιση μεταβιβάζει στον ίδιο τον εκπαιδευτικό την ευθύνη της επαγγελματικής του ανάπτυξης αφού η επιμορφωτική διαδικασία δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει το σημείο στο οποίο βρίσκεται και να κατανοήσει τις πρακτικές του και τις λανθάνουσες και άρρητες πολλές φορές πεποιθήσεις που τον πλαισιώνουν θεωρητικά, αλλά και την προοπτική αλλαγών και εξέλιξής του. Ουσιαστικά, η προσέγγιση επιδιώκει να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε βαθύτερη και πλουσιότερη κατανόηση του έργου τους μέσω του στοχασμού για τη διδασκαλία, τη μάθηση, τις επιλογές τους, το δικό τους ρόλο και των μαθητών του, το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τους παράγοντες που το καθορίζουν. Μέσω της συνειδητοποίησης της προσωπικής τους εκπαιδευτικής θεωρίας, των παγιωμένων συνηθειών που προσδιορίζουν την εκπαιδευτική τους πρακτική επιτυγχάνεται μια διαδικασία συνεχιζόμενης εκπαίδευσης μέσω της οποίας αναζητούν εναλλακτικές που θα μπορούσαν να τους δώσουν διαφορετική προοπτική και οπτική όχι μόνο στην πρακτική τους αλλά και στην εκπαιδευτική τους φιλοσοφία. Η παραπάνω διαπίστωση έχει ως συνέπεια οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν τις ανεπάρκειες και τα προβλήματά τους σε διάφορους τομείς του εκπαιδευτικού τους έργου όπως και των πιθανών αντιφάσεων ανάμεσα στις εκπαιδευτικές τους αξίες και την πρακτική τους με αποτέλεσμα την περαιτέρω επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη (Τσάφος, 2014; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Hanlon, 1993).

Στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής αναπτύχθηκε η *στοχαστικοκριτική προσέγγιση*, η οποία υποστηρίζεται από το χειραφετικό γνωστικό διαφέρον του Habermas. Η προσέγγιση αυτή της κριτικής διερεύνησης αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως πολιτισμικούς εργάτες και αναμορφωτές διανοούμενους (Anorowitz & Giroux, 2010). Ο Giroux (1988:121-125) προτείνει, πώς οι εκπαιδευτικοί ως αναμορφωτές διανοούμενοι καλούνται να συνειδητοποιήσουν το ρόλο που παίζουν στην παραγωγή και τη νομιμοποίηση διάφορων οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών ενδιαφερόντων μέσω της παιδαγωγικής που χρησιμοποιούν και προσδιορίζουν την καθημερινή τους πρακτική.

Ο Αλτουσέρ (1983), είχε αναδείξει το πολύ σημαντικό ζήτημα της μεσολάβησης των εκπαιδευτικών στη διαιώνιση των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών που υπάρχουν και που το σχολείο ως κρατικός ιδεολογικός

μηχανισμός προσπαθεί να επιβάλει. Έγραφε (σ.95): «Ζητώ συγγνώμη από τους δασκάλους εκείνους, που μέσα σε φρικιαστικές συνθήκες, προσπαθούν να στραφούν ενάντια στην ιδεολογία, ενάντια στο σύστημα και στις πρακτικές όπου έχουν παγιδευτεί, με τα λιγοστά όπλα που βρίσκουν στην ιστορία και στη γνώση που 'διδάσκουν'. Είναι ήρωες. Είναι, όμως, σπάνιοι, ενώ πόσοι αλήθεια (η πλειοψηφία) δεν έχουν καν αρχίσει να υποψιάζονται τι είδους 'δουλειά' τους βάζει να κάνουν το σύστημα (που τους ξεπερνά και τους συνθλίβει), κι ακόμα χειρότερα, βάζουν συχνά όλα τους τα δυνατά κι όλη την εξυπνάδα τους για να επιτελέσουν το καθήκον τους στην εντέλεια (με τις περίφημες νέες μεθόδους!). Είναι τόσο βέβαιοι γι αυτό που κάνουν, ώστε συμβάλλουν, με την αφοσίωσή τους, στο να συντηρούν και να τρέφουν την ιδεολογική αναπαράσταση του σχολείου (ως τόσο 'φυσικού')...» (Μαυρογιώργος, 2011). Ο εκπαιδευόμενος στην προοπτική της οποίας επαγγελματικής ανέλιξης, σε ένα περιβάλλον επιταχυνόμενης παραγωγής νέας γνώσης που επιβάλλει την ανάγκη για διαρκή ανανέωση του γνωστικού του περιεχομένου μετατρέπεται σε δύναμη ευέλικτο, προσαρμοστικό και απόλυτα χειραγωγήσιμο εργαζόμενο. Με αυτό τον τρόπο η κοινωνία μας επιτρέπει στην κουλτούρα των εταιριών να περιορίζει τις προτεραιότητες της εκπαίδευσης στις ρεαλιστικές απαιτήσεις της αγοράς (Macedo, 2002/200:31; Τσάφος, 2014:27).

Σύμφωνα με την κριτική διάσταση της επιμορφωτικής διαδικασίας, οι στοχαστικοκριτικοί εκπαιδευτικοί αφού κατανοήσουν τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες που προσδιορίζουν την καθημερινή τους εκπαιδευτική πράξη, και συνειδητοποιήσουν ότι μέσω της παιδαγωγικής τους πρακτικής νομιμοποιούν πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά συμφέροντα, οφείλουν να αναλάβουν έναν υπεύθυνο ρόλο στον μετασχηματισμό των σκοπών και των συνθηκών της σχολικής ζωής και γενικότερα της κοινωνικής ζωής και στην προοπτική αλλαγής της υπάρχουσας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί, καλούνται, από τη στιγμή που δεν προσεγγίζουν τεχνοκρατικά τη θεωρητική γνώση, να μετασχηματίσουν τις υπάρχουσες θεωρίες σε ριζοσπαστική παιδαγωγική πράξη μετατρέποντας την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία ως επί των πλείστων στοχεύει στη χειραφέτηση, σε διαδικασία υπονόμησης τόσο των συμβατικών μορφών της κυρίαρχης ιδεολογίας όσο και των αντιδημοκρατικών και άνισων κοινωνικών σχέσεων που αυτές υποστηρίζουν και νομιμοποιούν (McLaren, 2010/2007:279; Γούναρη & Γρόλιος, 2010:20-21; Τσάφος, 2014:25).

Στη βιβλιογραφία και στην επιμορφωτική πράξη είναι πολύ συχνή η ενιαία εμφάνιση των δύο τελευταίων προσεγγίσεων. Η επιμόρφωση που στοχεύει στην

επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, είτε στην αναπτυξιακή είτε στη στοχαστική διερευνητική της διάσταση και τις μετανεωρητικές της προοπτικές, θέτει στο επίκεντρό της τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και προσανατολίζεται στους στόχους του έργου τους. Οι εκπαιδευτικοί, ως υποκείμενα της επιμόρφωσης, βρίσκονται στο κέντρο κάθε προσπάθειας για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο, ενισχύοντας την ικανότητά τους να αναλύουν τις μαθησιακές ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών τους και δραστηριοποιώντας προς την κατεύθυνση της συνεργασίας με τους αρμόδιους φορείς για την επίλυση αυτών των προβλημάτων με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της πρακτικής τους γνώσης. Αυτή η πρακτική γνώση είναι το αποτέλεσμα κριτικού στοχασμού και διαλόγου αφού συνειδητοποιήσουν την προσωπική τους θεωρία, τις εκπαιδευτικές τους αρχές και τις παγιωμένες τους αντιλήψεις και πρακτικές που πλαισιώνουν την εκπαιδευτική πράξη. Η ίδια η εκπαιδευτική πράξη γίνεται ένας από τους κύριους μοχλούς ανάπτυξης της επιμορφωτικής διαδικασίας. Μια επιμορφωτική διαδικασία που, κατά το στάδιο της οργάνωσης και του προσανατολισμού της, πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις ανάγκες, τις προσδοκίες αλλά και τους στόχους των ίδιων των εκπαιδευτικών. Γιατί μόνο σε ένα πλαίσιο συν-διαμόρφωσης ή αναδιαμόρφωσης της επιμορφωτικής διαδικασίας και αισθήματος ασφάλειας μπορούν να εμπλακούν σε δραστηριότητες συνεργασίας με συναδέλφους και επιμορφωτές καθώς και στην προοπτική της αυτοανάπτυξής τους να ακολουθήσουν στοχαστικές πρακτικές που θα τους επιτρέψει να αποτιμήσουν τις καταστάσεις που βιώνουν και να προσπαθήσουν να τις αλλάξουν (Τσάφος, 2014:28).

2.3.2. Μορφές επιμόρφωσης στο πλαίσιο των αναστοχαστικών πρακτικών

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι αναστοχαστικές πρακτικές αντιστοιχούν σε κριτικές διαδικασίες που συνδέονται με την έννοια της διά βίου εκπαίδευσης, (Collins 1991; Rogers 1995; Day 2003). Υπάρχουν τρία ζητήματα που προωθούν αυτήν την κριτική διαδικασία: α) η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης, όπου η επαγγελματική γνώση δεν μεταβιβάζεται θεωρητικά ως αποπλαισιωμένη άσκηση σε «καλές πρακτικές» αλλά ως εμπράγματα και υπεύθυνη κατανόηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και των συνεπειών τους (Δούκας 2008:359; Μαυρογιώργος 2009:35) με αποτέλεσμα η επιμόρφωση να επιτυγχάνεται μέσα από πραγματικές εμπειρίες που βιώνουν από κοινού μέσα στην τάξη ο επιμορφωτής και οι

επιμορφούμενοι, οι οποίοι με αυτόν τον τρόπο γίνονται στην ουσία κριτικοί συνεργάτες β) η συνεργασία επιμορφωτή-επιμορφούμενου με τον επιμορφωτή σε ρόλο μέντορα διαθέτοντας τα χαρακτηριστικά του αναστοχαστικού εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να είναι σε θέση να εξετάζει συνεχώς τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις δυνατότητες του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού, αλλά συγχρόνως να έχει την κριτική ικανότητα να διορθώνει και τα δικά του λάθη με αποτέλεσμα να θεωρηθεί αποτελεσματικός και σε περιπτώσεις εμπειρότερων εκπαιδευτικών και γ) ο γενικότερος αναστοχασμός στο επίπεδο των εκπαιδευτικών νοημάτων, όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να συνειδητοποιήσει τον ρόλο του και να κατανοήσει την ηθική και τη δημοκρατική διάσταση του επαγγέλματός του (Γρόλλιος 1998; Day 2003) έτσι ώστε να είναι ικανός να εντοπίζει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθοδολογίες, οι οποίες μπορούν να αλλάξουν τις παγιωμένες και αναποτελεσματικές πρακτικές και να βοηθήσουν τους μαθητές της τάξης του να εκφράσουν τις πραγματικές τους δυνατότητες. Η επιμόρφωση λειτουργεί στο επίπεδο αυτό ως αφετηρία γενικότερου ενσυνείδητου αναστοχασμού ως προς τις φιλοσοφικές ιδέες και τα πολιτισμικά νοήματα τα οποία διέπουν την κοινωνική πραγματικότητα (Giroux 1988) και όχι απλά ως διαδικασία «εκπαίδευσης ενηλίκου», που σχεδιάζει ο ειδικά εκπαιδευμένος επιμορφωτής.

Έτσι, στο πλαίσιο των αναστοχαστικών πρακτικών, οι μορφές επιμόρφωσης που παρουσιάζονται και κερδίζουν έδαφος τα τελευταία χρόνια είναι η εξ αποστάσεως σύγχρονη και ασύγχρονη επιμόρφωση (με κύρια μορφή μάθησης τη μικτή μάθηση), η ενδοσχολική επιμόρφωση, οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και τα δίκτυα σχολείων ως ευκαιρίες επιμόρφωσης.

2.3.2.1. Η Εξ αποστάσεως σύγχρονη και ασύγχρονη επιμόρφωση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (E.A.E.) από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα, τότε που υπήρχε το μοντέλο της εκπαίδευσης δι' αλληλογραφίας όπου η αποστολή του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού και η επιστροφή των εργασιών των εκπαιδευομένων γίνονταν ταχυδρομικά, έχει κάνει σημαντικά βήματα που στηρίχτηκαν στα προσφερόμενα κάθε φορά τεχνολογικά μέσα. Πρωτεργάτης υπήρξε το πολιτειακό κολλέγιο του Σικάγου, το 1950, το οποίο πρόσφερε μαθήματα μέσα από το δίκτυο τοπικού τηλεοπτικού καναλιού. Στην Ευρώπη καθοριστικής σημασίας για την

ανάπτυξη της Ε.Α.Ε. θεωρείται η ίδρυση του Βρετανικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Μπίκος, 2014).

Ο όρος εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στην πιο γενική του διάσταση, χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά τις οποίες ο εκπαιδευόμενος βρίσκεται σε μια φυσική απόσταση από τον εκπαιδευτή του και χρησιμοποιεί κάποια μορφής τεχνολογία για να επικοινωνήσει μαζί του και να έχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό (Schlosser and Simonson, 2002). Η Hillary Perraton (1988) προσδιορίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως «τη διδασκαλία από κάποιον εκπαιδευτή που βρίσκεται μακριά από τον εκπαιδευόμενο τόσο σε φυσική απόσταση όσο και σε χρόνο», ο Rudolf Manfred Delling (1966), θεωρεί την η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μια καλά σχεδιασμένη και οργανωμένη δραστηριότητα που αφορά στην επιλογή, στην προετοιμασία και στην παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού καθώς και στην καθοδήγηση και στην υποστήριξη του εκπαιδευόμενου μέσα από την αξιοποίηση τεχνολογικών μέσων» (Delling, 1966:186 στο Keegan 1986:57). Ο Holmberg (1995) υποστηρίζει ότι «η εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιλαμβάνει διάφορες μορφές σπουδών, οι οποίες διεξάγονται χωρίς την άμεση και συνεχή επίβλεψη εκπαιδευτών και στηρίζονται στην οργάνωση, καθοδήγηση και διδασκαλία που παρέχεται από κάποιο εκπαιδευτικό οργανισμό». Για τον Desmond Keegan (1986) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσδιορίζεται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά στοιχεία: α) τη γεωγραφική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου κατά το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, β) την ευθύνη κάποιου εκπαιδευτικού ιδρύματος για τον σχεδιασμό, την παραγωγή και τη διανομή του εκπαιδευτικού υλικού και την εξυπηρέτηση του εκπαιδευόμενου μέσα από υπηρεσίες υποστήριξης, γ) τη χρησιμοποίηση τεχνολογικών μέσων (έντυπα και οπτικοακουστικά μέσα, υπολογιστές και Διαδίκτυο) για να γεφυρωθεί η απόσταση μεταξύ του εκπαιδευόμενου με τον εκπαιδευτή και το εκπαιδευτικό υλικό, δ) την προσπάθεια για αμφίδρομη επικοινωνία με στόχο την εκμετάλλευση των παιδαγωγικών πλεονεκτημάτων του διαλόγου και της ανταλλαγής απόψεων και ε) την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με βάση την κατ' ιδίαν μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού παράλληλα με ομαδικές συναντήσεις για την εξυπηρέτηση διδακτικών και κοινωνικών σκοπών. Ένας πιο πρόσφατος ορισμός από το U.S. Distance Learning Association αναφέρει: «Εκπαίδευση εξ αποστάσεως ορίζεται η απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων με έμμεση πληροφόρηση και καθοδήγηση που περιλαμβάνει όλες τις τεχνολογίες και άλλες μορφές μάθησης από

απόσταση» (U.S. Distance Learning Association, 1998)²⁶. Στη βιβλιογραφία προτείνεται ο όρος πολυμορφική εκπαίδευση ο οποίος αναφέρεται τόσο στη χρήση μέσων και εργαλείων όσο και στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται. Όταν τα μέσα που χρησιμοποιεί η Ε.Α.Ε. βασίζονται σε μια ποιοτική προσέγγιση και η ίδια καλύπτει και τις αρχές μάθησης και διδασκαλίας τότε διαφοροποιείται και δύναται να καλείται πολυμορφική εκπαίδευση. Έτσι, ο όρος πολυμορφική εκπαίδευση λαμβάνει μια ιδιαίτερη αξία και υποδηλώνει την ποιοτική εκπαίδευση που λειτουργεί με αρχές μάθησης και διδασκαλίας σε ένα εξ αποστάσεως περιβάλλον (Lionarakis, 1998).

Στα προγράμματα της Ε.Α.Ε. και επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται από υλικό διαφόρων πηγών μάθησης, από διδακτικά εγχειρίδια, αναλυτικό οδηγό σπουδών και πακέτα ανοικτής εκπαίδευσης σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή (CD, DND, video, πολυμέσα) δίνοντας την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους για κριτική σκέψη και εμβάθυνση, ενθαρρύνοντας ενεργητική προσέγγιση και αφομοίωση της ύλης και τελικά την ανατροφοδότηση (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:47). Ο διδάσκοντας μέσω της συχνής επικοινωνίας με τους επιμορφούμενους παρακολουθεί την επιστημονική τους πρόοδο, αξιολογεί τις εργασίες τους και τους παρέχει ανατροφοδότηση. Η επικοινωνία γίνεται μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων, τηλεομοιοτυπίας ή μέσω ταχυδρομείου. Κατά τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος δύναται η συνεργασία δια ζώσης μέσω ομαδικών συμβουλευτικών συναντήσεων. Οι σημαντικότεροι λόγοι που κάνουν ελκυστική την Ε.Α.Ε. είναι η ευελιξία των προγραμμάτων αναφορικά με τον τόπο, το χρόνο και τον τρόπο εκπαίδευσης, η μικρή οικονομική επιβάρυνση, η δυνατότητα μακροχρόνιων σπουδών χωρίς την προοπτική χορήγησης άδειας από την εργασία ή απομάκρυνσης από την οικογένεια, η δυνατότητα προεπιλογής μεταξύ διαφορετικών θεμάτων, η εύκολη πρόσβαση στα προγράμματα καθώς ο αριθμός των εκπαιδευομένων μπορεί να είναι μεγάλος.

Η εξ αποστάσεως διαδικτυακή εκπαίδευση διακρίνεται σε σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση. Στη σύγχρονη εκπαίδευση είναι δυνατή η άμεση αλληλεπίδραση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων αφού η εξ αποστάσεως διδασκαλία πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο. Στην ασύγχρονη επιμόρφωση ο εκπαιδευόμενος δε βρίσκεται σε άμεση επαφή και αλληλεπίδραση με τον διδάσκοντα αλλά επικοινωνούν με ηλεκτρονικά μέσα. Ουσιαστικά, μιλάμε για σύγχρονη και

²⁶ Βλ. United States Distance Learning Association: <http://www.usdla.org/>

ασύγχρονη μορφή ηλεκτρονικής μάθησης (Urban & Weggen, 2000). Η ασύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση παρέχει το ψηφιακό περιεχόμενο με μια κατεύθυνση σε μια στιγμή του χρόνου. Ο εκπαιδευτής-επιμορφωτής έχει τη δυνατότητα να προετοιμάσει το εκπαιδευτικό υλικό και να το αποθηκεύσει σε κάποιο ηλεκτρονικό-ψηφιακό μέσο. Ο εκπαιδευόμενος, αφού πάρει το υλικό, μπορεί να εργάζεται αυτόνομα οπουδήποτε και οποτεδήποτε με το δικό του ρυθμό και με δική του ευθύνη (Καμπουράκης & Λουκής, 2006). Στη σύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση το εκπαιδευτικό περιεχόμενο παρέχεται σε πολλαπλές κατευθύνσεις σε μια στιγμή του χρόνου και ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει σε πραγματικό χρόνο. Εργαλεία της σύγχρονης μορφής αποτελούν λογισμικά συζήτησης, τηλεδιασκέψεων, χρήση ηλεκτρονικών πινάκων, εικονικές αίθουσες κ.ά.

Συχνά η ασύγχρονη μάθηση εμπλουτίζεται και με πρακτικές της πρόσωπο-με-πρόσωπο διδασκαλίας. Προκύπτει έτσι το μοντέλο της μικτής μάθησης το οποίο αξιοποιεί πλεονεκτήματα τόσο της παραδοσιακής-δια ζώσης διδασκαλίας όσο και της διδασκαλίας με χρήση των ΤΠΕ. Η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. αυξάνει τη δυνατότητα συνεργασίας και μάθησης, καθώς ενισχύει την κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση της επιμόρφωσης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, αναστοχασμού, αυτο-διαχείρισης και μεταγνώσης των εκπαιδευτικών (Korthagen & Vasalos, 2005).

Η μικτή μάθηση εξασφαλίζει καλή διαπροσωπική επικοινωνία, αλληλεπίδραση και ανάπτυξη δεσμών μεταξύ των συμμετεχόντων, ανταποκρίνεται στις αρχές διαφοροποίησης της μάθησης αφού αναγνωρίζει και υιοθετεί διαφορετικά στυλ μάθησης και καλύπτει τις μαθησιακές προτιμήσεις και ανάγκες των εκπαιδευομένων (Ausburn, 2004). Στα πλεονεκτήματα της μικτής μάθησης συγκαταλέγονται ο εμπλουτισμός των γνωστικών αντικειμένων, κυρίως σε απομακρυσμένες περιοχές, η υποστήριξη της επαγγελματικής γνώσης και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μέσω της ενιαιοποίησης της δηλωτικής και της διαδικαστικής γνώσης, η διευκόλυνση των εκπαιδευτικών της επαρχίας στην πρόσβαση σε προϊόντα κοινωνικής, πολιτισμικής και τεχνολογικής εξέλιξης με απώτερο στόχο τον εμπλουτισμό των δεξιοτήτων και της διδασκαλίας τους (Δημητριάδου, 2014; Pozzi, 2008:6-8; Annetta & Matus, 2003; Kupetz & Ziegenmeyer, 2005:191-194.).

Σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, τα χαρακτηριστικά της μικτής μάθησης συνάδουν με πέντε αρχές της, αφού: α) οι επιμορφούμενοι είναι ενήμεροι για το λόγο για τον οποίο επιμορφώνονται ο οποίος είναι σημαντικός, β)

έχουν την ελευθερία να μαθαίνουν με το δικό τους τρόπο, γ) γίνονται αυτορρυθμιστές της μάθησής τους, δ) μαθαίνουν μέσω εμπειρίας, αφιερώνουν χρόνο βολικό για τη μάθησή τους και ε) δέχονται ενθάρρυνση και υποστήριξη από τους εκπαιδευτές-επιμορφωτές.

2.3.2.2. Από την ενδοσχολική επιμόρφωση στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης

Μια μορφή επιμόρφωσης που τις δύο τελευταίες δεκαετίες φαίνεται να είναι ιδιαίτερος δημοφιλής ως πολύ αποτελεσματική είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση. Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι μια αποκεντρωμένη και ευέλικτη μορφή επιμόρφωσης, η οποία αποβλέπει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στη σχολική μονάδα και στην ενίσχυση του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000:8). Απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου με βασικό στόχο την κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών και ενδιαφερόντων τους, καθώς και των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών προβλημάτων του συγκεκριμένου σχολείου. Φορέας υλοποίησης της επιμόρφωσης είναι το ίδιο το σχολείο που με πρωτοβουλία και ευθύνη του σχεδιάζεται και οργανώνεται η όλη επιμορφωτική διαδικασία, τα θέματα της οποίας διαμορφώνονται μετά την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών του διδακτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας σε συνάρτηση με τους στόχους και τις προτεραιότητες του σχολείου. Ως προς τη φιλοσοφία της, η ενδοσχολική επιμόρφωση στοχεύει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχει το συγκεκριμένο σχολείο, με απώτερους αποδέκτες τους μαθητές, έχοντας, δηλαδή, βραχυπρόθεσμο προσανατολισμό και αμεσότητα, εντάσσεται στην πολιτική ανάπτυξης της σχολικής μονάδας ενώ οι ενδιάμεσοι στόχοι της κινούνται στο τρίπτυχο: α) ανάπτυξη/βελτίωση του σχολείου, β) προσωπική/επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και γ) εφαρμογή της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Παπαναούμ, 2001).

Ενώ άλλοι σημαντικοί στόχοι της ενδοσχολικής επιμόρφωσης αποτελούν η καλλιέργεια της διάθεσης για συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωσή τους, η απόκτηση εν προκειμένου θετικής στάσης απέναντι στη δια βίου παιδεία και μάθηση με σκοπό την εξασφάλιση οφελών για την επαγγελματική τους εξέλιξη και η ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας με παράλληλη

εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση. Τα πλεονεκτήματα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι ότι: α) συμβάλλει στην αποκέντρωση της επιμορφωτικής διαδικασίας ως το βασικό κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος, που είναι το σχολείο, με την παράλληλη κάλυψη των πραγματικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, β) βοηθά στη συνειδητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στο εκπαιδευτικό σύστημα ότι η επιμορφωτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ανάπτυξης και βελτίωσης του σχολείου και κατά προέκταση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και δ) μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία για μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις σε επιμέρους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας (προγράμματα, μεθόδευση της διδασκαλίας, αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών) (Ξωχέλλης, 2001).

Απόρροια του κριτικού προσανατολισμού που διέπει ή θα έπρεπε να διέπει την ενδοσχολική επιμόρφωση είναι η ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί σε κάθε σχολείο: α) να μετατραπούν σε επαγγελματική ομάδα που σταδιακά διαμορφώνει το αίσθημα του ανήκειν και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και δράση για αλλαγή, β) να διερευνήσουν το ρόλο και τη δράση τους, γ) να αναζητήσουν κοινά ενδιαφέροντα και τομείς εκπαιδευτικής παρέμβασης και δ) να πραγματοποιήσουν δράσεις σε ένα συνεχές σχεδιασμού-δράσης-στοχασμού και αξιολόγησης, στη λογική μιας μη γραμμικής αλλά περισσότερο κυκλικής ανάπτυξης της αλλαγής (Τσάφος, 2014). Έτσι, για τη διαμόρφωση του συνεργατικού-συμμετοχικού πλαισίου ενδοσχολικής επιμόρφωσης αλλά και εργασίας μέσα στη σχολική μονάδα είναι πολύ σημαντική η μετατροπή των σχολείων σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης οι οποίες, σύμφωνα με τον ορισμό, αποτελούν ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται ένα ενδιαφέρον, μια σειρά από προβλήματα, το πάθος για ένα θέμα και οι οποίοι βαθαίνουν τη γνώση τους και την ειδικότητά τους μέσα από την αλληλεπίδρασή τους σε συνεχή βάση (Wenger et al., 2002).

Η διαφοροποίηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης από άλλες μορφές επιμόρφωσης έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου σχεδίου ανάπτυξης του σχολείου, ένα μέσο για τη βελτίωση του σχολείου. Η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου οφείλεται στο βαθμό που το κάθε σχολείο επιτυγχάνει τους στόχους που το ίδιο θέτει, ανάλογα με το προφίλ των μαθητών και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα και το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται. Η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί βασική

προϋπόθεση προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να καταρτιστούν και να ενδυναμωθούν ως καθοριστικοί παράγοντες της πορείας και αποτελεσματικότητας του σχολείου (Λιακοπούλου, 2014).

Ο Huysman (2000) προτείνει τη διάκριση των μορφών ενδοσχολικής μάθησης των εκπαιδευτικών σε «προσέγγιση παρέμβασης» και σε «προσέγγιση διαδικασίας». Στην προσέγγιση παρέμβασης η επιμορφωτική διαδικασία είναι οργανωμένη και αποσκοπεί στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων του σχολείου. Στην προσέγγιση διαδικασίας η διαδικασία μάθησης δεν είναι οργανωμένη, αποτελεί ρουτίνα του σχολείου και συνδέεται άμεσα με όλες τις πτυχές του παιδαγωγικού έργου. Σε ένα σχολείο το οποίο έχει χαρακτηριστικά κοινότητας μάθησης, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν καθημερινά από την άσκηση του έργου τους, στοχάζονται κριτικά και συλλογικά τη διδασκαλία και τις παιδαγωγικές ενέργειες με τους συναδέλφους τους και επαναπροσδιορίζουν τη γνώση και τη δράση τους (Hammerness et al, 2005:359; Bolam et al., 2005:145).

2.3.2.3. Δίκτυα σχολείων ως επιμορφωτική διαδικασία

Η λογική της επαγγελματικής κοινότητας και του αναπτυσσόμενου-αποτελεσματικού σχολείου μπορεί να επεκταθεί μέσα από τη δικτύωση των σχολείων, μια διαδικασία που προσφέρει στα σχολεία υποστήριξη στην προοπτική της στοχαστικής διερεύνησης και επανατοποθέτησης της εκπαιδευτικής πράξης, διαδικασία που λειτουργεί επιμορφωτικά. Μέσα από αυτή τη δικτύωση, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων μπορούν να αλληλεπιδράσουν με στόχο να βελτιώσουν την κατανόηση της πρακτικής τους ή ακόμη και να επιλύσουν πρακτικά προβλήματα (McKernan, 1996:229), αλλά και να αναζητήσουν νέες προοπτικές μέσα από τη στοχαστική συνομιλία και την ανταλλαγή ιδεών (Hargreaves, 2003 στο Stoll et al. 2006:242; Τσάφος, 2014). Έτσι, τα δίκτυα στην εκπαίδευση ορίζονται ως ομάδες σχολείων-σχολικών οργανισμών που συνεργάζονται μεταξύ τους σε διάφορα επίπεδα, που συμπράττουν για ένα κοινό σκοπό. Ο όρος «δικτύωση» εμπεριέχει μια τάση προσδιορισμού και εκσυγχρονισμού της παρεχόμενης εκπαίδευσης, σύμφωνη με τις νέες τεχνολογικές εξελίξεις της εποχής την οποία διανύουμε αφού οι ψηφιακές και εικονικές κοινότητες τη διευκολύνουν σε πολύ σημαντικό ποσοστό.

Τις τελευταίες δεκαετίες οι πολιτικές και εθνικές πρωτοβουλίες των κυβερνήσεων, ανάμεσά τους και οι ΕΕ, σε όλον τον κόσμο ενισχύουν την προώθηση της δικτύωσης και συνεργασίας μεταξύ των σχολείων, των τοπικών αρχών, των ερευνητών και των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (Veugelers & O'Hair, 2005).

Η δικτύωση μεταξύ σχολείων, εκπαιδευτικών, εκπαιδευτών εκπαιδευτικών, ερευνητών και πανεπιστημιακών ιδρυμάτων αλλά και των φορέων διαμόρφωσης και χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής προσφέρει έναν καινοτόμο και ευέλικτο επαγγελματικό χώρο δημόσιας ασύγχρονης συζήτησης, για τη δημιουργία ενός αισθήματος δέσμευσης σχετικά με την αλλαγή και την εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συγκείμενα παγκοσμίως. Πολλά ερευνητικά προγράμματα βασίζονται στην έννοια των πρακτικών δικτύωσης και στο πώς τα δίκτυα σχολείων, εκπαιδευτικών και διευθυντών, ερευνητών και πανεπιστημιακών ιδρυμάτων είναι σε θέση να αποτελέσουν δίκτυα μάθησης για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και εκπαίδευσης των μάχιμων εκπαιδευτικών και διευθυντών, καθώς επίσης και για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, προϋποθέσεις που διαμορφώνουν πρακτικές συμμετοχικής-συνεργατικής έρευνας (Λιακοπούλου, 2014). Οι συμπράξεις συνεργασίας με ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προσφέρουν πρόσθετες ευκαιρίες για τη βελτίωση της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Εν κατακλείδι, τα δίκτυα κοινοτήτων μάθησης λειτουργούν μέσα από τη συνεργασία, την ομαδικότητα, την επικοινωνία και το αμοιβαίο συμφέρον και ενδιαφέρον. Το να ανήκει κάποιος σε ένα δίκτυο αποτελεί έναν καλό τρόπο για τον έλεγχο των γνώσεών του, να επιβεβαιώσει την επαγγελματική του εμπειρία και να μεταβεί στη διαδικασία προβληματισμού και ανατροφοδότησης σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και αξιών. Μέσα στο πλαίσιο των δικτύων κοινοτήτων μάθησης δίνεται η ευκαιρία στο συμμετέχοντα να κατανοήσει και να εφαρμόσει πρακτικές μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων, οι οποίες αποτελούν προϋποθέσεις για αναστοχασμό και προβληματισμό σχετικά με αυτές τις πρακτικές (Burgers & Addison, 2007).

2.4. Η ευρωπαϊκή πολιτική για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80 διατυπώνεται το ζήτημα και παράλληλα το αίτημα για «υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για όλους». Έτσι, στις

δεκαετίες του 1980 και του 1990, ένα από τα κύρια ζητήματα αναφορικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ολόκληρο τον κόσμο αφορούσε την αναβάθμισή της ώστε να υλοποιείται από τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Στις πρώτες δεκαετίες του 21ου αιώνα, αντίστοιχα κυρίαρχα ζητήματα αποτελούν η περαιτέρω αύξηση του επιπέδου σπουδών για την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, και η υποχώρηση του υπάρχοντος μοντέλου εκπαίδευσης εκπαιδευτικών με την ένταξη της αρχικής κατάρτισης σε ένα επαγγελματικό και μαθησιακό συνεχές, το οποίο ξεκινά από τις διαδικασίες επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευτικών, περιλαμβάνει τις βασικές σπουδές τους και την περίοδο μύησής τους στο εκπαιδευτικό επάγγελμα και συνεχίζεται με τη δια βίου επαγγελματική τους ανάπτυξη (OECD, 2005; Buchberger et al, 2000, (Φυριππή & Ρουσσάκης, 2012).

Η πολιτική σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι στενά συνδεδεμένη με άλλους βασικούς τομείς ευρωπαϊκής πολιτικής, και συγκεκριμένα: α) με την κοινωνική πολιτική, η οποία δίνει έμφαση στο ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ως διεξόδων από τη φτώχεια και ως βασικών παραγόντων κοινωνικής ένταξης, καθώς και η έμφαση που δίνεται στις «βασικές δεξιότητες» από το σύμφωνο νεολαίας, β) με την πολιτική καινοτομίας, η οποία δίνει έμφαση στην εξασφάλιση του ότι οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους νέους να αποκτήσουν πνεύμα επιχειρηματικότητας και καινοτομίας, γ) με την πολιτική έρευνας, η οποία επικεντρώνεται στη βελτίωση της διδασκαλίας των επιστημών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες στην Ένωση, δ) με την πολιτική επιχειρήσεων, η οποία δίνει έμφαση στην ανάγκη να προωθήσουν οι δημόσιες αρχές την εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα στους επικεφαλής των σχολείων και στους εκπαιδευτικούς μέσω της αρχικής κατάρτισης και της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, ε) με το νέο στρατηγικό πλαίσιο της Επιτροπής για την πολυγλωσσία, το οποίο προωθεί την αξία της εκμάθησης ξένων γλωσσών και το οποίο προσδιορίζει την ποιότητα της διδασκαλίας ξένων γλωσσών και την καλύτερη κατάρτιση των καθηγητών ξένων γλωσσών ως σημαντικές προκλήσεις και στ) με την οδηγία 2005/36/EK σχετικά με την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων, η οποία παρέχει το νομικό πλαίσιο για την επαγγελματική κινητικότητα των εκπαιδευτικών {Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, SEC(2007) 931, SEC(2007) 933}.

Παρόλο που η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί ζήτημα που απασχολεί την ΕΟΚ από το 1970, ωστόσο οι αντιλήψεις της Ένωσης ως προς τη σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αλλά και ως προς το δικό της ρόλο σ' αυτό το ζήτημα, αποκρυσταλλώνονται και γίνονται ιδιαίτερα εμφανείς σε μια σειρά κοινοτικών κειμένων, τα σημαντικότερα από τα οποία είναι: α) το «Πράσινο Βιβλίο για την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση» που κυκλοφόρησε το 1993, β) το «Λεπτομερές πρόγραμμα των επακολουθών εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη» που υιοθετήθηκε το 2002 και αποτέλεσε τη βάση πολλών από τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις της Ένωσης μέχρι το 2012, και, γ) τα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και των Ευρωπαϊκών Συμβουλίων που ασχολήθηκαν με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κατά την τελευταία δεκαετία (Φυριππή & Ρουσσάκης, 2012).

Συγκεκριμένα, Στο «Πράσινο Βιβλίο», που κυκλοφόρησε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή λίγο μετά την έναρξη ισχύος της Συνθήκης του Μάαστριχτ, δίνεται έμφαση στο ρόλο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών: α) για την προαγωγή της παιδαγωγικής καινοτομίας και την ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής διάστασης στη διδασκαλία, με την έννοια «της μάθησης για τις διάφορες πλευρές της Ευρώπης του σήμερα και την κατασκευή της για το αύριο και β) για την ανάπτυξη πολυγλωσσικών και πολυπολιτισμικών ικανοτήτων και τη χρήση της κοινής πολιτισμικής κληρονομιάς (CEC, 1993: 9-10).

Στο πλαίσιο του νέου στρατηγικού στόχου μέχρι το 2010: «Η ΕΕ να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας το Μάρτιο του 2000, το Ευρωπαϊκό συμβούλιο της Βαρκελώνης, το Μάρτιο του 2002, ενέκρινε σχέδιο για την επίτευξη αυτού του κεντρικού στρατηγικού στόχου, το οποίο θέτει επιμέρους στόχους, συγκεντρώνει πόρους και ακολουθεί συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα. Στο επίκεντρο βρίσκεται «η μάθηση με στόχο την απασχόληση», η οποία επιτυγχάνεται με την αναβάθμιση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Υιοθετήθηκε ένα πρόγραμμα-πλαίσιο με τον τίτλο «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» που περιλαμβάνει τρεις βασικούς άξονες-στόχους για την πολιτική της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης: α) *Στρατηγικός στόχος 1*: Βελτίωση της ποιότητας και της

αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε., β) *Στρατηγικός στόχος 2*: Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και γ) *Στρατηγικός στόχος 3*: Συστήματα κατάρτισης ανοικτά στον ευρύτερο κόσμο.

Οι στόχοι αυτοί εξειδικεύονται σε 13 επιμέρους στόχους. Ένας από τους επιμέρους στόχους του 1ου στρατηγικού στόχου είναι η «*Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών*» (ΟΕΠΕΚ, 2008). Τίθενται τέσσερα «κύρια ζητήματα» που πρέπει να αντιμετωπιστούν από τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών: α) να προσδιοριστούν οι δεξιότητες που θα πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές βάσει των μεταβαλλόμενων ρόλων τους στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης, β) να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για επαρκή υποστήριξή τους ώστε να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης, μεταξύ άλλων μέσω της αρχικής κατάρτισης και της συνεχούς επιμόρφωσης στην προοπτική της δια βίου μάθησης, γ) να εξασφαλιστεί η επάρκεια ατόμων τα οποία θα ασχοληθούν επαγγελματικά με τη διδασκαλία, καθιστώντας ελκυστικότερο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και δ) να ενισχυθεί η προσέλκυση ατόμων που έχουν επαγγελματική πείρα σε άλλους τομείς, ώστε να εργασθούν ως εκπαιδευτικοί.

Υπάρχει πληθώρα αποφάσεων και συμπερασμάτων τόσο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου όσο και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που προσπαθούν να δημιουργήσουν το πλαίσιο λειτουργίας της κατάρτισης, επιμόρφωσης και συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Έτσι, γίνεται προσπάθεια να ληφθούν από τα κράτη μέλη μέτρα για την άρση των εμποδίων στην κινητικότητα των διδασκάλων και για την προσέλκυση διδασκάλων υψηλής ποιότητας (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, SN100/1/00 REV1). Στο ίδιο μήκος κλίματος βρίσκεται και η κοινή ενδιάμεση έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής της 26ης Φεβρουαρίου 2004, η οποία δίνει προτεραιότητα στον καθορισμό κοινών ευρωπαϊκών αρχών όσον αφορά τα προσόντα και τις ικανότητες που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στον μεταβαλλόμενο ρόλο τους στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης (12414/07 ADD 1). Με την απόφαση αριθ. 1720/2006/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 15ης Νοεμβρίου 2006, θεσπίζεται πρόγραμμα δράσης στον τομέα της δια βίου μάθησης, το οποίο περιλαμβάνει τον ειδικό στόχο «ενίσχυση της ποιότητας και της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης των

δασκάλων» και υποστηρίζει την κινητικότητα του διδακτικού και του λοιπού προσωπικού του εκπαιδευτικού τομέα.

Στα συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών, συνερχομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2007, *σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών*, συμφωνήθηκε να καταβληθούν προσπάθειες ώστε να διασφαλισθεί ότι οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής να συνεχίζουν να αποκτούν νέες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες όπως απαιτείται, καθώς και να διασφαλίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν διευθυντικές θέσεις έχουν πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας κατάρτιση σε θέματα διαχείρισης και διεύθυνσης σχολείων. Επίσης, στα συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών συνερχομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 21ης Νοεμβρίου 2008, *σχετικά με την προετοιμασία των νέων για τον 21ο αιώνα* καλούνται τα κράτη μέλη να εστιάσουν τη συνεργασία τους στην παροχή σε όλους τους εκπαιδευτικούς της δυνατότητας συμμετοχής σε διαρθρωμένα προγράμματα στήριξης κατά την αρχή της σταδιοδρομίας τους, στη βελτίωση της προσφοράς και της ποιότητας των προγραμμάτων συνεχούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των επιπέδων συμμετοχής στα προγράμματα αυτά, καθώς και στη βελτίωση της πρόσληψης και κατάρτισης των διευθυντών σχολικών ιδρυμάτων (C319/02, 2008).

Στα συμπεράσματα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης της 12^{ης} Μαΐου 2009, *σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης*, τέθηκαν οι ακόλουθοι στρατηγικοί στόχοι: α) υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας καλώντας την Επιτροπή να περιλαμβάνεται η κινητικότητα των εκπαιδευτικών σε οποιαδήποτε μελλοντική πρόταση σημείου αναφοράς για την κινητικότητα., β) βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, γ) προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά και δ) ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009). Στα συμπεράσματα αναφέρεται ότι για την επίτευξη του δεύτερου στρατηγικού στόχου «πρέπει να εξασφαλιστεί διδασκαλία υψηλής ποιότητας, να παρασχεθεί

κατάλληλη αρχική εκπαίδευση των διδασκόντων, συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη στους διδάσκοντες και τους εκπαιδευτές, και να καταστεί η διδασκαλία ελκυστική επιλογή σταδιοδρομίας».

Στην Κοινή έκθεση 2012 του Συμβουλίου και της Επιτροπής, σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020), «*Εκπαίδευση και κατάρτιση σε μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς Ευρώπη*», ανάμεσα στους τομείς προτεραιότητας για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης κατά τα έτη 2012-2014 συγκαταλέγεται και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών και των διευθυντών σχολείων με κύριους στόχους τη βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού προσωπικού που αποτελεί καθοριστικό παράγοντα των αποτελεσμάτων ποιότητας, την επικέντρωση στην ποιότητα των εκπαιδευτικών, την προσέλκυση και επιλογή των καλύτερων υποψηφίων στην εκπαίδευση, την ποιότητα της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης, την ανάπτυξη των διδακτικών ικανοτήτων και την ενίσχυση της διοίκησης των σχολείων (2012/C 70/05).

Ο καθοριστικός ρόλος που δίνεται στην εκπαίδευση μέσα στο πλαίσιο της οικονομίας διαφαίνεται και στα συμπεράσματα του Συμβουλίου της 26ης Νοεμβρίου 2012, σχετικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση στο πλαίσιο της στρατηγικής «*Ευρώπη 2020*»- *Η συμβολή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην οικονομική ανάκαμψη, την ανάπτυξη και την απασχόληση*, όπου καλούνται τα κράτη μέλη να κατευθύνουν επαρκείς επενδύσεις προς τους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στα πλαίσια μιας ευρύτερης στρατηγικής για την οικονομική ανάκαμψη, την ανάπτυξη και την απασχόληση, αξιοποιώντας, μεταξύ άλλων, τα προγράμματα της ΕΕ και τα ευρωπαϊκά διαρθρωτικά ταμεία (2012/C 393/02).

Στα συμπεράσματα του Συμβουλίου σχετικά με την επένδυση στην εκπαίδευση και κατάρτιση — *απάντηση στον Ανασχεδιασμό της εκπαίδευσης: Επένδυση σε δεξιότητες για καλύτερα αποτελέσματα στον κοινωνικοοικονομικό τομέα και Ετήσια Επισκόπηση της Ανάπτυξης για το 2013*, καλούνται τα κράτη μέλη να αναθεωρήσουν και να ενισχύσουν το επαγγελματικό προφίλ του διδακτικού επαγγέλματος σε συνεργασία με τους ενδιαφερόμενους, π.χ. εξασφαλίζοντας ουσιαστική αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και παρέχοντας συνεκτικά συστήματα με επαρκείς πόρους για τις προσλήψεις, την

επιλογή, την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τη στήριξη στην αρχή της σταδιοδρομίας και την συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη διδακτικού προσωπικού με βάση τις αρμοδιότητες (2013/C 64/06).

Στα συμπεράσματα του Συμβουλίου για την αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών το 2014, καλεί τα κράτη-μέλη, μεταξύ άλλων, να προάγουν την αποτελεσματική ψηφιακή διδασκαλία και μάθηση, εξασφαλίζοντας ότι οι εκπαιδευτές για εκπαιδευτικούς καθώς και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να αποκτούν επαρκές επίπεδο ψηφιακών δεξιοτήτων και να μαθαίνουν πώς να βοηθούν τους εκπαιδευομένους να χρησιμοποιούν τους ψηφιακούς πόρους με σύνεση και ασφάλεια και πώς να διαχειρίζονται καλύτερα τις διαδικασίες ατομικής μάθησης. Επίσης, να αναδείξουν, μέσω ερευνών, παραδείγματα των πλέον αποτελεσματικών μεθόδων και πρακτικών που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν τους εκπαιδευομένους να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη μαθησιακή διαδικασία στα σημερινά πολυδιάστατα μαθησιακά περιβάλλοντα (8096/14 EDUC 101 SOC 213).

Στην Κοινή έκθεση για το 2015 του Συμβουλίου και της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (EK 2020)- Νέες προτεραιότητες για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, τονίζεται ότι η κατάλληλη και υψηλής ποιότητας μάθηση απαιτεί ενεργητικότερη χρήση καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων και εργαλείων για την ανάπτυξη ψηφιακών ικανοτήτων, ευρεία υποστήριξη των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών, των διευθυντών σχολείων και άλλων μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξασφάλιση της επιτυχίας των εκπαιδευομένων και στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής (2015/C 417/04).

Οι κοινές ευρωπαϊκές αρχές για τις ικανότητες και τα προσόντα των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών, οι οποίες προαναφέρθηκαν, καταρτίστηκαν με βάση την πείρα των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών τους σε ολόκληρη την Ευρώπη και επικυρώθηκαν από τους ενδιαφερομένους. Περιγράφουν μια θεώρηση του επαγγέλματος του ευρωπαϊού εκπαιδευτικού, η οποία έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Είναι ένα επάγγελμα με υψηλά προσόντα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι απόφοιτοι ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (κι εκείνοι που

εργάζονται στον τομέα της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης έχουν υψηλά προσόντα στον επαγγελματικό τους κλάδο και κατάλληλα παιδαγωγικά προσόντα). Κάθε εκπαιδευτικός έχει εκτενείς γνώσεις του αντικειμένου του, καλή γνώση παιδαγωγικής, τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για να καθοδηγεί και να στηρίζει τους εκπαιδευομένους, καθώς και κατανόηση της κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης της παιδείας. Ταυτόχρονα, ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στο να αποτελέσει η εισαγωγή στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και η επιδίωξη εκπαιδευτικής καριέρας, επιλογή των κορυφαίων αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των άριστων πτυχιούχων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και επιτυχημένων επαγγελματιών από άλλους κλάδους. Η ανάπτυξη εναλλακτικών τρόπων πρόσβασης στο εκπαιδευτικό επάγγελμα (για παράδειγμα μέσω προγραμμάτων που διεξάγονται κατά μεγάλο μέρος σε σχολεία υπό την εποπτεία των πανεπιστημιακών τμημάτων που έχουν την ευθύνη πιστοποίησής τους), η οποία παρατηρείται σε αρκετές χώρες (π.χ. στην Αγγλία, την Ολλανδία και τη Σουηδία), στοχεύει ακριβώς στην προσέλκυση ατόμων από τις δύο τελευταίες κατηγορίες (Eurydice, 2004:12-18).

• *Είναι ένα επάγγελμα διά βίου μάθησης.* Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται ώστε να συνεχίσουν την επαγγελματική τους εξέλιξη καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Τόσο οι ίδιοι όσο και οι εργοδότες τους αναγνωρίζουν τη σημασία της απόκτησης νέων γνώσεων και είναι σε θέση να καινοτομούν και να εισάγουν νέα στοιχεία στην εργασία τους. Η Επιτροπή προτείνει για την ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη δια βίου μάθηση, οι εκπαιδευτικοί να έχουν πρόσβαση σε συγκροτημένες οδηγίες και καθοδήγηση από πεπειραμένους εκπαιδευτικούς ή άλλους αρμόδιους επαγγελματίες καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, να συμμετέχουν σε αποτελεσματικά προγράμματα εισαγωγικής κατάρτισης κατά τα πρώτα τρία έτη άσκησης του επαγγέλματός τους και να συμμετέχουν σε ετήσιες συζητήσεις σχετικά με τις ανάγκες τους σε θέματα κατάρτισης και ανάπτυξης, στο πλαίσιο του ευρύτερου προγράμματος ανάπτυξης του ιδρύματος στο οποίο εργάζονται. Επίσης, η Επιτροπή θεωρεί ότι σε ένα πλαίσιο *αυτόνομης* διά βίου μάθησης, η επαγγελματική τους εξέλιξη υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξακολουθούν να

προβληματίζονται σχετικά με την πρακτική τους και με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, να διεξάγουν έρευνα βασισμένη στη διδασκαλία, να ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους τα αποτελέσματα της διδακτικής και της ακαδημαϊκής έρευνας, να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών τους και να τις τροποποιούν ανάλογα και κυρίως να αξιολογούν τις δικές τους ανάγκες επιμόρφωσης. Επιπλέον, οι αρμόδιοι φορείς, ευρωπαϊκοί και εθνικοί, θα πρέπει να εξασφαλίζουν τα κίνητρα, τους πόρους και τα συστήματα υποστήριξης που απαιτούνται για την επίτευξη των ανωτέρω.

- *Είναι ένα επάγγελμα που χαρακτηρίζεται από κινητικότητα.* Η κινητικότητα αποτελεί κεντρική συνιστώσα των προγραμμάτων αρχικής και συνεχούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να εργαστούν ή να σπουδάσουν σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες για σκοπούς επαγγελματικής εξέλιξης. Η Επιτροπή προκρίνει τη συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά προγράμματα από μέρους των εκπαιδευτικών τόσο κατά την αρχική τους κατάρτιση όσο και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους θητείας. Επίσης, προτρέπει οι εκπαιδευτικοί να επιδιώξουν να εργαστούν σε μια χώρα-μέλος διαφορετική από αυτή της καταγωγής τους.

- *Είναι ένα επάγγελμα που βασίζεται στη σύμπραξη.* Τα ιδρύματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών οργανώνουν τις εργασίες τους συνεργαζόμενα, στο πλαίσιο συμπράξεων, με σχολεία, τοπικά εργασιακά περιβάλλοντα, παρόχους κατάρτισης με βάση την εργασία και άλλους ενδιαφερομένους. Στα κείμενα της Επιτροπής διαπιστώνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί, για να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις του επαγγέλματός τους θα πρέπει να εργάζονται μαζί με άλλους και να συνεργάζονται, να εργάζονται με τη γνώση, την τεχνολογία και την πληροφορία, να εργάζονται μαζί με την κοινωνία και μέσα σ' αυτήν, συμβάλλοντας ιδιαίτερα στη διασφάλιση της ποιότητας της εργασίας τους (Φυριππή & Ρουσσάκης, 2012).

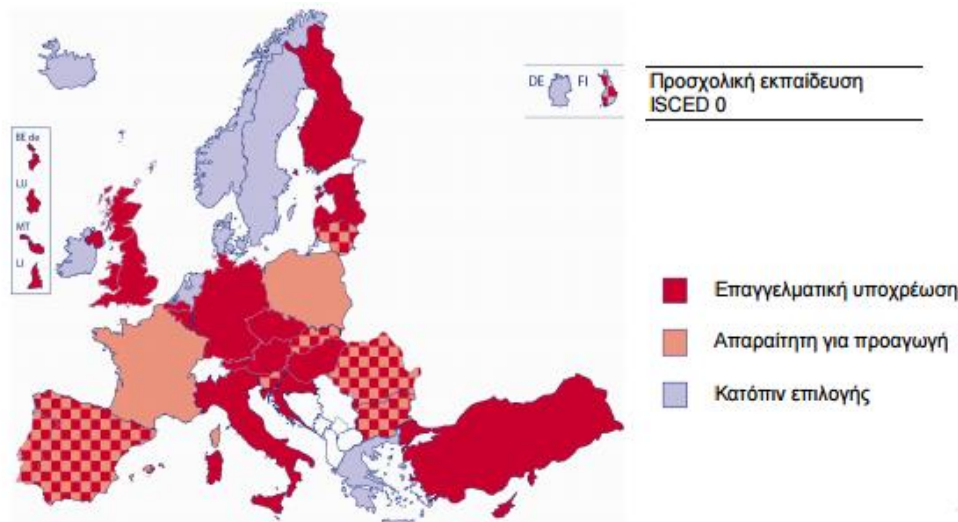
Εν κατακλείδι, μπορούμε να συμπεράνουμε την προσπάθεια της ΕΕ και των αρμόδιων φορέων και οργάνων για την ανάπτυξη της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω της κατάρτισης, επιμόρφωσης και συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Η «αναγόρευση» του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ως ένα επάγγελμα υψηλών προσόντων καταδεικνύει την

πρόθεση της ΕΕ να θέσει την εκπαίδευση ως σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη της οικονομίας.

2.4.1.Οι πολιτικές επιμόρφωσης των ευρωπαϊκών χωρών

Σήμερα παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις στο θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ευρωπαϊκές χώρες. Οι διαφοροποιήσεις αυτές αφορούν στην υποχρεωτικότητα ή μη της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις επιμορφωτικές διαδικασίες, αλλά και την τυχόν θεσμικά προσδιορισμένη ελάχιστη διάρκεια της υποχρεωτικής επιμόρφωσης, στο επίπεδο θεσμικής ρύθμισης και ελέγχου της επιμόρφωσης (συγκεντρωτισμός – αποκέντρωση) και στη σύνδεση της επιμόρφωσης με την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Στην έκθεση της Ευρυδίκη και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2013) *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη*, η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη (ΣΕΑ) θεωρείται πλέον επαγγελματική υποχρέωση σε 28 εκπαιδευτικά συστήματα η οποία προβλέπεται συνήθως στη σχετική νομοθεσία ή σε κανονισμούς, αλλά σε ορισμένες χώρες, περιγράφεται στις συμβάσεις απασχόλησης των εκπαιδευτικών ή σε συλλογικές συμβάσεις σε αντίθεση με την έκθεση του 2015 όπου η ΣΕΑ είναι υποχρεωτική σε 15 ευρωπαϊκές χώρες και περιφέρειες (Eurydice, 2005). Επίσης, η ειδική επαγγελματική ανάπτυξη, η συνδεδεμένη με την εισαγωγή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και οργανωμένη από τις αρμόδιες αρχές είναι γενικά υποχρεωτική, ακόμα και σε εκείνες τις χώρες όπου η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη δεν αποτελεί επαγγελματική υποχρέωση για τους εκπαιδευτικούς.

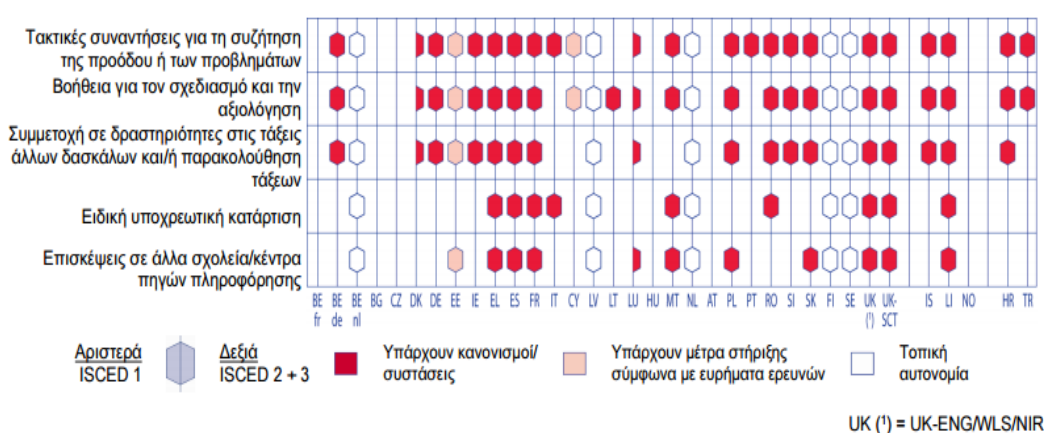


Σχήμα 1: Καθεστώς συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης (ΣΕΑ) εκπαιδευτικών προσχολικής, πρωτοβάθμιας και γενικής (κατώτερης και ανώτερης) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 0, 1, 2 και 3), 2011/12, πηγή: Ευρωδίκη

Στο Λουξεμβούργο, Ουγγαρία, Μάλτα, Πορτογαλία, Ρουμανία και Φινλανδία προβλέπεται επακριβώς ο ελάχιστος αριθμός ωρών συμμετοχής κάθε εκπαιδευτικού σε δραστηριότητες ΣΕΑ. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η συμμετοχή σε ένα ελάχιστο τμήμα δραστηριοτήτων ΣΕΑ είναι απαραίτητη για παραμονή στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στις Ολλανδία, Σλοβενία και Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία) ο ελάχιστος αριθμός ωρών ΣΕΑ θεωρείται δικαίωμα του εκπαιδευτικού. Στις Δανία, Ιρλανδία, Ελλάδα, Γαλλία, Ολλανδία, Πολωνία, Σουηδία, Ισλανδία και Νορβηγία, η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με την συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη δεν προβλέπεται υπό όρους επαγγελματικής υποχρέωσης. Στη Γαλλία και στην Πολωνία ωστόσο, η ΣΕΑ είναι σαφώς συνδεδεμένη με μια καλύτερη επαγγελματική σταδιοδρομία. Σε όλα τα άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, ακόμα και αν η ΣΕΑ δεν συνδέεται απευθείας με την προαγωγή, εξακολουθεί να αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα. Σε πολλές χώρες, η συμμετοχή σε δραστηριότητες ΣΕΑ συνυπολογίζεται υπέρ των εκπαιδευτικών κατά την αξιολόγησή τους.

Η υποχρεωτικότητα της επιμόρφωσης συνδέεται στενά και με τα προσόντα που θεωρείται ότι πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός για να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του. Έτσι, ιδιαίτερα η επιμόρφωση των νεοεισερχομένων στο επάγγελμα θεωρείται ότι συμπληρώνει και επικαιροποιεί τη βασική κατάρτιση, ενώ η επιμόρφωση σε καινοτομικά αντικείμενα και νέες προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πράξης θεωρείται επιβεβλημένη σε περιόδους εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Αναφορικά με την εισαγωγική επιμόρφωση των νεοεισερχόμενων στον εκπαιδευτικό κλάδο, έχουν διαδοθεί ευρέως μέτρα στήριξης. Έτσι, ενώ το 2002/3 μόνο 14 χώρες παρείχαν επίσημη βοήθεια βάσει κεντρικών ρυθμίσεων ή συστάσεων (Ευρυδίκη, 2005), το 2006/7 ο αριθμός των χωρών ανήλθε στις 20 (Ευρυδίκη, 2009) ενώ το 2010/11 ο αριθμός των χωρών που ανέφεραν κεντρικές αποφάσεις και κατευθύνσεις στην παροχή μέτρων στήριξης στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς ανήλθε στις 21. Ανάμεσα στα μέτρα στήριξης είναι τακτικές συζητήσεις για την πρόοδο και προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη δουλειά τους και βοήθεια για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση των μαθητών (Ευρυδίκη, 2012).

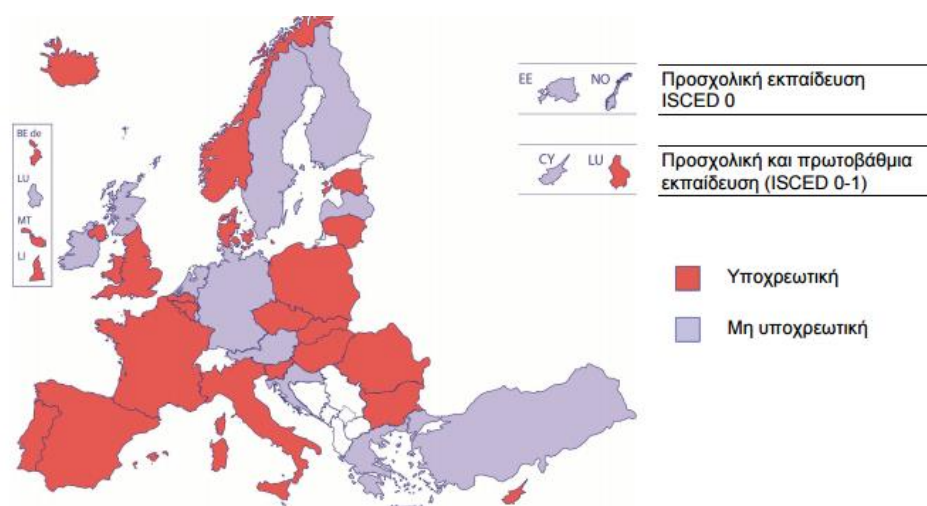


Σχήμα 2: Μέτρα στήριξης για νεοεισερχομένους στο εκπαιδευτικό επάγγελμα στην πρωτοβάθμια και γενική (κατώτερη και ανώτερη) δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 1,2 και 3): κανονισμοί, συστάσεις ή ευρήματα ερευνών, 2010/11

Ταυτόχρονα, παρατηρούνται μεταξύ των χωρών σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την ελάχιστη θεσμικά καθορισμένη κατ' έτος διάρκεια της υποχρεωτικής επιμόρφωσης. Η διάρκεια της υποχρεωτικής επιμόρφωσης κυμαίνεται από περίπου τρεις έως πέντε ημέρες ή από 15 έως 39 ώρες το χρόνο. Εξαιρέση αποτελούν, μετά το 2004, η Σουηδία με 104 ώρες και η Ουγγαρία με 120 ώρες κάθε επτά χρόνια (Ευρυδίκη, 2008). Στην Ολλανδία, όπου η επιμόρφωση είναι μέρος των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, καταλαμβάνει περίπου το 10% το ετήσιου χρόνου απασχόλησής τους και υπερβαίνει τις 170 ώρες. Αξιοσημείωτο γεγονός αποτελεί το ότι η ένταξη της επιμόρφωσης στο συνολικό χρόνο απασχόλησης των εκπαιδευτικών ήταν αποτέλεσμα της διεκδίκησης των ίδιων των εκπαιδευτικών (Ο.Ε.Π.Ε.Κ., 2008).

Στον τομέα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, στα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, τα σχολεία υποχρεούνται να διαθέτουν προγράμματα ΣΕΑ, των οποίων η οργάνωση αποτελεί συνήθως αρμοδιότητα του διευθυντή του σχολείου,

της ομάδας διοίκησης του σχολείου ή ενός εκπαιδευτικού ο οποίος καλείται να συντονίσει τις σχολικές δραστηριότητες ΣΕΑ ενώ σε κάποιες χώρες όπως στην Ιταλία η υιοθέτηση προγραμμάτων ΣΕΑ αποτελεί συλλογική ευθύνη όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επισημαίνεται, επίσης, ότι τα προγράμματα ΣΕΑ θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο των κατευθυντήριων γραμμών ή των κανονισμών των ανώτατων αρχών.



Σχήμα 3: Καθεστώς προγραμμάτων ΣΕΑ σε επίπεδο σχολείου για εκπαιδευτικούς προσχολικής, πρωτοβάθμιας και γενικής (κατώτερης και ανώτερης) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED²⁷ 0, 1, 2 και 3), 2011/12

²⁷ Η Διεθνής Πρότυπη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης (ISCED, International Standard Classification of Education) δημιουργήθηκε από την UNESCO για την ταξινόμηση και τον χαρακτηρισμό των βαθμίδων της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Το επίπεδο 0 αναφέρεται στην προσχολική εκπαίδευση. Περιλαμβάνει το νηπιαγωγείο[2], το προνήπιο και τον παιδικό σταθμό. Καλύπτει την εκπαίδευση σε ηλικίες των 3-5 και 5-7 ετών.

Το επίπεδο 1 αναφέρεται στη βασική εκπαίδευση (πρωτοβάθμια εκπαίδευση), αρχίζει με την έναρξη της διδασκαλίας ή εκπαίδευσης, με βάση ένα σύστημα κατηγορίας (έναν μόνο διδάσκων στην τάξη που κάνει τα περισσότερα μαθήματα). Περιλαμβάνει το δημοτικό σχολείο.

Το Επίπεδο 2 περιλαμβάνει την Κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βασική εκπαίδευση με σύστημα εκπαιδευτικών (ξεχωριστοί εκπαιδευτικοί για κάθε μάθημα).

Το επίπεδο 3 περιλαμβάνει την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (δεύτερο στάδιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) χρησιμοποιείται για τη γενική ή επαγγελματική κατάρτιση. Η αποφοίτηση σημαίνει άδεια για να εργαστούν σε μια συγκεκριμένη επαγγελματική κατηγορία. Καλύπτει την εκπαίδευση σε ηλικίες από 15/16 και 18/20.

Το Επίπεδο 4 εμπεριέχει τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση μη Πανεπιστημιακή. Αφορά το επίπεδο μετά την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά όχι την τριτοβάθμια. Σε αυτήν ανήκουν στην Ελλάδα τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (IEK - I.S.C.E.D.:4).

Το Επίπεδο 5 αφορά το βασικό τίτλο σπουδών σε όλα τα Α.Ε.Ι. (Πανεπιστήμια και Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα), και τα Μεταπτυχιακά Διπλώματα Ειδικεύσεως που δεν

Δώδεκα εκπαιδευτικά συστήματα απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να διαθέτουν το δικό τους ατομικό πρόγραμμα ΣΕΑ. Τα εξατομικευμένα αυτά προγράμματα αναπτύσσονται συνήθως κατά τη διάρκεια των διαδικασιών αξιολόγησης εκπαιδευτικών, αλλά σε μερικές χώρες αποτελούν ξεχωριστή διαδικασία. Στην Ολλανδία και στο Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία), κάθε εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την κατάρτιση του δικού του προγράμματος ΣΕΑ. Ακόμη και όταν τα μεμονωμένα προγράμματα ΣΕΑ δεν είναι υποχρεωτικά, οι εκπαιδευτικοί τα οργανώνουν, εν τούτοις, σε ατομική βάση, ώστε να μπορούν να τα διαχειρίζονται οι ίδιοι και για να υποστηρίξουν με τον τρόπο αυτό αιτήσεις χρηματοδότησης. Στις Νορβηγία και Τουρκία προβλέπεται ρητά εμπλοκή των τοπικών αρχών στον καθορισμό των προγραμμάτων ΣΕΑ των εκπαιδευτικών. Στην Πορτογαλία, αυτό πραγματοποιείται σε επίπεδο περιφέρειας.

Συνολικά, από την εμπειρική έρευνα και τη μελέτη της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι είναι έξι οι τύποι φορέων που προσφέρουν τη συντριπτική πλειονότητα των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, σε μερικές χώρες το σύνολο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης παρέχεται από ένα μόνο τύπο παρόχου (π.χ. τα Π.Ε.Κ. στην Ελλάδα και τα αντίστοιχα Επιμορφωτικά Κέντρα στην Κύπρο). Οι έξι αυτοί τύποι φορέων επιμόρφωσης στις Ευρωπαϊκές χώρες είναι (Ο.Ε.Π.Ε.Κ., 2007):

- Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης
- Ιδρύματα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών
- Δημόσια κέντρα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
- Συνδικαλιστικές και επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών
- Ιδιωτικά κέντρα επιμόρφωσης
- Άλλοι φορείς, όπως ιδιωτικές εταιρείες, μη-κυβερνητικές οργανώσεις κ.λπ.

Το πιο συνηθισμένο κίνητρο συμμετοχής σε δραστηριότητες ΣΕΑ είναι η σημασία των εν λόγω δραστηριοτήτων στις προοπτικές προαγωγής ενός

οδηγούν άμεσα σε προηγμένα ερευνητικά προσόντα (π.χ. Master - MS.c, M.Eng, M.B.A. κ.λ.π.)

Το Επίπεδο 6 αφορά το δεύτερο επίπεδο Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, δηλαδή την εκπαίδευση σε Α.Ε.Ι. που οδηγεί σε μεταπτυχιακό δίπλωμα με προηγμένα ερευνητικά προσόντα (π.χ. Διδακτορικό δίπλωμα, Ph.D (Doctor of Philosophy), κ.λ.π.) (International Standard Classification of Education I S C E D 1997 στο:

http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/iscled_1997.htm).

εκπαιδευτικού. Σε 18 Ευρωπαϊκές χώρες, η συμμετοχή αυτή είναι σαφώς συνδεδεμένη με την προαγωγή ή με ένα σύστημα προώθησης σε ανώτερη επαγγελματική κατηγορία. Σε εννέα εκπαιδευτικά συστήματα εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να λαμβάνονται υπόψη για προαγωγή, χωρίς την παρακολούθηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων ΣΕΑ. Εν τούτοις, η επαγγελματική ανάπτυξη συνιστά μάλλον μια και μόνο μια από τις απαραίτητες προϋποθέσεις ή θεωρείται ως σημαντικό προσόν. Σε γενικές γραμμές, η ΣΕΑ αποτελεί σημαντικό στοιχείο στο πλαίσιο της αξιολόγησης των επιδόσεων των εκπαιδευτικών (Ευρυδίκη, 2013).

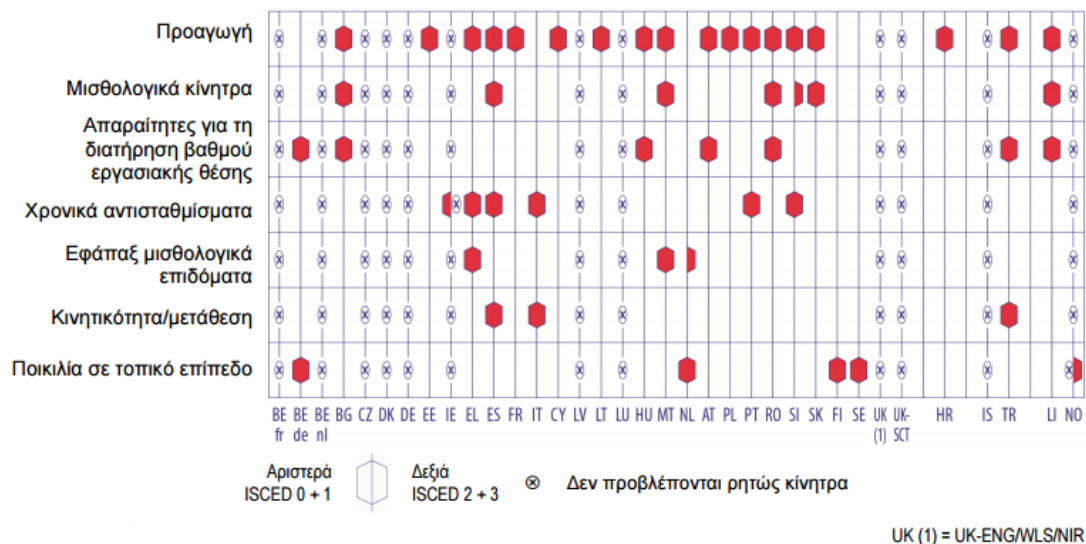
Σε μερικές χώρες, όπως προαναφέρθηκε, είναι απαραίτητη η παρακολούθηση συγκεκριμένων ωρών επιμόρφωσης για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και την προαγωγή τους. Επτά εκπαιδευτικά συστήματα λαμβάνουν υπόψη ορισμένα είδη ΣΕΑ, ή ένα ελάχιστο αριθμό ωρών ΣΕΑ ως απαραίτητες προϋποθέσεις διατήρησης ενός βαθμού επαγγελματικής κατάταξης. Η Ουγγαρία, για παράδειγμα, απαιτεί από όλους τους εκπαιδευτικούς την παρακολούθηση 120 ωρών ΣΕΑ κάθε επτά χρόνια, η Ρουμανία απαιτεί από κάθε εκπαιδευτικό τη συγκέντρωση τουλάχιστον 90 επαγγελματικών πιστωτικών μονάδων κάθε 5 χρόνια. Στη Σουηδία μετά την υιοθέτηση του Εκπαιδευτικού Νόμου (2010), οι εκπαιδευτικοί υποχρεώθηκαν να παρακολουθήσουν συγκεκριμένες δραστηριότητες ΣΕΑ ώστε να παραμείνουν στο επάγγελμα.

Ένα άλλο σημαντικό κίνητρο για τη συμμετοχή στη ΣΕΑ αποτελεί η μισθολογική αναβάθμιση. Σε επτά εκπαιδευτικά συστήματα προβλέπονται μισθολογικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε ορισμένες δραστηριότητες ΣΕΑ. Αυτά περιλαμβάνουν μισθολογικές αυξήσεις και/ή συμπληρωματικά επιδόματα στο πλαίσιο του ίδιου βαθμού εργασιακής κατάταξης (χωρίς προαγωγή σε ανώτερο βαθμό). Στην Ισπανία, καταβάλλονται συμπληρωματικά επιδόματα κάθε πέντε ή έξι χρόνια, σε εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε ένα ελάχιστο αριθμό ωρών δραστηριοτήτων ΣΕΑ παρεχόμενων από εξουσιοδοτημένα κέντρα επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κερδίσουν έως και πέντε μισθολογικές προσαυξήσεις κατά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Στη Σλοβενία, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι διδάσκουν τρία μαθήματα μετά την ολοκλήρωση συμπληρωματικού προγράμματος σπουδών, εισπράττουν ένα συμπληρωματικό επίδομα.

Άλλα σημαντικά κίνητρα για τη συμμετοχή σε ΣΕΑ αποτελούν οι ημέρες εκτός εργασίας ή άδειες που δίνονται για το σκοπό αυτό. Έτσι, σε έξι χώρες παρατηρείται η χορήγηση ημερών εκτός εργασίας ή άδειας μετ' αποδοχών για συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες ΣΕΑ. Στην Ιρλανδία, για παράδειγμα, για τη συμμετοχή σε ανάλογα τμήματα επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια των θερινών διακοπών των σχολείων, οι εκπαιδευτικοί επιπέδου ISCED 1 μπορούν να έχουν ένα περιορισμένο αριθμό ημερών προσωπικών διακοπών. Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποβάλλουν αίτηση εκπαιδευτικής άδειας μετ' αποδοχών, ώστε να ολοκληρώσουν ένα μεταπτυχιακό ή διδακτορικό πρόγραμμα, κυρίως στο εξωτερικό. Στην Ισπανία, για δραστηριότητες ΣΕΑ σχετικές με εκπαιδευτική καινοτομία και ερευνητικές δραστηριότητες, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να τύχουν σπουδαστικής άδειας μετ' αποδοχών, στην Ιταλία παρέχεται η δυνατότητα 150 ωρών για την απόκτηση εκπαιδευτικών πιστοποιητικών και 5 ημερών εκτός υπηρεσίας για άλλα είδη ΣΕΑ και στην Πορτογαλία, ο μέγιστος χρόνος εκτός υπηρεσίας για επιμόρφωση ανέρχεται σε πέντε διαδοχικές ή σε οκτώ μη διαδοχικές εργάσιμες ημέρες ανά σχολικό έτος (Ευρυδίκη, 2013).

Ορισμένες χώρες καταβάλλουν στους εκπαιδευτικούς τους κατ' αποκοπή επιδόματα. Στην Ελλάδα, προβλέπεται ένα κατ' αποκοπή μισθολογικό επίδομα για εκπαιδευτικούς, οι οποίοι παρακολουθούν συγκεκριμένες δραστηριότητες ΣΕΑ. Η Μάλτα παρέχει, επίσης, μισθολογικά επιδόματα για συμμετοχή στις τρεις ετήσιες συνόδους ΣΕΑ, οι οποίες διεξάγονται μετά τις ώρες του σχολείου και για την απόκτηση ακαδημαϊκών προσόντων. Στην Ολλανδία, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν δικαίωμα επιδόματος επιμόρφωσης τουλάχιστον 500€ ετησίως. Στην Ισπανία και στην Τουρκία, η ΣΕΑ είναι σημαντική κατά την υποβολή αιτήσεων μεταθέσεων. Μάλιστα στην Ισπανία, η ΣΕΑ αποτελεί προσόν για την υποβολή αιτήσεων πρόσληψης εκπαιδευτικών σε θέσεις δημοσίων υπαλλήλων σταδιοδρομίας και τεχνικών συμβούλων στο εξωτερικό.

Ωστόσο, παρά την ποικιλία των κινήτρων που παρέχονται σε Ευρωπαϊκό επίπεδο για την ενθάρρυνση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες ΣΕΑ, τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα παρέχουν ουσιαστικά ένα είδος κινήτρων. Μόνο σε οκτώ εκπαιδευτικά συστήματα προβλέπονται περισσότερα των δύο ειδών κινήτρων (σχήμα 4).



Σχήμα 4: Κίνητρα ενθάρρυνσης εκπαιδευτικών προσχολικής, πρωτοβάθμιας και γενικής (κατώτερης και ανώτερης) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 0, 1, 2 και 3) για συμμετοχή σε δραστηριότητες ΣΕΑ, 2011/12

2.4.2 Τύποι επιμορφωτικών προγραμμάτων στην ΕΕ

Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα τύπων και μορφών επιμόρφωσης στις χώρες-μέλη της ΕΕ, που διαφέρουν ως προς παράγοντες όπως οι στόχοι, η διάρκεια, ο φορέας παροχής, το περιεχόμενο, οι παιδαγωγικές μέθοδοι, οι συνθήκες οργάνωσης κ.λ.π. Μετά από έρευνα του Ο.Ε.Π.Ε.Κ. τα επιμορφωτικά προγράμματα κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής:

- *Επιμορφωτικά προγράμματα που αποσκοπούν στο να διευκολύνουν την εφαρμογή πολιτικών σχεδιασμών ή μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων και εμπλέκουν μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών σε εθνική ή περιφερειακή κλίμακα.*
- *Επιμορφωτικά προγράμματα που επιδιώκουν την κατάλληλη προετοιμασία του εκπαιδευτικού προσωπικού για εμπλοκή σε μικρής κλίμακας παρεμβάσεις, που συχνά έχουν το χαρακτήρα της καινοτομίας ή της αλλαγής σε επιμέρους λειτουργίες της εκπαίδευσης ή, κυρίως, της σχολικής μονάδας. Τα προγράμματα αυτά απευθύνονται κατά κανόνα σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών, κατά βάση της ίδιας σχολικής μονάδας, και συνήθως περιλαμβάνουν στο πλαίσιό τους διδακτικά προγράμματα (courses), εργαστήρια ή προγράμματα αυτομόρφωσης.*

- *Προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης* που επιδιώκουν να εξασφαλίσουν την ικανότητα ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές ανάγκες σε επίπεδο σχολικής μονάδας και να προωθήσουν τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της.
- *Προγράμματα προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης*, που επιλέγονται σε ατομική βάση και επιδιώκουν τη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό των επαγγελματικών γνώσεων ενός εκπαιδευτικού, ενώ συχνά καλύπτουν και προσωπικά ενδιαφέροντά του. Τέτοια προγράμματα συχνά εδράζονται σε χώρους εκτός του σχολείου στο οποίο εργάζεται ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός και πραγματοποιούνται είτε σε ατομική βάση είτε σε πλαίσιο συνένυρεσης με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων.
- Ειδικό χαρακτήρα, τέλος, έχουν τα επιμορφωτικά προγράμματα που εντάσσονται στη λεγόμενη «*εισαγωγική επιμόρφωση*», με στόχο την πιο αποτελεσματική ένταξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας.

Αυτές οι μορφές επιμόρφωσης συνυπάρχουν, ωστόσο κάποια στοιχεία δείχνουν ότι η έμφαση μετατοπίζεται προς τα προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, κυρίως σε ό,τι αφορά στα προγράμματα που πραγματοποιούνται από το δημόσιο τομέα (ΟΕ.Π.Ε.Κ., 2007).

2.5. Η επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια

Ουσιαστικά η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεσμοθετείται στην Ελλάδα μετά τη μεταπολίτευση, στο πλαίσιο του αστικού εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης. Το 1977 με το Π.Δ. 127/1977 και 459/1978 ιδρύονται δύο Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ) και δύο Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ) ενώ μέχρι το 1983 δημιουργήθηκε με νέα Π.Δ. ένα δίκτυο από οκτώ ΣΕΛΜΕ και δέκα ΣΕΛΔΕ με έδρες στα κυριότερα αστικά κέντρα της χώρας.

Η πολιτική συγκυρία της μεταπολίτευσης έπαιξε σημαντικό ρόλο αφού στο πλαίσιο της απαίτησης της κοινωνίας αλλά και των γενικότερων συνθηκών (οικονομικών, αποφάσεων-συστάσεων της ΕΕ) για περισσότερο εκδημοκρατισμό των πολιτικών δομών και συνεπακόλουθα των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών δομών

οδήγησε στην προσαρμογή της λειτουργίας των παραπάνω σχολών στις απαιτήσεις των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών μετά και την ισχυροποίηση των συνδικαλιστικών οργανώσεων εκείνης της εποχής. Έτσι το 1983, η εισαγωγή και εγγραφή των εκπαιδευτικών στις εν λόγω σχολές δε γίνονται με εξετάσεις αλλά με αίτηση και κλήρωση των υποψηφίων (Βεργίδης, 2005^α). Παράλληλα, ο θεσμός του επιθεωρητή αντικαθίσταται από αυτόν του σχολικού συμβούλου, μετά από κριτική που αφορούσε την αδυναμία του πρώτου να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς, λόγω της διοικητικής κουλτούρας που συνόδευε τον συγκεκριμένο θεσμό.

Οι Σχολές Επιμόρφωσης λειτούργησαν από το 1977 έως το 1991. Υλοποιήθηκαν επιμορφωτικά προγράμματα διάρκειας ενός σχολικού έτους, τα οποία παρακολούθησαν συνολικά περίπου 15.000 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Βεργίδης, 1995α). Αποτελούσαν δομές προσφοράς επιμόρφωσης μακράς διάρκειας, των οποίων ο σχεδιασμός ακολουθούσε σε κάποιο βαθμό αρχές της Επαναλαμβανόμενης Εκπαίδευσης (απόσυρση από τον χώρο εργασίας, μακρά διάρκεια επιμόρφωσης, αμοιβή επιμορφούμενων ως εάν να εργαζόνταν). Ωστόσο, ο περιορισμένος αριθμός των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών έθεσε το πρόβλημα της θεσμοθέτησης ενός επιμορφωτικού δικτύου με πληθυσμό-στόχο όλους τους εκπαιδευτικούς - ή τουλάχιστον μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών - με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Έτσι το 1985 αντικαθίστανται οι Σχολές Επιμόρφωσης με τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) με το νόμο πλαίσιο 1566/85. Στο άρθρο 28, διακρίνονται οι μορφές επιμόρφωσης σε τρεις: α) στην εισαγωγική επιμόρφωση των υποψηφίων για διορισμό ή νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, β) στην ετήσια επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς που έχουν συμπληρώσει πέντε έτη υπηρεσίας για την ενημέρωσή τους σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης τους, την εκπαιδευτική πολιτική, την ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης και γενικότερα την πληρέστερη κατάρτισή τους για αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους και γ) στις περιοδικές επιμορφώσεις για εκπαιδευτικούς, οι οποίες πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους σε περιφερειακή ή και πανελλαδική κλίμακα ενώ στην παράγραφο 2 αναφέρεται ότι «όλες οι μορφές επιμόρφωσης είναι υποχρεωτικές για τους εκπαιδευτικούς». Με το νόμο 1824/88 η ετήσια επιμόρφωση αντικαθίσταται με την περιοδική επιμόρφωση.

Η ανάλυση της εξέλιξης της συνεχιζόμενης κατάρτισης των εκπαιδευτικών τα τελευταία 20 χρόνια χωρίζεται στις εξής υποπεριόδους: α) περίοδος 1992-2000, η οποία συμπίπτει κατά σημαντικό μέρος με τη μεταρρύθμιση Αρσένη, β) περίοδος

2000-2004, κατά την οποία έγιναν αναδιαρθρώσεις στην παραπάνω μεταρρύθμιση όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γ) περίοδος 2004-2009, κατά την οποία τη διακυβέρνηση της χώρας ανέλαβε το πολιτικό κόμμα της Νέας Δημοκρατίας και επέφερε αλλαγές στην εκπαίδευση και δ) η σύγχρονη περίοδος της οικονομικής κρίσης.

Από τη δεκαετία του 1990 αναθεωρείται η αντίληψη ότι έργο του εκπαιδευτικού είναι να αναπαράγει έτοιμα σχήματα διδακτικής και διαπαιδαγώγησης στο σχολείο. Το πλαίσιο και οι στόχοι της διδασκαλίας δεν θεωρούνται πλέον δεδομένα, αλλά υπό συνεχή διαμόρφωση, καθώς πρέπει να εναρμονίζονται με τον μεταβαλλόμενο ρόλο του σχολείου (Παπαναούμ, 2003). Πρόκειται για τη διευρυμένη αντίληψη για το έργο του εκπαιδευτικού, η οποία προβάλλεται διεθνώς ως καταλυτική συνθήκη για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων του σχολείου. Η διδασκαλία νοείται ως κατεξοχήν στοχαστική και αναστοχαστική διαδικασία, ενώ έμφαση δίνεται στην επίλυση προβλημάτων μέσω διερεύνησης και πειραματισμού.

Παράλληλα με τις αποφάσεις και τα προτάγματα της ΕΕ για τη Συνεχιζόμενη Επιμόρφωση που σημειώνεται τη δεκαετία του '90, αρχίζει και η χρηματοδότηση στην Ελλάδα ποικίλων επιμορφωτικών δράσεων από ευρωπαϊκά κονδύλια, γεγονός που συνοδεύεται από την ανάδυση νέων επιμορφωτικών μορφών και στη χώρα μας.

Το 1992 ισχυροποιείται ο κεντρικός ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) ως εθνικού φορέα για το γενικό σχεδιασμό, συντονισμό και την παρακολούθηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση πραγματοποιείται από τα Π.Ε.Κ. τα οποία έχουν αυτοτελή διοίκηση. Με τον τρόπο αυτό διευκολύνεται η απορρόφηση και η απευθείας χρηματοδότηση της επιμόρφωσης από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Αρχικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ). Τα επιμορφωτικά προγράμματα προτείνονται από το Π.Ι., ενώ την ευθύνη λειτουργίας και εφαρμογής τους την έχουν τα κατά τόπους Π.Ε.Κ.. Υλοποιούνται τρίμηνα υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα σε 14 Π.Ε.Κ. ανά την Ελλάδα. Διατηρείται ο άμεσος έλεγχος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από την πολιτική εξουσία, μειώνεται η διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων αλλά αυξάνεται ο αριθμός των επιμορφούμενων (Γρόλλιος, 1998).

Ως μορφές επιμόρφωσης ορίζονταν οι εξής:

- *Εισαγωγική επιμόρφωση διάρκειας μέχρι τεσσάρων (4) μηνών, με πεντάωρο καθημερινό πρόγραμμα παρακολούθησης, για τους προς διορισμό υποψηφίους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.*
- *Περιοδική επιμόρφωση σε δύο επιμορφωτικούς κύκλους κάθε χρόνο, διάρκειας τριών (3) μηνών, με πεντάωρο καθημερινό πρόγραμμα, για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.*
- *Ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας από 10-100 ώρες για όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και ως 200 ώρες για εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε σχολεία Ειδικής Αγωγής (Π.Δ. 250/92, άρθρα 1-4, Φ.Ε.Κ. 138Α).*

Διοργανώνονται σε συνεργασία με το ΥΠΕΠΘ αρκετά εισαγωγικά σεμινάρια που έχουν κυρίως σχέση με θέματα τεχνικά της επιστήμης των Η/Υ. Ήταν όμως μια περιορισμένη δυνατότητα για πολύ λίγους «τυχερούς» νεοδιόριστους, κυρίως, εκπαιδευτικούς, αφού υπολογίζεται ότι στις ΤΠΕ επιμορφώνονται συνολικά, το σχολικό έτος 1995-96, περί τους 700 μόνο καθηγητές όλων των ειδικοτήτων (συμπεριλαμβανομένων και 150 της πληροφορικής), ενώ τη σχολική χρονιά 1996-97 ο θεσμός λειτουργεί πολύ περιορισμένα.

Τα Π.Ε.Κ. ωστόσο δεν καταφέρνουν να απαλλαγούν από αδυναμίες που είχε το προηγούμενο καθεστώς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ακολουθούν, κατά βάση, το ίδιο συγκεντρωτικό και σχολικό πρότυπο ενώ ο σχεδιασμός τους αφήνει ακάλυπτες διάφορες κατηγορίες εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας κυρίως εκπαίδευσης. Επίσης, ο τρόπος κατάρτισης των προγραμμάτων σπουδών δεν επιτρέπει το συνυπολογισμό των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης αυτής θεωρούνται εν μέρει ικανοποιητικά, αλλά το κόστος της επιμόρφωσης για την πολιτεία είναι υψηλό (Ξωχέλλης, 2007).

Οι παραπάνω αδυναμίες και αντιδράσεις που προκλήθηκαν στην εκπαιδευτική κοινότητα οδηγούν στην αλλαγή της μορφής επιμόρφωσης. Πιο συγκεκριμένα, η λειτουργία των Π.Ε.Κ. εισέρχεται σε μια καινούρια φάση από την 1-4-1995, οπότε και τα προγράμματά τους αρχίζουν να διαμορφώνονται με βάση τις αρχές των «ευέλικτων μορφών επιμόρφωσης» (Υπουργικές Αποφάσεις Γ2/3222/29-3-95 και Γ2/7558/12-10-95). Οι κυριότεροι στόχοι του νέου ευέλικτου μοντέλου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι να μετατραπεί η επιμόρφωση:

- Από υποχρεωτική σε προαιρετική, στον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών με την καθιέρωση συγκεκριμένων κινήτρων (χορήγηση βεβαίωσης, ωριαία αποζημίωση).
- Από μονόδρομη σε πολυμορφική με ποικίλη θεματική, ώστε να μπορεί να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες, να διευρύνει τον αριθμό των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών και να αυξήσει την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης μέσω της ελεύθερης και συνειδητής επιλογής προγραμμάτων.
- Από συγκεντρωτική σε αποκεντρωτική, μέσω του μηχανισμού εξακτίωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, από το κέντρο στην περιφέρεια, προκειμένου να εξασφαλίζει, με την αξιοποίηση και των νέων τεχνολογιών, ίσες, κατά το δυνατόν, ευκαιρίες επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς των αστικών κέντρων και των απομακρυσμένων περιοχών της χώρας (ΥΠΕΠΘ: Επιχειρησιακό Σχέδιο Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, Αθήνα 1995).

Κατά την περίοδο 1995-1996 πραγματοποιείται η δοκιμαστική εφαρμογή των προγραμμάτων «ευέλικτης επιμόρφωσης», πριν αυτά ενταχθούν στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα της Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.), του οποίου η υλοποίηση αρχίζει το επόμενο σχολικό έτος (1996-1997). Η διαμόρφωση και η υλοποίηση των προγραμμάτων των κατά τόπους Π.Ε.Κ. προϋποθέτει τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών από τα ίδια τα Π.Ε.Κ. στην περιοχή ευθύνης τους. Ουσιαστικά, το ακαδημαϊκό έτος 1995-1996 αρχίζει η δεύτερη φάση λειτουργίας των Π.Ε.Κ. κατά την οποία μειώνεται ο έλεγχος από την πολιτική εξουσία, αναπτύσσονται βραχυπρόθεσμα, αμειβόμενα, ελεύθερης επιλογής επιμορφωτικά σεμινάρια, τα οποία οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν στον ελεύθερο χρόνο τους και παρατηρείται αύξηση της συμμετοχής τους (Γρόλλιος, 1998). Το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων αφορά σε ένα μαθησιακό αντικείμενο, το οποίο σχεδιάζεται από ομάδα επιμορφωτών, προτείνεται από τα Π.Ε.Κ. στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιλέγουν.

Από το 1996 έως και το 1999 η επιμόρφωση ενισχύεται και χρηματοδοτείται από το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. I. Κατά την περίοδο αυτή υπάρχει ποικιλία επιμορφωτικών προγραμμάτων (εισαγωγική, ενδοσχολική, ταχύρρυθμη, μέσης διάρκειας), ενώ επιχειρείται η διερεύνηση και η χαρτογράφηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών καθώς και η μελέτη θεσμικών πλαισίων επιμόρφωσης (Γκόλιαρης, 1998).

Στις καινοτόμες επιμορφωτικές προσπάθειες αυτής της περιόδου και ειδικά του τέλους της δεκαετίας του 1990, εντάσσεται και η ενδοσχολική επιμόρφωση. Μέχρι το τέλος του 1999 έχουν ολοκληρωθεί 250 προγράμματα (Ξωχέλλης & Παπαναούμ-Τζήκα, 2000:14-15), μια προσπάθεια η οποία έμεινε ημιτελής αφού από την επόμενη χρονική περίοδο (μετά το 2000) δε συνεχίζεται.

Την ίδια περίπου χρονική περίοδο 1995-1996 διοργανώνεται πλήθος σεμιναρίων κατάρτισης από φορείς, όπως η Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία, η Ένωση Ελλήνων Φυσικών, το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας (ΕΛΚΕΠΑ), το Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδος (ΤΕΕ), αρκετά ΑΕΙ της χώρας, ακόμα και ιδιωτικές εταιρείες. Τα περισσότερα από αυτά υλοποιήθηκαν με χρηματοδοτήσεις του Ελληνικού Δημοσίου και της ΕΕ, και είχαν σαν στόχο κυρίως την εξοικείωση και την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων στη χρήση των τεχνολογιών.

Την περίοδο 1995-1999 ερευνητικά προγράμματα που εντάσσονται στα πλαίσια ομαδικών προγραμμάτων του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. δίνουν την ευκαιρία σε αρκετούς εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων να επιμορφωθούν στις ΤΠΕ. Μερικά από τα πιο σημαντικά προγράμματα είναι το έργο ΟΔΥΣΣΕΙΑ, το ευρωπαϊκό πρόγραμμα TRENDS, το Web for Schools, το Education Multimedia (Κυνηγός Χ., & Ξένου Ν., 2000). Αρκετά υποέργα της ΟΔΥΣΣΕΙΑ περιλαμβάνουν και υλοποιούν επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Χρειάζεται να αναφερθεί ότι ίσως το μόνο συστηματικό και αξιόλογο έργο εκπαίδευσης και επιμόρφωσης είναι αυτό που επιτελέστηκε από τα προγράμματα E-42 και E-43, που αφορούσαν επιμόρφωση επιμορφωτών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, μέσα από ένα πλαίσιο εκπαίδευσης διάρκειας ενός έτους. Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα TRENDS αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από απόσταση στην εφαρμογή και αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απώτερος σκοπός του προγράμματος είναι η δημιουργία ευρωπαϊκού δικτύου ενδοσχολικής εξ' αποστάσεως επιμόρφωσης καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την αξιοποίηση των δικτύων τηλεματικής.

Την τριετία 1997-2000 υλοποιείται το πρόγραμμα «Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής Αναβάθμισης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», που απευθύνεται σε απόφοιτους Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Σχολών Νηπιαγωγών. Στόχος του είναι η επανεκπαίδευσή τους και η «εξομοίωση» των πτυχίων τους με τα αντίστοιχα των σημερινών Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων. Μέρος των μαθημάτων αφορά και τις ΤΠΕ. Παρόμοιου τύπου επιμόρφωση παρέχεται και από τα

«Διδασκαλεία», σε όλη τη χώρα. Τα Διδασκαλεία²⁸ αποτελούν τα πρώτα εκπαιδευτικά ιδρύματα του νεοσύστατου Ελληνικού Κράτους, που είχαν ως σκοπό τους την γενική και ταυτόχρονα την επαγγελματική εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Αντωνίου, 2008).

Αν και αξιόλογες πολλές από τις επιμορφωτικές προσπάθειες που αναφέρθηκαν, δεν είναι επαρκείς ώστε να καλύψουν τις ανάγκες του Έλληνα εκπαιδευτικού (Πολίτης κ. ά., 2000). Είναι σίγουρο πως και άλλα προγράμματα με στόχο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα. Η εμπειρία τους όμως δεν αλλάζει το γενικό συμπέρασμα ότι αυτά τα προγράμματα δεν καλύπτουν τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού για επιμόρφωση στο αντικείμενο αυτό (Vosniadou & Kollias, 2001). *Δεν μπορούμε να μιλάμε για συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, παρά για αποσπασματική, δίχως σαφείς στόχους και επαρκές περιεχόμενο (στο Μπρατίσης κ.ά., 2003).*

Το 2002 ιδρύεται ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ) με τον Ν. 2986/2002, ο οποίος αναλαμβάνει τον συντονισμό όλων των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων για τους εκπαιδευτικούς όλων των τύπων σχολείων. Έργο του είναι: α) ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η υποβολή σχετικών προτάσεων στον Υπουργό Παιδείας Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων, β) ο συντονισμός όλων των μορφών και τύπων της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και η εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων, γ) η κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία ύστερα από την έγκριση τους από τον Υπουργό Παιδείας Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων υλοποιούνται από τους επιμορφωτικούς φορείς, δ) η ανάθεση επιμορφωτικού έργου σε αρμόδιους φορείς και η εισήγηση στον Υπουργό Παιδείας Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων για την σύσταση αυτοτελών επιμορφωτικών κέντρων και μονάδων, ε) η κατανομή και η διαχείριση των πόρων που διατίθενται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στ) η πιστοποίηση φορέων και τίτλων στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με την μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης και τα

²⁸ Ανάλογα με τα διάφορα Αναλυτικά Προγράμματα, στα Διδασκαλεία όλων των τύπων διδάχθηκαν τα παρακάτω μαθήματα: Παιδαγωγική, Διδακτική, Παιδαγωγική Ψυχολογία, Ηθική, Ειδική Διδακτική, Ψυχολογία, Γενική Παιδαγωγική, Φιλοσοφία, Ιστορία της Παιδαγωγικής, Ιστορία του ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος, Πρακτική Άσκηση.

Διδασκαλεία που ιδρύθηκαν σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 5 του ν. 2327/95, μπορούν να θεωρηθούν ως βασικοί φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός των διδασκαλείων ήταν η μετεκπαίδευση και εξειδίκευση των δασκάλων, ενώ οι σπουδές διαρκούσαν τέσσερα εξάμηνα.

Κατά την περίοδο 2004-2009 ως βασική επιμορφωτική δράση παραμένει η εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Σήμερα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε υποχρεωτική και προαιρετική. Οι προβλεπόμενες μορφές υποχρεωτικής επιμόρφωσης (άρθρο 1 του Π.Δ. 250/92) είναι οι ακόλουθες:

- Εισαγωγική επιμόρφωση (έως τέσσερις μήνες) για τους υποψηφίους προς διορισμό εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- Περιοδική επιμόρφωση σε δύο επιμορφωτικούς κύκλους κάθε ακαδημαϊκό έτος (έως τρεις μήνες) για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς
- Ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας, από 10 ώρες ως 100 ώρες, για όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και ως 200 ώρες για εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μονάδες Ειδικής Αγωγής
- Επιμορφωτικά προγράμματα για την κάλυψη ειδικών αναγκών των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας που αφορούν στην επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης (Ν. 2986/02), των ιδιωτικών εκπαιδευτικών (άρθρο 7 του Π.Δ. 250/92), των ομογενών που υπηρετούν ως αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί σε ελληνικά σχολεία του εξωτερικού (άρθρο 8 του παραπάνω Π.Δ.), των εκπαιδευτικών της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης (άρθρο 9 του παραπάνω Π.Δ.) και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών προγραμμάτων Comenius, Arion, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. και τώρα ΕΣΠΑ, Κοινωνία της Πληροφορίας.

Στο πλαίσιο της προαιρετικής επιμόρφωσης πραγματοποιούνται σεμινάρια που αφορούν σε θέματα καινοτόμων δράσεων όπως: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Αγωγή του Καταναλωτή, Κυκλοφοριακή Αγωγή, Ειδική Αγωγή, Ισότητα των Φύλων, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός κ.ά.

Φορείς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο είναι: το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)²⁹ πρώην Παιδαγωγικό

²⁹ Το Ι.Ε.Π. ιδρύεται το 2011 με τον Νόμο 3966 ([ΦΕΚ Α' 118/24-05-2011](#)). Είναι Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου και τελεί υπό την εποπτεία του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού. Λειτουργεί χάριν του δημοσίου συμφέροντος ως επιτελικός επιστημονικός Φορέας, που υποστηρίζει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, με κύριο σκοπό την επιστημονική έρευνα και

Ινστιτούτο, τα Π.Ε.Κ., τα Α.Ε.Ι., το Ε.Α.Π., τα Α.Τ.Ε.Ι., η Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (πρώην Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.), στελέχη της εκπαίδευσης (όπως σχολικοί σύμβουλοι) κ.ά.

Επίσης, σήμερα βρίσκεται σε εξέλιξη το έργο «*Προετοιμασία του Δασκάλου της Κοινωνίας της Πληροφορίας (ΚτΠ)/Αρχική Επιμόρφωση όλων των Εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ*». Έχει στόχο να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί βασικές δεξιότητες στη χρήση των ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς σκοπούς σύμφωνα με τους στόχους που έχουν τεθεί από την πρωτοβουλία *eEurope*. Στην κατεύθυνση της επίτευξης του παραπάνω στόχου διοργανώνονται προγράμματα επιμόρφωσης, τα οποία απευθύνονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς και σε όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης.

2.6. Η ποιότητα της εκπαίδευσης

Η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί μείζον ζήτημα προτεραιότητας για τα ευρωπαϊκά και διεθνή συστήματα εκπαίδευσης. Ο ορισμός της και πολύ περισσότερο η αποτίμησή της αποτελεί εξαιρετικά πολύπλοκο θέμα, το οποίο επηρεάζεται από πολιτικές, οικονομικές, ιστορικές και κοινωνικές συγκυρίες.

Η εισαγωγή της *ποιότητας στην εκπαίδευση* προέρχεται από το χώρο της οικονομίας και των επιχειρήσεων, βασίζεται σε μια αντίληψη που δίνει έμφαση στον οργανωτικό σχεδιασμό, τη διαχείριση του κινδύνου (risk management), την πιστοποίηση και τις εκροές και συνδέεται άμεσα με την εισαγωγή και τη χρήση τεχνο-διαχειριστικών όρων (ανταγωνιστικότητα, παραγωγικότητα, αποδοτικότητα, λογοδοσία, αποτελεσματικότητα) στο χώρο των δημοσίων υπηρεσιών (Morley & Rassol, 2000; Borraz, 2007).

Η παραπάνω διαπίστωση καταφαίνεται καθώς στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας αποδεκτός ορισμός για την έννοια της ποιότητας, η οποία θεωρείται ως ένας «όρος χαμαιλέων» (Vidovich, 2001) που αποκτά σημασία ανάλογα με το πλαίσιο αναφοράς (Harvey & Green, 1993). Από τη δεκαετία του '90 επιχειρήθηκε η διαμόρφωση μιας ολιστικής προσέγγισης της έννοιας, στην οποία

μελέτη θεμάτων τα οποία αφορούν την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τη μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και τη διαρκή και τεχνική υποστήριξη του σχεδιασμού και της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής στα θέματα αυτά. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής αποτελεί τον διάδοχο φορέα που προέκυψε μετά την κατάργηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών και του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

συμπεριλαμβάνονται όροι όπως ο καθορισμός και η επίτευξη προτύπων αριστείας (excellence standards), η άριστη σχέση σκοπού-αποτελέσματος (fitness for purpose), η αποδοτική επένδυση (value for money), η διασφάλιση της ποιότητας (quality assurance), η αξιολόγηση της ποιότητας (quality assessment), η βελτίωση της ποιότητας (quality improvement), η διαχείριση (quality management), η παρακολούθηση (quality monitoring) και ο συνολικός έλεγχος της ποιότητας (total quality control) (Van Damme, 2000; Knight & Trowler, 2000; Ursin, 2007; Harvey & Stensaker, 2008).

Η πιο διαδεδομένη άποψη συνδέει την ποιότητα της εκπαίδευσης με την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και με την πρακτική της αποτελεσματικότητας. Η εκπαίδευση θεωρείται ποιοτική, όταν συμβάλλει στην πνευματική καλλιέργεια του ατόμου, στην ηθική του ανάταση και στην ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας και ακέραιου χαρακτήρα. Ωστόσο, η χρήση αφηρημένων εννοιών στον προηγούμενο ορισμό δε βοηθά στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου (Ματθαίου, 2000).

Σύμφωνα με έναν δεύτερο ορισμό, η ποιότητα της εκπαίδευσης κρίνεται από την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος, όπως αυτή εκφράζεται με την επίτευξη ορατών στόχων του σχολείου. Παρόλο που αυτή η προσέγγιση θεμελιώνει την ποιότητα από μια δέσμη κριτηρίων εύκολα μετρήσιμων, ωστόσο εξισώνει την ποιότητα με την κατάκτηση συγκεκριμένων στόχων του σχολείου ενώ συγχρόνως υποβαθμίζει και το πολυσύνθετό του ρόλο.

Ένας άλλος ορισμός για την ποιότητα στην εκπαίδευση στηρίζεται στην εκδοχή της ικανοποίηση των αναγκών πελάτη-καταναλωτή και στην προκειμένη περίπτωση των γονέων και της αγοράς εργασίας. Ποιοτικό θεωρείται οτιδήποτε ο αποδέκτης του εκπαιδευτικού έργου θεωρεί πως ικανοποιεί τις ανάγκες του. Παρόλο που η εν λόγω προσέγγιση διαθέτει στοιχεία δημοκρατικότητας και πλουραλισμού των σύγχρονων κοινωνιών, ωστόσο διαφαίνονται και στοιχεία ατομικισμού λόγω της χρήσης όρων από το χώρο της αγοράς και των επιχειρήσεων (Ματθαίου, 2000:35).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) αξιοποιεί τη συλλογική προσπάθεια και το συναινετικό τρόπο λήψης αποφάσεων. Η λειτουργία της διοίκησης γίνεται πιο ευέλικτη με τη συμμετοχή εκπροσώπων των εργαζομένων στις διαδικασίες διοίκησης και βελτίωσης των παρεχόμενων προϊόντων ή υπηρεσιών (κύκλοι ποιότητας). Είναι ένα μοντέλο διοίκησης με στόχο την ικανοποίηση του πελάτη και βασίζεται τόσο σε

επιστημονικές αναλύσεις όσο και στην επιθυμία συνεχούς βελτίωσης, που υπάρχει έμφυτη σε κάθε μέλος της οργάνωσης (Κουτούζης, 1999:27-28).

Στην προσπάθεια του ορισμού της ποιότητας προκύπτουν οι παρακάτω τέσσερις βασικές αρχές της ΔΟΠ:

- Η ποιότητα δεν έχει κανένα ιδιαίτερο περιεχόμενο εκτός και αν οριστεί με βάση τις ανάγκες και τις επιθυμίες του πελάτη. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, ο εξωτερικός πελάτης μπορεί να θεωρηθεί ο εργοδότης, τα πανεπιστήμια ή η κοινωνία ευρύτερα. Ο εσωτερικός πελάτης μπορεί να θεωρηθεί ο εκπαιδευτικός που παραλαμβάνει τους μαθητές τους οποίους είχε κάποιος άλλος εκπαιδευτικός τον προηγούμενο χρόνο ή η βαθμίδα της εκπαίδευσης που παραλαμβάνει μαθητές που αποφοίτησαν από την προηγούμενη βαθμίδα.
- Η ποιότητα παράγεται από ένα σύστημα από αφοσιωμένους ανθρώπους που εργάζονται μέσα στο σύστημα. Η ΔΟΠ υποστηρίζει ότι αν σχεδιαστεί ένα ποιοτικό σύστημα παραγωγής και οι εργαζόμενοι σε αυτό καταρτιστούν κατάλληλα και αμείβονται για να διατηρούν συνεχώς υψηλή ποιότητα προϊόντων και υπηρεσιών, τότε οι επιθεωρήσεις, ο έλεγχος και τα παράπονα των πελατών είναι αχρείαστα.
- Η ποιότητα είναι ένα χαρακτηριστικό που αλλάζει συνεχώς γιατί και οι ανάγκες και οι επιθυμίες των πελατών διαφοροποιούνται συνεχώς. Ο Deming παρουσίασε ένα μηχανισμό ο οποίος προσπαθεί να εντοπίζει τις ανάγκες των πελατών, το PDCA: α) Σχεδιασμός (Planning), β) Έργο (Doing), γ) Έλεγχος (Checking), δ) Δράση (Acting) (Πασιαρδής, 2004:122-123).
- Η ποιότητα χρειάζεται την ολοκληρωτική αφοσίωση όλων των μελών του οργανισμού, εκ των άνω προς τα κάτω και αντιθέτως. Μόνο διαμέσου της συνεργασίας όλων των μελών του οργανισμού βελτιώνεται η ποιότητα.

2.6.1. Η ποιότητα της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Με την ευκαιρία της διάσκεψης της Πράγας τον Ιούνιο του 1998, οι υπουργοί παιδείας της ΕΕ και των υποψηφίων χωρών ανέφεραν την ανάγκη για συνεργασία στον τομέα της αξιολόγησης της ποιότητας και πρότειναν στην

Επιτροπή τη δημιουργία ομάδας εργασίας αποτελούμενης από εθνικούς εμπειρογνώμονες. Η ομάδα αυτή είχε ως έργο να προσδιορίσει μία σειρά δεικτών ή σημείων αναφοράς για τη διευκόλυνση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων σε εθνικό επίπεδο.

Το Μάιο του 2000 εμπειρογνώμονες των υπουργείων παιδείας των 26 χωρών που έλαβαν μέρος στις εργασίες της ομάδας εργασίας «Δείκτες ποιότητας», εκπόνησαν έκθεση επί της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης. Στην Ευρωπαϊκή έκθεση³⁰ για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης αναφέρονται δεκαέξι δείκτες ποιότητας. Οι δείκτες και τα σημεία αναφοράς που χρησιμοποιούνται στην έκθεση επέτρεψαν τον προσδιορισμό των ακόλουθων πέντε προκλήσεων: α) της πρόκλησης της γνώσης, β) της πρόκλησης της αποκέντρωσης, γ) της πρόκλησης των πόρων, δ) της πρόκλησης της κοινωνικής ένταξης και ε) τη πρόκλησης των στοιχείων και της συγκρισιμότητας. Η ομάδα εργασίας προτείνει έναν περιορισμένο αριθμό δεκαέξι δεικτών που αναφέρονται στους ακόλουθους τομείς:

- επίπεδο που έχει επιτευχθεί στους τομείς των μαθηματικών, των αναγνωστικών ικανοτήτων, των θετικών επιστημών, των ΤΠΕ, των ξένων γλωσσών, των ικανοτήτων μάθησης και της αγωγής του πολίτη·
- επιτυχία και μετάβαση: αυτός ο δείκτης αναγνωρίζει την ικανότητα των μαθητών να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, ελέγχοντας το ποσοστό εγκατάλειψης του σχολείου, τα ποσοστά ολοκλήρωσης του δεύτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση·
- παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης: χάρη σ' αυτόν το δείκτη ελέγχου με τη συμμετοχή των ενδιαφερόμενων φορέων στα σχολικά συστήματα, διαμέσου της αξιολόγησης και της οργάνωσης της σχολικής εκπαίδευσης, όπως επίσης και με την αξιολόγηση της συμμετοχής των γονέων·
- πόροι και δομές: αυτός ο δείκτης επικεντρώνεται κυρίως στις εκπαιδευτικές δαπάνες ανά μαθητή, στην εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στα ποσοστά συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση αλλά και στον αριθμό μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή.

³⁰ Βλ. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/rapin_el.pdf

Για κάθε δείκτη, η παρούσα έκθεση αναλύει τα δεδομένα που διαθέτει και εντοπίζει τα κοινά στοιχεία στα διάφορα κράτη-μέλη, ανοίγει τη συζήτηση θέτοντας θεμελιώδη ερωτήματα και τέλος απαριθμεί παραδείγματα ορθών πρακτικών.

Συγκεκριμένα, ένας από τους 16 δείκτες αναφέρεται στην *Εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών*. Σύμφωνα με την έκθεση, ο ρόλος και η θέση των εκπαιδευτικών υφίστανται άνευ προηγουμένου αλλαγές: η αναγκαιότητα της διαβίου κατάρτισης σε σχέση με τα νέα μέσα (ΤΠΕ) συμπορεύεται με την αναγκαιότητα αντιμετώπισης των διαρκώς μεταβαλλόμενων αναγκών και προσδοκιών. Οι ευρωπαϊκές χώρες χρειάζονται επείγοντως μια ποιοτική αρχική κατάρτιση, η οποία θα υποστηρίζεται από υψηλής ποιότητας επαγγελματική επιμόρφωση και μια συνεχή επαγγελματική βελτίωση

Στις χώρες της Ένωσης η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται και ως προς το μήκος της αρχικής εκπαίδευσης και ως προς τον τρόπο επίτευξης της εξισορρόπησης μεταξύ της γενικής εκπαίδευσης από τη μία, όπου προσφέρονται τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα που θα κληθεί να διδάξει ο εκπαιδευτικός, και της παιδαγωγικής πρακτικής εξάσκησης από την άλλη, η οποία σχετίζεται με μαθήματα προαγωγής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Τριλιανός, 2011β:270-272; European Commission, 2000: 47-49; OECD, 2004b:6-7). Παρότι υφίστανται σημαντικές διαφορές, η έκθεση ανοίγει τη συζήτηση σχετικά με τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνουν τις γνώσεις τους και με τον τρόπο με τον οποίο θα επιβραβεύονται και θα παραμένουν στο χώρο της εκπαίδευσης οι ιδιαίτερα ικανοί εκπαιδευτικοί.

2.6.2. Η επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης

Στη διεθνή βιβλιογραφία, διακρίνονται τρεις κύριες διαστάσεις της επιμόρφωσης: α) τονίζεται ο αντισταθμιστικός χαρακτήρας της, δηλαδή η επιμόρφωση ως συμπλήρωση της ελλιπούς αρχικής ή βασικής εκπαίδευσης-κατάρτισης των εκπαιδευτικών (στο πλαίσιο της παραδοσιακής άποψης), β) η επιμόρφωση θεωρείται ως εκσυγχρονισμός των γνωστικών αποθεμάτων των εν

ενεργεία εκπαιδευτικών και γ) η επιμόρφωση συσχετίζεται με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τον συνοδεύει καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας του στην εκπαίδευση (Ξωχέλλης, 2005:111).

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού στηρίζεται στη ρίζα της έννοιας της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού (Μπαγάκης, 2005). Η επιμόρφωση αντιμετωπίζεται ως επαγγελματική ανάπτυξη (η οποία αποτελεί ευρύτερο όρο), εντάσσεται στην προοπτική της προσωπικής ανάπτυξης και συνδέεται με θεσμοθετημένες και προσδιορισμένες διαδικασίες, χωρίς να συμπεριλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση και ευρύτερες μορφές αυτομόρφωσης (Μπαγάκης, 2005; Σταχτέας, 2006).

Στο πλαίσιο του ευρύτερου ορισμού της επαγγελματικής ανάπτυξης, αυτή ορίζεται ως η εξελικτική πορεία του ατόμου, όσον αφορά στον προσανατολισμό του στο χώρο εργασίας και τις αποφάσεις του για το επάγγελμα, ή τα επαγγέλματα που επιθυμεί να ακολουθήσει. Ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» χρησιμοποιείται, επίσης, για να δηλώσει την εξέλιξη της σταδιοδρομίας του ατόμου μέσα στον συγκεκριμένο εργασιακό χώρο όπου απασχολείται. Στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιείται ο όρος *εξέλιξη της σταδιοδρομίας* (Καντάς & Χαντζή, 1991).

Ωστόσο, ο όρος *επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (teachers' professional development) δεν εμφανίζεται πάντα με το ίδιο εννοιολογικό εύρος στη βιβλιογραφία. Ο Keiny (1994:157-167) μελετώντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα του κοινωνικού εποικοδομητισμού θεωρεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη περιορίζεται στη διερεύνηση των επαγγελματικών εμπειριών των εκπαιδευτικών και στη χρησιμοποίησή τους ως εισροών με σκοπό να δομηθούν και να αναπτυχθούν νέες θεωρίες διδασκαλίας και μάθησης. Ο Glatthorn (1995, 34-37) υποστηρίζει ότι ο όρος αφορά στην εξέλιξη που επιτυγχάνεται ως αποτέλεσμα αυξανόμενης εμπειρίας και συστηματικής εξέτασης της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Οι Hargreaves και Fullan (1995) προσεγγίζουν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, την αυτογνωσία και την προσαρμογή τους στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, τη βελτίωση της διδακτικής τους ικανότητας, την ανάπτυξη της συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους καθώς και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του ρόλου που επιτελούν στην κοινωνία.

Αν και σε αρκετές αναφορές η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με την απόκτηση γνώσεων και την ενίσχυση των δεξιοτήτων γύρω από τη

διδασκαλία (Hoyle, 1980; Joyce & Showers, 1980), ωστόσο μια διευρυμένη, σήμερα, θεώρηση της επαγγελματικής ανάπτυξης περιλαμβάνει όλες εκείνες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες αλλά και τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες, που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη (Day, 2003:25). Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνεται στο βιβλίο του Day (2003) «Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών»: *Η επαγγελματική ανάπτυξη συντίθεται από όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και από εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδα ή του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν, μέσω αυτών στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας, μόνοι ή μαζί με άλλους, οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως φορείς αλλαγής, στους ηθικούς στόχους της διδασκαλίας. Είναι επίσης η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για το σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής* (Day, 2003:26-27).

Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό και την Lieberman (1996), ο όρος *επαγγελματική ανάπτυξη* εμπεριέχει σε μεγάλο βαθμό την ιδιωτική, μη υποβοηθούμενη μάθηση που αποτελεί απόρροια της εμπειρίας, μέσω της οποίας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γίνονται ικανοί και αναπτύσσονται μέσα στις τάξεις και τα σχολεία τόσο άτυπες ευκαιρίες ανάπτυξης όσο και τυπικές ευκαιρίες για εκπαίδευση και δραστηριότητες κατάρτισης που προσφέρονται από την υπηρεσία, υποκινούμενες εσωτερικά και εξωτερικά. Συγκεκριμένα, εντοπίζει τρία περιβάλλοντα στα οποία λαμβάνει χώρα η μάθηση: α) την άμεση διδασκαλία (μέσω συνεδρίων, κύκλων μαθημάτων, βιοματικών και συμβουλευτικών συναντήσεων), β) τη μάθηση στο σχολείο (π.χ. μέσω της καθοδήγησης από συναδέλφους, της κριτικής από φίλους, της αξιολόγησης, της πρακτικής έρευνας, της από κοινού εργασίας με συναδέλφους κ.ά.), γ) τη μάθηση εκτός σχολείου (π.χ. μέσω δικτύων μεταρρύθμισης, συνεργασιών μεταξύ του σχολείου και του πανεπιστημίου, κέντρων επαγγελματικής ανάπτυξης κ.ά.) και δ) τη μάθηση μέσα στη σχολική τάξη (π.χ. μέσω της ανταπόκρισης των μαθητών) (Day, 2003:25-26). Μέσω αυτών των ευκαιριών μάθησης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να επιβιώνουν, να γίνονται αποτελεσματικοί και να

αναπτύσσονται με τις δυνατότητες που τους προσφέρονται να ερευνούν, να πειραματίζονται δημιουργικά στην αίθουσα διδασκαλίας, να διαθέτουν πρόσβαση στην εξειδικευμένη γνώση και να λειτουργούν μέσα σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο συνεργασίας με τους συναδέλφους τους (Fullan & Hargreaves, 1995).

Στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία οι περισσότεροι ορισμοί της επαγγελματικής εξέλιξης συγκλίνουν με αυτούς της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας. Ο Δημητρόπουλος (1998:146) θεωρεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη δεν είναι μόνο απόκτηση ή διεύρυνση γνώσεων ή απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία αλλά αποτελεί και μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη, απαραίτητα στοιχεία για τον τρόπο της επαγγελματικής σκέψης, τον σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τους μαθητές και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής. Ο Ξωχέλλης (2006:30-31) συνδέει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την έννοια του επαγγελματισμού, της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης και των επαγγελματικών εμπειριών του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο [στο Μπαγάκης (επιμ), 2003:253] η βασική εκπαίδευση, η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στοχεύουν στην αναγνώριση της επαγγελματικής του ταυτότητας. Βασικά στοιχεία που προσδιορίζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή και κεντρικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής του ανάπτυξης αποτελούν η ειδική βασική εκπαίδευση, η αυτονομία στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, η συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση, η κοινωνική αποστολή του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί από πολύ νωρίς και για πολλά χρόνια ακολουθούν μια «άτυπη μαθητεία» στο επάγγελμα. Ωστόσο, το να μαθαίνει κάποιος μόνο από την εμπειρία του περιορίζει την προσωπική του εξέλιξη (Day, 2003:24).

Ουσιαστικά, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια συνεχής διαδικασία μάθησης κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τις επαγγελματικές τους γνώσεις και δεξιότητες αλλά και τις προσωπικές ιδιότητες και πεποιθήσεις τους και οι οποίες τους καθιστούν ικανούς να εκπληρώσουν τον επαγγελματικό τους ρόλο (Παπαναούμ, 2014:15). Η διαδικασία δεν ακολουθεί αυτοματοποιημένη πορεία καθώς δεν είναι κοινή για όλους αλλά αποτελεί περισσότερο προσωπική υπόθεση ή έχει τουλάχιστον προσωπικό χαρακτήρα αφού μέσω αυτής διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός την επαγγελματική του ταυτότητα. Διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας των

εκπαιδευτικών αποτελούν η αυτοεικόνα τους, τα κίνητρά τους για το επάγγελμα, καθώς και ο τρόπος που αντιλαμβάνονται το ρόλο τους άμεσα και μακροπρόθεσμα.

Οι φάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης-εξέλιξης, σύμφωνα με τους Day (2003) και Ματσαγγούρα (2005:64-68), είναι οι παρακάτω: α) φάση προσαρμογής, εγκαινιάζοντας τη καριέρα (1-3 χρόνια), β) φάση ένταξης, σταθεροποίηση (4-6 χρόνια), γ) φάση πειραματισμού, νέες προκλήσεις, νέες ανησυχίες (7-12 χρόνια), δ) φάση επαγγελματικής κρίσης (12-19 χρόνια), ε) φάση της επαγγελματικής ωριμότητας, η τελική φάση (20-30 χρόνια), στ) φάση ψυχολογικής αποστασιοποίησης (31-35 χρόνια).

2.7. Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση θεωρείται ότι κατέχει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της κοινωνικής δικαιοσύνης, της εύνομης πολιτείας και οικονομικού πλούτου, κυρίως μέσω της προετοιμασίας των πολιτών για το μέλλον και κυρίως για το εργασιακό μέλλον. Ο Cowen (2002:125) αναφέρει ότι η βασική φόρμα της εκβιομηχάνισης προσπάθησε να επιβάλει το ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα παντού, ενώ τώρα, την εποχή της παγκοσμιοποίησης, «είμαστε σε μια πρόταση οι οικονομίες της γνώσης³¹ να εγκατασταθούν παντού».

Στις συζητήσεις αναφορικά με την παγκοσμιοποίηση και τις επιπτώσεις της στην εκπαιδευτική πραγματικότητα των κρατών, το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας στρέφεται γύρω από την ύπαρξη ενός διεθνούς λόγου εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή τη χρήση όρων σε παγκόσμιο επίπεδο (Ζμας, 2007:14). Διαπιστώνουμε την εισαγωγή όρων και πρακτικών από το χώρο των επιχειρήσεων όπως ανταγωνιστικότητα, απόδοση λόγου (accountability), αποτελεσματικότητα, έλεγχος κόστους-κέρδους, αποδοτικότητα αφού το σχολείο αντιμετωπίζεται ως επιχείρηση με ότι συνέπειες αυτό μπορεί να προκαλέσει στην εκπαίδευση και στην κοινωνία γενικότερα.

Συμπερασματικά, αξίζει να αναφερθούν τα αργά βήματα συγκρότησης μιας ενιαίας ΕΕΠ, τουλάχιστον στα πρώτα χρόνια θέσπισης της ΕΕ. Το γεγονός αυτό οφείλεται στη διστακτικότητα και τον περιρρέοντα φόβο των κρατών-μελών για

³¹ Ο όρος «οικονομία της γνώσης» αντιστοιχεί στις οικονομίες που επενδύουν στην έρευνα και στην καινοτομία, στις τεχνολογίες της πληροφορικής, της βιο-τεχνολογίας, στις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και στην ανακύκλωση υλικών.

απώλεια της εθνικής τους κυριαρχίας και της πολιτισμικής τους ιδιαιτερότητας. Με την πάροδο του χρόνου, οι πιέσεις της διεθνούς αγοράς και τα οφέλη των διακρατικών συνεργασιών μετριάζουν τους όποιους ενδοιασμούς. Με τη συνθήκη του Μάαστριχτ, με την οποία διευρύνονται οι εκπαιδευτικές αρμοδιότητες της ΕΕ, και με μια σειρά άλλων κειμένων (Πράσινες και Λευκές Βίβλοι, υπομνήματα κ.ά.) εδραιώνεται η χάραξη μιας κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής που αποσκοπεί στην αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών και στην αύξηση της ανταγωνιστικότητας της ΕΕ, για να μιλήσουμε με οικονομικούς όρους. Ο ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός λόγος προτάσσει πλέον την Ευρώπη του ανταγωνισμού, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, της κοινωνικής συνοχής, της πολυπολιτισμικότητας και της κινητικότητας.

Μέσα από την Στρατηγική της Λισαβόνας για βιώσιμη ανάπτυξη γίνεται μια προσπάθεια την περίοδο 2000–2010 για προώθηση της έρευνας και της καινοτομίας που στόχο έχει την αύξηση της απασχόλησης μέσω πολιτικών που ευνοούν την ενεργό συμμετοχή των εργαζομένων και ειδικά των νέων σε προγράμματα δια βίου μάθησης. Η συγκεκριμένη στρατηγική έχει ως στόχο να παρατείνει τον χρόνο εργοδότησης και να βελτιώσει το επίπεδο των δεξιοτήτων του εργαζομένου, προσαρμόζοντας με αυτό τον τρόπο τα κοινωνικά συστήματα απασχόλησης στους έντονους ρυθμούς της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας.

Ωστόσο, η Στρατηγική της Λισαβόνας δεν πετυχαίνει τους προσδοκώμενους στόχους κάτω από την πίεση της οικονομικής κρίσης γιατί δεν είχε δεσμευτικά χρονοδιαγράμματα και σαφείς υποχρεώσεις. Υπό το βάρος αυτής της εμπειρίας, η ΕΕ αποφασίζει την εκπόνηση μιας νέας στρατηγικής, τη *Στρατηγική Ευρώπη 2020*.

Η νέα κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα καταδεικνύει τον πρωτεύοντα ρόλο της γνώσης, ως βασικού συστατικού στοιχείου της προσωπικής εξέλιξης και της κοινωνικής ανάπτυξης. Απαιτείται στο εξής η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, προσαρμοστικότητας, ανεκτικότητας, με την έννοια της ευρύτητας πνεύματος και αποδοχής της διαφοράς, συνεργασίας, ταχείας αντίδρασης σε προκλήσεις, ευρηματικότητας, ανάληψης πρωτοβουλιών και διαχείρισης επιλογών.

Η δημιουργία της οικονομίας της γνώσης προϋποθέτει μεγάλες επενδύσεις στον τομέα της παιδείας και της απασχόλησης, οι οποίες θα δώσουν την ευκαιρία στις σύγχρονες ευρωπαϊκές οικονομίες να ανταγωνιστούν επί ίσοις όροις τις

αναδυόμενες οικονομίες. Για να μπορέσει να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις μιας παγκοσμιοποιημένης οικονομίας η ΕΕ χρειάζεται να αναπτύξει δυναμικές που θα την μετατρέψουν σε οικονομία της γνώσης και της καινοτομίας, *μέσω της συμβολής της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ως παραγόντων οικονομικής μεγέθυνσης, καινοτομίας, βιώσιμης απασχολησιμότητας και κοινωνικής συνοχής* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002:9).

Οι προτεραιότητες που θέτει η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ είναι πλέον προτεραιότητες και της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Διαπιστώνονται τρεις φάσεις στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας τα τελευταία σαράντα χρόνια, φάσεις κατά τις οποίες η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί να μελετηθεί ανεξάρτητα από τις αποφάσεις και τα προτάγματα της ΕΕ για την εκπαίδευση.

Η πρώτη φάση αρχίζει από το τέλος της δικτατορίας και διαρκεί ως τα τέλη της δεκαετίας του 1980 όπου επικρατούν μέτρα εκσυγχρονισμού κι εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης όπως η αντικατάσταση της καθαρεύουσας από τη δημοτική, η θέσπιση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η διδασκαλία των αρχαίων κειμένων από μετάφραση στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης του 1976-1977. Στη συνέχεια, έχουμε τις μεταρρυθμίσεις της περιόδου 1981-1985 που ανάμεσα σε αυτές είναι η υιοθέτηση της αντιαυταρχικής/προοδευτικής παιδαγωγικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η κατάργηση των επιθεωρητών με την παράλληλη αποδυνάμωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και η παρουσία θεσμών *λαϊκής συμμετοχής* στη διοίκηση του σχολικού συστήματος και των πανεπιστημίων.

Η δεύτερη φάση της χάραξης της ΕΕΠ στην ελληνική εκπαίδευση ξεκινά από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και διαρκεί ως τα μέσα της δεκαετίας του 1990. Η φάση αυτή σηματοδοτείται από την κατάρρευση των καθεστώτων της Ανατολικής Ευρώπης ,που παράλληλα με τις επιταγές της ΕΕ, παρατηρείται στροφή στις αρχές του οικονομικού φιλελευθερισμού και στη διάγνωση προβλημάτων όσον αφορά την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος στις παραγωγικές ανάγκες της χώρας (Μούτσιος, 2007). Η πεποίθηση ότι οι προοδευτικές σχολικές πρακτικές αποβαίνουν ζημιογόνες για τις μαθητικές επιδόσεις, η ενδυνάμωση των αξιολογικών διαδικασιών επιβάλλεται και ότι πρέπει να ενισχυθεί η τεχνική κι η επαγγελματική εκπαίδευση οδήγησαν σε μια σειρά από μέτρα που άλλοτε εφαρμόζονται κι άλλοτε δεν εφαρμόζονται (π.χ. ίδρυση Ι.Ε.Κ.

αλλά και η θέσπιση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που τελικά δεν εφαρμόζεται). Ενισχύεται η εκπαιδευτική αγορά με την ενίσχυση των φροντιστηρίων και την θέσπιση μετα-δευτεροβάθμιων και τριτοβάθμιων τομέων (ιδιωτικά ΙΕΚ, Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών) που έρχονται να συμπληρώσουν το Πανεπιστήμιο προσφέροντας πληθώρα επαγγελματικών σπουδών που το πανεπιστήμιο δεν παρέχει. Στη φάση αυτή η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής παραμένει υπόθεση κυρίως ελληνική.

Η τρίτη φάση ξεκινά από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, ιδιαίτερα από το 2000 και μετά, όπου η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική εναρμονίζεται με την πολιτική της ΕΕ. Η Ελλάδα δεσμεύεται να υιοθετήσει τις πολιτικές της ΕΕ όσον αφορά την εκπαίδευση με παράλληλη διαρθρωτική/οικονομική βοήθεια, όπως τα προγράμματα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ και ΕΣΠΑ, τα οποία αποτελέσαν ή αποτελούν τα κύρια χρηματοδοτικά εργαλεία για την προώθηση νέων δομών και πολιτικών στην ελληνική εκπαίδευση. Τα πιο γνωστά μεταρρυθμιστικά μέτρα που υλοποιούνται αυτή την περίοδο στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο είναι η θέσπιση των ινστιτούτων δια βίου μάθησης, η εισαγωγή ηλεκτρονικών υπολογιστών, η περαιτέρω ενίσχυση της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας για εγγραμμτισμό σε βασικές δεξιότητες, η αξιολόγηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Παρατηρούμε τα τελευταία χρόνια μια προσπάθεια για σύγκλιση των πολιτικών της Ελλάδας στην εκπαίδευση με τις αποφάσεις και τα μέτρα που προτείνονται από την ΕΕ για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Είναι σαφές ότι παρά τις εγχώριες δομές και κατεστημένα και τις σχέσεις εξουσίας που υπάρχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας οδεύει παράλληλα με τους στόχους της Λισσαβόνας, τα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ, το Μνημόνιο για τη Δια Βίου Μάθηση, τους 16 ποιοτικούς δείκτες, τη διακήρυξη της Μπολόνια (Μούτσιος, 2007).

Για την περίοδο 2014-2020, η Ελλάδα στοχεύει στην ανάπτυξη και εφαρμογή ενός νέου μοντέλου ανάπτυξης, όπου κυρίαρχο λόγο θα παίζει η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο την «Επένδυση στην εκπαίδευση, την απόκτηση δεξιοτήτων και τη Δια βίου μάθηση» (Σιπητάνου, 2014:305).

Η ανάγκη εξασφάλισης διδασκαλίας υψηλής ποιότητας αποτελεί πλέον έναν από τους βασικούς στόχους του Στρατηγικού Πλαισίου για την Εκπαίδευση

και την Κατάρτιση ('ΕΚ 2020'). Το πλαίσιο επισημαίνει τη σημασία παροχής της δέουσας αρχικής εκπαίδευσης και της ΣΕΑ για τους εκπαιδευτικούς, όπως επίσης και την ανάγκη να καταστεί η διδασκαλία μια ελκυστική επιλογή επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Θεσμός στρατηγικής σημασίας, τόσο για την ΕΕ όσο και για κάθε εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αναπόσπαστο μέρος μιας συνεχούς και διαρκούς επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελεί η επιμόρφωση.

Τα επιμορφωτικά προγράμματα δε στηρίχθηκαν στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία θα επέτρεπε την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην οριοθέτηση των αναγκών τους, στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Υφαντή & Βοζαίτης, 2007). Κεντρικά σχεδιασμένα τα περισσότερα προγράμματα επιμόρφωσης και εστιασμένα στο τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης αγνόησαν τις πεποιθήσεις, την εμπειρία, την κριτική και δημιουργική σκέψη των εκπαιδευτικών, ενώ αποκαλύφθηκαν αδυναμίες στη διερεύνηση θεμάτων που αφορούσαν άμεσα στην καθημερινή διδακτική διαδικασία στο σχολείο (Ματσαγγούρας, 2005; Παπακωνσταντίνου, 1993; Υφαντή & Βοζαίτης, 2005).

Αναφορικά με τη μετάθεση της οργάνωσης της επιμόρφωσης στην περιφέρεια, φαίνεται ότι, τουλάχιστον για τη δεκαετία του '90, εμφανίζεται ως μια διαδικασία σχετικά αποδυναμωμένη. Αν και ο αρχικός σχεδιασμός των Π.Ε.Κ. κατά τα τέλη της δεκαετίας του '80 έδινε μεγάλη σημασία στην αποκέντρωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, δημιουργήθηκε τελικά (1992) ένας συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός θεσμός, που λειτούργησε χωρίς διαφοροποιήσεις σε όλες τις περιφέρειες της χώρας, στο πλαίσιο του οποίου οι πιο σημαντικές αποφάσεις λαμβάνονταν από την κεντρική εξουσία (Βεργίδης, 1996:66). Το τελευταίο διάστημα, ωστόσο, στο επίπεδο της ΕΕ εντοπίζονται χώρες που, αν και λειτουργούσαν σε ένα παρόμοιο συγκεντρωτικό πλαίσιο, προώθησαν σταδιακά πολιτικές αποκέντρωσης ή αποσυγκέντρωσης, όπως μας δείχνουν οι περιπτώσεις της Γαλλίας ή της Σουηδίας.

Στη χώρα μας, τα τελευταία χρόνια η έρευνα στον τομέα της επιμόρφωσης δείχνει τη σαφή επικράτηση χαρακτηριστικών όπως είναι η πολυτυπία, οι επικαλύψεις, ο ευκαιριακός χαρακτήρας και η έλλειψη συντονισμού, οργάνωσης και αξιολόγησης. Η επιμόρφωση παρέχεται από τη μια πλευρά από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς φορείς (Π.Ε.Κ. κ.λπ.) και, από την άλλη, από ποικίλους φορείς του

δημόσιου ή του ιδιωτικού τομέα καθώς και μέσω προγραμμάτων στο πλαίσιο των Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., ΕΣΠΑ ή άλλων, χρηματοδοτούμενων συνήθως, εκπαιδευτικών προγραμμάτων ποικίλης διάρκειας. Παράλληλα, δεν έχει προωθηθεί μια συστηματική και συνεκτική πολιτική κατάλληλης προετοιμασίας των ίδιων των επιμορφωτών.

Η γήρανση του εκπαιδευτικού προσωπικού μετακινεί μέρος του ενδιαφέροντος των σχεδιαστών της εκπαιδευτικής πολιτικής από την αρχική εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών και την εισαγωγική επιμόρφωση στις πρακτικές συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Συγχρόνως, υπάρχουν ψηφίσματα και εκθέσεις που επισημαίνουν το γεγονός πως πρέπει το εκπαιδευτικό επάγγελμα να εξελιχθεί σε ελκυστικό επάγγελμα και να προσελκύσει άτομα με υψηλά προσόντα.

Σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν οι πολιτικές που αφορούν: α) την προσέλκυση υποψηφίων στο επάγγελμα, τις προϋποθέσεις εισόδου και σταδιοδρομίας τους σε αυτό, καθώς και τους όρους εργασίας του (γεγονός που διαφαίνεται και από τις αποφάσεις και τα ψηφίσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και της Επιτροπής για προσέλκυση εκπαιδευτικών με υψηλά προσόντα και των ερευνών της Ευρυδίκης για το προφίλ και το status των εκπαιδευτικών των κρατών μελών της ΕΕ) και β) τη σκοποθεσία, την οργάνωση και το περιεχόμενο τόσο των βασικών τους σπουδών όσο και της επιμόρφωσής τους κατά την άσκηση του έργου τους (Παπαναούμ, 2011^α).

Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2014) η σχετική βιβλιογραφία συμβάλλει στη συζήτηση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, γιατί προβάλλει την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω της επιμόρφωσης ως στρατηγική για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων του σχολείου και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Οι προοπτικές που διαγράφονται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μια παγκοσμιοποιημένη οικονομία, είναι σημαντικές, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται από τους βασικούς μοχλούς προώθησης των όποιων αλλαγών. Όλα αυτά, όμως, προϋποθέτουν έναν δια βίου εκπαιδευόμενο εκπαιδευτικό. Για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα ως βασική αποστολή του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών είχε θεωρηθεί, η «αποθήκευση πληροφοριών στα κεφάλια των εκπαιδευομένων» (Freire, 1985). Στις αρχές του 21ου αιώνα, δεδομένου ότι η ιδέα της δια βίου εκπαίδευσης προτάσσει την εξοικείωση με εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, οι εκπαιδευτικοί

καλούνται όχι, πλέον, να διδάξουν απλά γνώσεις, αλλά να γνωρίσουν στους εκπαιδευόμενους τρόπους για να μαθαίνουν.

Για να λειτουργήσει δημιουργικά ο εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η επίσημη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να ακολουθήσει μια σθεναρή πορεία προς την πλήρη επαγγελματική εκπαίδευση όλων ανεξαρτήτως των Ελλήνων εκπαιδευτικών, από τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών με την παροχή συστηματικής παιδαγωγικής κατάρτισης τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο ως την παροχή επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς με τις διάφορες μορφές της κατά τη διάρκεια όλης της της καριέρας (Αντωνίου, 2008).

Συνεπώς, η δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αντιμετωπίσει τα νέα δεδομένα, να βοηθήσει να αναπτυχθούν καινούριες αντιλήψεις, να δοθούν κίνητρα, να προταθούν αξίες και να εμπλακούν στη διαδικασία όλοι εκείνοι οι θεσμοί που έχουν την ευθύνη της λειτουργίας της. Το εκπαιδευτικό σύστημα, από την πλευρά του, θα πρέπει να αναπροσαρμόσει περιεχόμενο, σκοπούς, στόχους και μεθοδολογία, προκειμένου να δημιουργήσει τον κριτικά σκεπτόμενα, και ταυτόχρονα, ενεργό δημοκρατικό πολίτη της νέας χιλιετίας. Η δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποβλέπει στη δημιουργία μιας ανεκτικής δημοκρατικής κοινωνίας, στην οποία δε θα πρέπει να έχουν θέση ο ρατσισμός, η περιθωριοποίηση των πολιτικών, πολιτιστικών μειονοτήτων και ειδικών πολιτισμικών ομάδων, καθώς και η θρησκευτική και πολιτική μισαλλοδοξία. Ακόμη θα πρέπει να είναι αποκεντρωμένη και να ανταποκρίνεται στις διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, να παρέχεται από διάφορους φορείς, να έχει πολλές μορφές και να μπορεί να ενσωματώνει ποικίλες επιμορφωτικές δραστηριότητες, να είναι μικρής διάρκειας, επαναλαμβανόμενη, αλλά μεγάλης εμβέλειας σε ό,τι αφορά τον αριθμό των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνεται, να βρίσκεται σε στενή σχέση με την εκπαιδευτική έρευνα και τη σχολική πράξη, να χρησιμοποιεί μορφές εργασίας προσαρμοσμένες στις εμπειρίες και τους τρόπους μάθησης των ενηλίκων, να συμβάλλει στη συνεμπλοκή στην παιδαγωγική διαδικασία της εξωσχολικής κοινότητας, αλλά και της τοπικής κοινωνίας. Επίσης, θα πρέπει να αξιολογείται διαρκώς, για συνεχή βελτίωση και προσαρμογή της στις εκάστοτε ανάγκες και συνθήκες. Τέλος, όπως και πιο πάνω αναφέραμε, να έχει ως τελικό στόχο της τη δημιουργία ενός ελεύθερου, κριτικά σκεπτόμενου και δημοκρατικά ενεργούντος εκπαιδευτικού σε μια ανοιχτή πολυπολιτισμική, δημοκρατική και ανεκτική κοινωνία.

Το επόμενο κεφάλαιο διαπραγματεύεται τις έννοιες του κινήτρου και της παρακίνησης στην εργασία. Επίσης, γίνεται μια σύντομη άλλα περιεκτική αναφορά στις θεωρίες κινήτρων κυρίως στην εργασία χωρίς να παραβλέπονται και οι θεωρίες μάθησης αφού ουσιαστικά οι θεωρίες κινήτρων αποτελούν προέκταση των θεωριών μάθησης. Έτσι, γίνεται μια σύντομη αναφορά στις κυριότερες ανθρωπιστικές, συμπεριφορικές και γνωστικές θεωρίες.

Κεφάλαιο 3: Θεωρίες κινήτρων και εργασία

Εισαγωγή

Οι θεωρίες των κινήτρων αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα σημεία της οργανωσιακής θεωρίας με ιδιαίτερη σημασία για την διαμόρφωση ερμηνευτικών μοντέλων απόδοσης των εργαζομένων, επειδή επικεντρώνονται στην εργασιακή αποτελεσματικότητα και στους παράγοντες που την μεγιστοποιούν. Η εργασία έχει προσδιοριστικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου, καταλαμβάνει μεγάλο μέρος της ζωής του, τον χαρακτηρίζει και τον κατατάσσει σε οικονομικά και κοινωνικά στρώματα. Το κεφάλαιο αυτό στόχο έχει να δείξει τη σημαντικότητα που έχουν τα κίνητρα για την απόδοση αλλά και την ικανοποίηση που έχουν οι άνθρωποι από την εργασία τους. Ειδικότερα, η περιγραφή του θέματος εκτυλίσσεται σε δύο διαστάσεις: Πρώτα γίνεται μια εισαγωγή στην έννοια και την φύση των κινήτρων. Ακολουθεί η παρουσίαση των κυριότερων θεωριών για τα κίνητρα και την παρακίνηση στην εργασία από τη σκοπιά του ουμανισμού, του συμπεριφορισμού και του γνωστικισμού.

3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου ‘κίνητρο’

Η λέξη κίνητρο παράγεται από το ρήμα κινώ (-ούμαι). Χρησιμοποιήθηκε, όπως και η φράση κινητήρια δύναμη, από την αρχή του 20^{ου} αιώνα. Οι λέξεις αυτές αντικατέστησαν άλλες όπως: το λογικό, ο νους, ο λόγος, η ελεύθερη βούληση (Νασιάκου, 1982:93). Κατά τον 17^ο και 18^ο αιώνα οι επιστήμονες πίστευαν πως εσωτερικές δυνάμεις που δεν μπορούν να ελεγχθούν καθορίζουν πολλές από τις πράξεις των ατόμων. Σύμφωνα με τους Marzi, Fraisse και Nuttin (1958), κινητήρια δύναμη είναι η δύναμη που ενεργοποιεί τη συμπεριφορά ενός οργανισμού για να πετύχει την ικανοποίηση διαφόρων αναγκών του. Σύμφωνα με τον Nuttin, αποτελεί εγγενή δυναμισμό της συμπεριφοράς, έμφυτη δυνατότητα του κάθε οργανισμού να κινητοποιείται, να αντιδρά και να συμπεριφέρεται σε ένα εξωτερικό ή εσωτερικό ερέθισμα. Η κινητήρια δύναμη παίζει το ρόλο της όταν ο οργανισμός δε διαθέτει εγγενή σχήματα για να πετύχει ένα συγκεκριμένο σκοπό, οπότε η εν λόγω δύναμη

κινητοποιεί τον οργανισμό αλλά και ορίζει την κατεύθυνση της συμπεριφοράς (Nuttin, 1950 στο Νασιάκου, 1982).

Κίνητρο ορίζεται οτιδήποτε ωθεί το άτομο σε δράση. Σύμφωνα με τον Vroom (1964), τα κίνητρα αποτελούν διαδικασίες, οι οποίες είναι υπεύθυνες για τις επιλογές που κάνει το άτομο μεταξύ διαφορετικών εναλλακτικών τύπων εκούσιας δράσης. Ο Φράγκος (1983:231) δε συμφωνεί με την αντίληψη ότι τα κίνητρα είναι εκείνα τα οποία δημιουργούν την κινητικότητα και τη δραστηριότητα των οργανισμών. Θεωρεί ότι η κινητικότητα και η δραστηριότητα είναι καταστάσεις συμφυείς με τη ζωή και επομένως τα κίνητρα δε δημιουργούν την κινητικότητα αλλά προσδιορίζουν το επίπεδο της δραστηριότητας του οργανισμού. Επίσης, στα κίνητρα διακρίνει δύο όψεις: την *ενεργοποιό* η οποία κατευθύνει τον οργανισμό σε κάποιο έργο και τη *διευθύνουσα* η οποία αναφέρεται στην κατεύθυνση την οποία ακολουθεί ο ανθρώπινος οργανισμός. Σύμφωνα με τους Steers & Porter (1991) τα κίνητρα ενεργοποιούν ή προκαλούν τα άτομα να δράσουν, κατευθύνουν τη συμπεριφορά στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και ενδυναμώνουν την προσπάθεια που απαιτείται για την ολοκλήρωση αυτών των στόχων.

Στα δημοσιεύματα των τελευταίων δεκαετιών δε γίνεται λόγος για τη βούληση ως κινητήρια δύναμη της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ο όρος βούληση έχει αντικατασταθεί με τους όρους κίνητρα (motives) και παρώθηση ή παρακίνηση (motivation). Στην Οργανωσιακή Ψυχολογία έχει επικρατήσει χρήση του όρου *παρακίνηση* ως μετάφραση της λέξης *motivation*, όρος που υιοθετείται και στην παρούσα διατριβή. Η μεταβολή των όρων υποδηλώνει την άποψη ότι η συμπεριφορά των ατόμων δεν είναι πάντοτε το αποτέλεσμα συνειδητών προθέσεων, προσδοκιών και αποφάσεων αλλά ότι υπάρχουν περίπλοκες ψυχολογικές διαδικασίες και ότι η συμπεριφορά του ανθρώπου δεν επηρεάζεται μόνο από περιστασιακές συγκυρίες και ούτε μόνο από σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Καψάλης, 2002:333-334). Έτσι, ο όρος «κίνητρο» χρησιμοποιείται για να δηλώσει καθετί που είναι ικανό να «κινήσει» το άτομο, να το ωθήσει σε δράση, να το υποκινήσει σε διάφορες μορφές συμπεριφοράς (Hilgard 1962; Cofer & Appley 1968; Κωσταρίδου-Ευκλείδη 1997). Τα κίνητρα μάς βοηθούν να συνάγουμε συμπεράσματα για τους λόγους για τους οποίους τα άτομα σκέφτονται και οδηγούνται σε κάποια μορφή δράσης, δηλαδή αποτελούν μια ψυχολογική διαδικασία η οποία διεγείρει, κατευθύνει και διατηρεί μια συμπεριφορά προς ένα στόχο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Η διεγερση ερμηνεύει την αιτία της δράσης, η κατεύθυνση την επιλογή της συγκεκριμένης δράσης και όχι

κάποιας άλλης ενώ η διατήρηση ερμηνεύει τη συνέχεια της δράσης (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005).

Το κίνητρο αναφέρεται στην έναρξη, κατεύθυνση, ένταση και επιμονή μίας συμπεριφοράς. Τα κίνητρα ωθούν το άτομο ενεργώντας από μέσα ή τον έλκουν ενεργώντας από έξω. Τα κίνητρα είναι τόσο οι εσωτερικές αιτίες συμπεριφοράς, όπως τα ένστικτα, οι σκοποί, οι ορμές, οι επιθυμίες ή προθέσεις, τα συναισθήματα, οι διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις, όσο και εξωτερικές αιτίες, όπως οι αμοιβές, τα θέλητρα ή φόβοι, ή οι απωθητικοί ερεθισμοί (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997:17-18). Ουσιαστικά, το αντικείμενο της μελέτης των κινήτρων είναι ο εντοπισμός των αιτιών που οδηγούν σε συγκεκριμένη κάθε φορά συμπεριφορά ή δράση.

Στην ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, παρόλο που δεν αποτελεί θεωρία κινήτρων, ωστόσο, γίνεται λόγος για ασυνείδητες δυνάμεις που ωθούν το άτομο σε δράση, μορφοποιούνται και συγκεκριμενοποιούνται ως σκέψεις και ιδέες και κινητοποιούν τη συμπεριφορά - οι ιδέες, δηλαδή, περνούν στο συνειδητό. Υπάρχουν οκτώ δείκτες ασυνείδητων κινήτρων κατά τον Freud: α) *οι ελεύθεροι συνειρμοί που αποκαλύπτουν φόβους, επιθυμίες και σκέψεις που το άτομο δεν αναφέρει ή και αρνείται σε κατάσταση ελεγχόμενης σκέψης*, β) *οι αντιστάσεις που αφορούν την απροθυμία του ατόμου να συζητήσει ή την άρνησή του στην αποδοχή μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς*, γ) *τα πρότυπα απεχθειών τα οποία αναφέρονται στην άρνηση στάσεων ή χαρακτηριστικών που τα ίδια τα άτομα διαθέτουν*, δ) *τα πρότυπα ζωής τα οποία αναφέρονται σε επαναλαμβανόμενα θέματα στη ζωή του ατόμου τα οποία αποκαλύπτουν ασυνείδητες επιθυμίες*, ε) *τα ανέκδοτα και τα λεκτικά σφάλματα τα οποία τα άτομα χρησιμοποιούν και αποτελούν ασυνείδητες επιθυμίες*, στ) *τα όνειρα*, ζ) *τα νευρωτικά συμπτώματα* και η) *τα έργα τέχνης*. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, τα κίνητρα ως ενστικτώδεις ορμές δεν εκδηλώνονται με τον ίδιο τρόπο κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης. Επιπρόσθετα, μέσα από την ποικιλία των μηχανισμών που προσδιορίζουν την τελική συμπεριφορά, είναι δυνατή η έκφραση θετικών και αρνητικών συμπεριφορών προς τον ίδιο τον εαυτό μας και προς τους άλλους.

Επίσης, θεωρίες που δίνουν έμφαση περισσότερο στο γνωστικό κομμάτι των κινήτρων τα ορίζουν ως δυνάμεις που συνυπάρχουν με τη γνωστική διαδικασία και προσδιορίζουν την κατεύθυνσή της, αλλά και την ένταση και τη διάρκεια της προσπάθειας για την επίτευξη (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1998). Ορισμένες αλληλεπιδράσεις μεταξύ γνώσεων. όπως η γνωστική σύγκρουση, η αβεβαιότητα και

η ασυνέπεια, έχουν το χαρακτήρα δύναμης κινήτρου και επομένως μπορούν να κινητοποιήσουν ολόκληρη συμπεριφορά (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997:149). Η βιολογική βάση των κινήτρων γίνεται εμφανής μέσα απ' τον ορισμό τους ως υπεργενικευμένες αξιολογικές προδιαθέσεις για επιμέρους «βασικές καταστάσεις», οι οποίες έχουν την αιτία τους στον ανθρώπινο τρόπο ύπαρξης, στις αναγκαιότητες διατήρησης της ύπαρξης και της πρόνοιας για την ύπαρξη κάτω από τις δεδομένες συνθήκες της ζωής (Heckhausen, 1977) ή αλλιώς ιδιοσυγκρασιακές, προσωπικές προδιαθέσεις προς πράγματα που έχουν αξία (επιτρεπτική ή αποφευκτική) και με χαρακτηριστικό τους πως το κίνητρο για κάτι συγκεκριμένο μπορεί να χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά διαχρονικά ή σε ποικιλία περιστάσεων και να αποτελεί χαρακτηριστικό του ατόμου ή προδιάθεση (Heckhausen, 1991). Ο Heckhausen αντιμετωπίζει τα κίνητρα ως διαρκείς προδιαθέσεις γνωστικών λειτουργιών, με τις οποίες τα άτομα κατανοούν διαφορετικά την ίδια κατάσταση και αξιολογούν επίσης διαφορετικά το αποτέλεσμα και τις συνέπειες μιας πράξης ή ενέργειας.

Επίσης, ορισμοί που εστιάζουν στην εκδηλούμενη και παρατηρήσιμη συμπεριφορά υποστηρίζουν πως τα κίνητρα αναφέρονται στην επίδραση αναγκών και επιθυμιών στην ένταση και κατεύθυνση της συμπεριφοράς (Slavin, 2002) και πως αποτελούν μια εσωτερική διαδικασία που ενεργοποιεί, καθοδηγεί και συντηρεί τη συμπεριφορά στην πάροδο του χρόνου. Με ανθρωπιστική βάση τα κίνητρα αποσκοπούν στην ικανοποίηση αναγκών (τροφή, στέγη, αγάπη) και τη διατήρηση της θετικής αυτοενίσχυσης. Τέλος, τα κίνητρα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τους στόχους που θέτει το άτομο και ό,τι αυτά περιλαμβάνουν, όπως επιλογή, σχέδιο δράσης για την επίτευξη, επαναπροσδιορισμός σε περίπτωση εμποδίων. Το κίνητρο βασισμένο σε αυτή τη λογική ορίζεται ως ο προσανατολισμός σε ένα στόχο, μια συγκεκριμένη στιγμή σ' ένα συγκεκριμένο άτομο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

3.1.1.Είδη κινήτρων

Ο Heckhausen (1977) οδηγήθηκε στα παρακάτω σημαντικά συμπεράσματα αναφορικά με την έννοια του κινήτρου: α) τα κίνητρα δεν είναι κληρονομικά αλλά επίκτητα, β) τα κίνητρα είναι κατασταλάγματα διαρκών εμπειριών, γ) τα κίνητρα δεν οδηγούν ποτέ άμεσα σε πράξεις, πρέπει μέσα από αυτά να αφυπνισθούν και να υποκινηθούν αντίστοιχες συνθήκες της συγκεκριμένης κατάστασης, δ) τα κίνητρα

αρχίζουν να διαμορφώνονται ήδη κατά τη διάρκεια της πρώιμης ανάπτυξης και σταθεροποιούνται βαθμιαίως, ε) κάθε άνθρωπος έχει το δικό του αντίστοιχο σύστημα κινήτρων, στ) ανάλογα με τη συχνότητα των ατομικών εμπειριών το ατομικό σύστημα των κινήτρων προσανατολίζεται περισσότερο στην αναζήτηση ή περισσότερο στην αποφυγή, προσδιορίζεται περισσότερο από την ελπίδα για την ικανοποίηση ή από το φόβο της μη ικανοποίησης.

Ο Allport στην προσπάθειά του να διαχωρίσει τα επίκτητα κίνητρα από τις έμφυτες πρωταρχικές ανάγκες εισάγει την έννοια της «λειτουργικής αυτονομίας των κινήτρων». Σύμφωνα με την αρχή αυτή, τα διάφορα κίνητρα ανεξαρτητοποιούνται από τις πρωτογενείς ανάγκες του οργανισμού καθώς ο οργανισμός εξελίσσεται (Ζάχαρης, 1989:31). Ο Hilgard θεωρεί ότι τα κοινωνικά κίνητρα είναι επίκτητα. Εντάσσει την επιθετικότητα, την τάση για επικράτηση, την τάση για σύναψη δεσμών, τη σεξουαλική και φυσική ορμή στα κοινωνικά κίνητρα. Κατά τον Hilgard, εκτός των κοινωνικών κινήτρων, υφίστανται και τα κίνητρα ολοκλήρωσης του Εγώ που εκδηλώνονται ως τάση για κατάκτηση του περιβάλλοντος, ως τάση για απόκτηση κύρους ή κυριαρχίας επάνω στα άλλα άτομα και ως τάση για αποφυγή των βιωμάτων κατωτερότητας. Επίσης, διακρίνει και τα κίνητρα επιβίωσης τα οποία ταυτίζονται με τις σωματικές ανάγκες ή τα πρωτογενή κίνητρα (Ζάχαρης, 1989:31-32).

Η βασικότερη διάκριση των κινήτρων είναι τα εσωτερικά και τα εξωτερικά κίνητρα. Τα εσωτερικά κίνητρα αποτελούν τις υπάρχουσες σε κάθε οργανισμό δυνάμεις για δραστηριοποίηση ή για εκτέλεση ενός έργου. Με τον όρο εξωτερικά κίνητρα εννοούνται τα μέσα που χρησιμοποιούνται από άλλα πρόσωπα για μεγαλύτερη δραστηριοποίηση των οργανισμών. Ο C. Hull εισήγαγε την έννοια του εξωτερικού κινήτρου (extrinsic motivation) στην προσπάθειά του να εξηγήσει τη δυνατότητα που έχουν οι εξωτερικές αμοιβές στην ενίσχυση της συμπεριφοράς του ατόμου. Το εξωτερικό κίνητρο σε συνάρτηση με την ορμή καθορίζουν την αντίδραση του ατόμου και έχουν άρρηκτη σχέση με την ενίσχυση, η οποία μπορεί να είναι πρωταρχική ή δευτερογενής. Η μείωση των βασικών αναγκών του οργανισμού αναφέρεται στην πρωτογενή ενίσχυση, ενώ οτιδήποτε ικανοποιεί τον οργανισμό ασχέτως με τις πρωταρχικές ανάγκες, έχει σχέση με τη δευτερογενή ενίσχυση. Το κοινό χαρακτηριστικό των εξωτερικών κινήτρων είναι ότι προέρχονται και καθορίζονται από το περιβάλλον του οργανισμού και όχι από τον ίδιο τον οργανισμό. Ουσιαστικά, τα εξωτερικά κίνητρα αποσκοπούν στην ικανοποίηση του οργανισμού,

διατηρούνται με την ενίσχυση, επηρεάζονται από το περιβάλλον του οργανισμού και υποκινούνται από εξωτερικές αμοιβές (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997).

Ο οργανισμός όμως, δραστηριοποιείται όχι μόνο αποκλειστικά από το περιβάλλον του, άλλα υπάρχουν εσωτερικές διεργασίες, οι οποίες είναι ικανές να ωθήσουν το άτομο. Τα εσωτερικά κίνητρα μπορεί να προέρχονται τόσο από την καλή λειτουργία του οργανισμού όσο και από τις γνώσεις, ιδέες και αξίες που διαθέτει το άτομο. Στα εσωτερικά κίνητρα συγκαταλέγονται το ενδιαφέρον, η απόλαυση που μπορεί να αισθάνεται κανείς κατά την εκτέλεση της δραστηριότητας και αισθήματα ολοκλήρωσης και βαθιάς ικανοποίησης. Τα χόμπι και όλες οι αισθητικές ή διανοητικές απολαύσεις αποτελούν απόρροια των εσωτερικών κινήτρων. Έτσι η πληροφοριακή επανατροφοδότηση και η προσωπική, υποκειμενική αξία, που μπορεί να αποδώσει κανείς, αποτελούν ενισχυτές και επηρεάζουν τις επιλογές μεταξύ εναλλακτικών δυνατοτήτων δράσης. Άλλωστε όσο ψηλότερα στην αξιολογική ιεραρχία κατατάσσεται μια συμπεριφορά, τόσο περισσότερο την ενισχύει.

Τα εσωτερικά κίνητρα με τη σειρά τους διακρίνονται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες. Οι δύο πρώτες κατηγορίες περιλαμβάνουν τα γνωστικά κίνητρα και τα κίνητρα αυτοέκφρασης. Τα γνωστικά κίνητρα έχουν σχέση με την εσωτερική ικανοποίηση του οργανισμού όταν ασχολείται με πνευματικές δραστηριότητες και τα δημιουργήματά τους. Αυτά τα κίνητρα, πολύ σημαντικά για τη σχολική μάθηση αλλά και τη μάθηση γενικά, είναι η προδιάθεση για διερεύνηση, η περιέργεια, τα διάφορα ατομικά ενδιαφέροντα κ.ά. Το βασικό σημείο που χαρακτηρίζει τα κίνητρα και τη συμπεριφορά αυτοέκφρασης του ατόμου είναι η έμφυτη τάση του να εξερευνάει, να χειρίζεται, να σκέφτεται και να δημιουργεί με πληρότητα και περιπλοκότητα. Εν κατακλείδι, η ανάγκη για μάθηση, για δημιουργική δράση αλλά και η επιθυμία για συμμετοχή στην διαμόρφωση του περιβάλλοντος σχετίζονται άμεσα με τις παραπάνω κατηγορίες και δικαιολογούν την έμφυτη τάση για συνεχή εξερεύνηση και δημιουργικότητα.

Ενώ τα προαναφερθέντα κίνητρα συνδέονται με τη γνωστική και δημιουργική δράση του ατόμου, τα κίνητρα αυτοεκτίμησης – αυτοπεποίθησης και διαπροσωπικών σχέσεων σχετίζονται με το περιβάλλον του ατόμου και την ανάγκη του για κυριαρχία πάνω σε αυτό. Στα κίνητρα αυτοεκτίμησης συμπεριλαμβάνονται η επιτυχία και η αποτυχία, η γνώση της προόδου, ο συναγωνισμός, η υπεροχή σε σύγκριση με τους άλλους. Τα κίνητρα διαπροσωπικών σχέσεων είναι αυτά που ανταποκρίνονται στις διάφορες κοινωνικές σχέσεις: φιλία, στοργή, επιδοκμασία, συνεργασία με τους

άλλους κ.ά. Όμως τα κίνητρα αυτά δεν είναι ανεξάρτητα αλλά ανάμεσα τους αναπτύσσονται σχέσεις αμφίδρομου χαρακτήρα. Έτσι οι υγιείς σχέσεις με τους συνανθρώπους βελτιώνουν την γνωστική και δημιουργική ικανότητα των ατόμων και αυτές με τη σειρά τους τονώνουν την πίστη στο Εγώ του καθενός.

Στις επόμενες ενότητες του παρόντος κεφαλαίου παρουσιάζονται οι σημαντικότερες ανθρωπιστικές, συμπεριφορικές και γνωστικές θεωρίες κινήτρων, αφού πραγματοποιείται μια σύντομη αναφορά στο κάθε είδος για τη διαλεύκανση, όσο αυτό είναι εφικτό, των διαφορών και ομοιοτήτων τους.

3.2. Ανθρωπιστικές θεωρίες κινήτρων

Η φαινομενολογική προσέγγιση ενδιαφέρεται για την υποκειμενική εμπειρία του ανθρώπου και όχι για τις συνθήκες του περιβάλλοντος και τη μάθηση. Εστιάζεται στον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τα γεγονότα του περιβάλλοντος. Μερικές από τις φαινομενολογικές προσεγγίσεις λέγονται και ανθρωπιστικές γιατί ασχολούνται με τον άνθρωπο. Η συγκεκριμένη προσέγγιση υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι δεν κινητοποιούνται από βασικές ενορμήσεις σύμφωνα με την ψυχανάλυση ή από φυσιολογικές ανάγκες σύμφωνα με το συμπεριφορισμό, αλλά από την ανάγκη να αναπτύξουν το δυναμικό τους και τις ικανότητές τους (Νασιάκου 2003). Το κριτήριο της ψυχικής υγείας είναι η αυτοπραγμάτωση και όχι ο έλεγχος του Εγώ ή η προσαρμογή στο περιβάλλον. Το κίνητρο της αυτοπραγμάτωσης είναι εγγενές και επηρεάζει τη συμπεριφορά. Επομένως, η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση οδηγεί σε συμπεριφορές που θα επιφέρουν αυτό το αποτέλεσμα.

Οι ανθρωπιστικές θεωρίες θεωρούνται ότι αποτελούν συνέχεια των θεωριών που περιγράφουν βιολογικά-φυσιολογικά κίνητρα, όπως οι ηθολογικές και η ψυχαναλυτική θεωρία γιατί μιλούν για εγγενείς ανάγκες και ορμές. Επίσης, επειδή η μελέτη των κινήτρων είναι ολιστική και φαινομενολογική θεωρείται ότι οι ανθρωπιστικές θεωρίες συγγενεύουν με την ψυχαναλυτική θεωρία. Παρακάτω, παρουσιάζονται οι κυριότερες ανθρωπιστικές θεωρίες κινήτρων, ξεκινώντας από τη θεωρία της ιεραρχίας των αναγκών του Maslow, προχωρώντας στη θεωρία της προσωπικότητας του Rogers και ολοκληρώνοντας με τη θεωρία για το κίνητρο επίτευξης.

3.2.1. Η θεωρία της ιεραρχίας των αναγκών του Maslow και του Alderfer

Ο Maslow, όπως και ο Rogers, δέχεται ως κύρια πηγή κινήτρου την αυτοενεργοποίηση, αλλά διαφέρει από τον Rogers γιατί δέχεται κι άλλα κίνητρα τα οποία μπορούν να υπερισχύσουν της αυτοπραγμάτωσης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Υποστήριξε ότι τα κίνητρα του ανθρώπου καθορίζονται από τις ανάγκες του, οι οποίες ανήκουν σε μια ιεραρχική κλίμακα με επτά επίπεδα (σχήμα 5). Στη βάση της κλίμακας βρίσκονται οι βιολογικές ανάγκες του ατόμου (πείνα, δίψα) και στην κορυφή της πυραμίδας το υψηλότερο κίνητρο από όλα: η αυτοπραγμάτωση (Νασιάκου, 2003). Το δεύτερο επίπεδο της πυραμίδας το αποτελούν οι ανάγκες για ασφάλεια (σταθερότητα, εξάρτηση, προστασία, ελευθερία από φόβο και άγχος, επιθυμία και τάξη κ.ά.) ενώ στο τρίτο επίπεδο βρίσκουμε τις ανάγκες για ένταξη κι αγάπη όπως η συνεργασία με άλλους, το αίσθημα της αποδοχής και του ανήκειν. Η ματαίωση των αναγκών του τρίτου επιπέδου προκαλεί αισθήματα μοναξιάς, απόρριψης, έλλειψης φίλων. Στο τέταρτο επίπεδο της πυραμίδας συναντούμε τις ανάγκες για εκτίμηση και αναγνώριση. Η πρώτη περιλαμβάνει τις ανάγκες για ισχύ, ικανότητα, επιτυχία και ανεξαρτησία. Η δεύτερη περιλαμβάνει ανάγκες για θέση-status, προσοχή, θετική αξιολόγηση. Στο πέμπτο επίπεδο βρίσκονται οι γνωστικές ανάγκες (γνώση, κατανόηση, διερεύνηση). Στο έκτο επίπεδο έχουμε τις αισθητικές ανάγκες και στο έβδομο και τελευταίο επίπεδο βρίσκονται οι ανάγκες της αυτοπραγμάτωσης, δηλαδή η πλήρης αξιοποίηση του δυναμικού του ανθρώπου η οποία προϋποθέτει την ικανοποίηση άλλων θεμελιωδέστερων αναγκών. Η ανοδική πορεία είναι εφικτή μόνο εφόσον ικανοποιηθούν – τουλάχιστον εν μέρει – οι ανάγκες του προηγούμενου επιπέδου. Η ψυχική υγεία του ατόμου εξαρτάται από την ικανοποίηση όλων των αναγκών στην ιεραρχία αλλά η προϋπόθεση για μια ευτυχισμένη ζωή είναι η ικανοποίηση των υψηλότερων αναγκών όπου το άτομο αξιοποιεί τις δυνατότητες του στον μέγιστο βαθμό.



Σχήμα 5: Η πυραμίδα των αναγκών του Maslow

Ο Maslow ονόμασε τις βασικές ανάγκες του πρώτου επιπέδου «ενστικτοειδείς» γιατί είναι καθολικές σε όλους τους ανθρώπους και βιολογικά δοσμένες με περιορισμένη ενστικτώδη φύση για να τροποποιούνται ή να αναστέλλονται από το περιβάλλον. Οι βασικές ανάγκες έχουν πέντε χαρακτηριστικά: α) αποτυχία στην ικανοποίηση μιας ανάγκης οδηγεί σε δυσλειτουργία είτε φυσιολογική είτε ψυχολογική, β) αποκατάσταση της έλλειψης ικανοποίησης θεραπεύει τη δυσλειτουργία, γ) η συνεχιζόμενη ικανοποίηση προλαβαίνει τη δυσλειτουργία και επιφέρει υγεία και αύξηση, δ) όπου είναι δυνατή η ελεύθερη επιλογή, η ικανοποίηση μια ανάγκης προτιμάται από την ικανοποίηση μιας άλλης και ε) η παρατεταμένη ικανοποίηση μιας βασικής ανάγκης περιορίζει τις απαιτήσεις της (Κωσταρίδου, 1997:78).

Προέκταση των αρχών του Maslow αποτελεί η θεωρία του Alderfer (1969,1972). Ο Alderfer περιόρισε τις πέντε βασικές κατηγορίες των αναγκών σε τρεις: α) *ανάγκες ύπαρξης*, στις οποίες υπάγονται οι φυσιολογικές ανάγκες και οι ανάγκες ασφάλειας, β) *ανάγκες σχέσης με το κοινωνικό περιβάλλον* στις οποίες υπάγονται αντίστοιχα οι κοινωνικές ανάγκες, όπως η επικοινωνία οι ανάγκες δεσμού και η ανάγκη για σεβασμό και θετικής αντιμετώπισης από τους άλλους και γ) *ανάγκες ανάπτυξης* στις οποίες υπάγονται οι δυο ανώτερες κατηγορίες των αναγκών του Maslow, δηλαδή οι ανάγκες αυτοσεβασμού και αυτοπραγμάτωσης. Η θεωρία του Alderfer διαφοροποιείται ως προς την θεωρία του Maslow και σε ένα άλλο σημαντικό σημείο. Ο Alderfer επικαλείται τον όρο *ματαίωση* (frustration), δηλαδή την

απογοήτευση, που προκύπτει από την αδυναμία ικανοποίησης, για να υποστηρίξει ότι μπορεί να υπάρξει και οπισθοδρόμηση από ανάγκες ανώτερου επιπέδου σε ανάγκες κατώτερου επιπέδου και επομένως αμφισβητεί την απόλυτη ιεραρχία των αναγκών που βρίσκονται σε κατώτερα επίπεδα της πυραμίδας του Maslow (Καντάς, 1993). Επίσης στην περίπτωση της ματαιώσης παρατηρούνται συμπεριφορές όπως *επιθετικότητα*, που αποτελεί τύπο συμπεριφοράς που προϋποθέτει βία προς ένα άτομο ή ένα αντικείμενο, *προσήλωση-προσκόλληση*, δηλαδή η τάση ενός ατόμου να επιμένει σε ένα ορισμένο είδος ανώφελης συμπεριφοράς παρότι γνωρίζει το ανώφελο της, *παλινδρόμηση* που είναι η τάση ενός ατόμου σε μια κατάσταση ματαιώσης να παλινδρομεί σε κάποιο τύπο παλιότερης συμπεριφοράς και η *παραίτηση* που είναι η τάση των ατόμων να εγκαταλείπουν την εργασία.»(Χατζατόγλου Γ., 1994). Η ταυτόχρονη ενεργοποίηση διαφορετικών κατηγοριών αναγκών είναι εφικτή στη θεωρία του Alderfer ο οποίος επισημαίνει ότι το άτομο μπορεί να βιώσει την αποτυχία ικανοποίησης μιας ανώτερης ανάγκης ακόμα και στην περίπτωση ικανοποίησης κατώτερων αναγκών (Berry & Houston, 1993; Κάντας, 1998).

Στη θεωρία του Alderfer σημαντικό παράγοντα αποτελεί το γεγονός ότι ο περιορισμός των αναγκών της ιεραρχικής κλίμακας, δίνει μεγαλύτερη εννοιολογική ευρύτητα σε κάθε κατηγορία, ενώ η παράλληλη ύπαρξη την ίδια χρονική στιγμή περισσότερων αναγκών αφήνει περιθώρια για επιβεβαίωση της θεωρίας σε κοινωνίες με διαφορετική ιεράρχηση αναγκών ανάλογα με την κουλτούρα και τον πολιτισμό τους (Steers & Porter, 1991). Όμως ,παρόλο που ο Alderfer δεν στηρίχθηκε μόνο στην θεωρία αλλά χρησιμοποίησε και εμπειρικές μεθόδους, η θεωρία του αμφισβητήθηκε επίσης αρκετά, επειδή η έννοια «των αναγκών» νοηματοδοτείται διαφορετικά ανάλογα με το πλαίσιο αναφοράς τους. Ούτε οι ανάγκες ούτε οι ιεραρχήσεις είναι δυνατό να είναι ταυτόσημες σε διαφορετικά άτομα έστω και αν δουλεύουν μαζί και μοιράζονται τον ίδιο εργασιακό χώρο (Landy & Becker, 1987).

3.2.2. Η θεωρία της προσωπικότητας του Rogers

Η κεντρική έννοια της θεωρίας της προσωπικότητας του Rogers είναι η έννοια του εαυτού. Ο «εαυτός» ορίζεται ως η οργανωμένη, συνεπής εννοιολογική μορφή που συνίσταται σε αντιλήψεις των χαρακτηριστικών και των σχέσεων του Εγώ με τους άλλους και με τις διάφορες πλευρές της ζωής, και σε αξιολόγηση των αντιλήψεων

αυτών, δηλαδή η έννοια του εαυτού είναι ένα οργανωμένο σχήμα αντιλήψεων το οποίο αποτελεί το φαινομενολογικό πεδίο του ατόμου. (Ιωσηφίδη Π. & Ιωσηφίδης Ι, 1999). Ωστόσο, καθώς προχωρά η ανάπτυξη, ένα κομμάτι αυτού του πεδίου διαφοροποιείται και σχηματίζει τον «εαυτό» του ατόμου (Hall & Lindzey, 1985, Rogers, 1959). Σύμφωνα με τον Rogers, το άτομο αξιολογεί τις εμπειρίες του ανάλογα με την έννοια που έχει για τον εαυτό του, την αυτοαντίληψή του και σιγά-σιγά, διαμορφώνει ένα σταθερό και οργανωμένο σύστημα αντίληψης του εαυτού. Παρόλο που το άτομο αλλάζει, η αυτοαντίληψη του διατηρείται. Η αυτοαντίληψη είναι αυτή που καθορίζει τη συμπεριφορά του ατόμου και τον τρόπο αντίληψης του κόσμου (Rogers, 1959).

Ο εαυτός, συντίθεται προοδευτικά, διαμέσου των συνδιαλλαγών με τα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντος. Το άτομο συνειδητά παίρνει υπόψη του το περιβάλλον και τις σχέσεις του με αυτό. Οι αξιολογήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος προσδίδουν στον εαυτό ιδιότητες και χαρακτηριστικά. Ο οργανισμός αξιολογεί κάθε νέα εμπειρία για το κατά πόσο ταιριάζει ή όχι στον εαυτό του. Έτσι, απορρίπτει κάθε εμπειρία που είναι πέρα από εκείνα τα χαρακτηριστικά που αξιολογεί ως εαυτό και ενσωματώνει αυτά τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος που φαίνεται να ταιριάζουν με την αυτοεικόνα του. Πολλές φορές, οι ανάγκες του οργανισμικού εαυτού βρίσκονται σε αντίθεση με τις ανάγκες της αυτοεικόνας. Όσο περισσότερες εμπειρίες αρνείται το άτομο και τις θεωρεί ασυμβίβαστες με την εικόνα του εαυτού του, τόσο μεγαλύτερο γίνεται το χάσμα μεταξύ εαυτού και πραγματικότητας και τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες δυσπροσαρμοστικότητας. Έτσι, όταν η τάση πραγμάτωσης έρχεται σε αντίθεση με την τάση αυτοπραγμάτωσης, τότε δημιουργείται το φαινόμενο της ασυμβατότητας το οποίο εάν παραμείνει για μεγάλο χρονικό διάστημα, αποτελεί κατά τον Rogers την αιτία των ψυχοπαθολογικών καταστάσεων.

Μια δεύτερη έννοια του εαυτού στη θεωρία προσωπικότητας του Rogers είναι ο ιδανικός εαυτός. Ιδανικός εαυτός, είναι σύμφωνα με τον Rogers η αντίληψη της πραγματικότητας που το άτομο θα ήθελε να διαμορφώσει. Συγκεντρώνει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται δυνητικά με τον εαυτό και βρίσκονται ιδιαίτερα ψηλά στην αξιολογική κλίμακα του ατόμου. Το άτομο, φαίνεται να συμπεριφέρεται με κίνητρα και άμυνες που διαμορφώνονται ανάλογα με το πώς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σε σχέση με τις εμπειρίες που βιώνει και σε συνάρτηση με αυτό που θα ήθελε να είναι. Όσο πιο κοντά στον ιδανικό εαυτό βρίσκεται ο πραγματικός εαυτός,

τόσο πιο ικανοποιημένο και ευτυχισμένο γίνεται το άτομο. Η σύγκρουση ανάμεσα στον πραγματικό και τον ιδανικό εαυτό, αποτελεί πηγή άγχους και πόνου και αναδύει τους μηχανισμούς άμυνας προκειμένου οι προσλαμβανόμενες εμπειρίες να γίνουν λιγότερο απειλητικές.

Οι έννοιες του εαυτού και της τάσης αυτοπραγμάτωσης φαίνεται να είναι δευτερεύουσες ανάγκες που αναπτύσσονται κατά την παιδική ηλικία. Η ανάγκη για αποδοχή από τους σημαντικούς άλλους και η ανάγκη για θετική αυτοαποδοχή, αποτελούν την εσωτερικευμένη εκδοχή όλων των παραπάνω και φαίνεται να οδηγούν σε εκείνες τις συμπεριφορές που είναι συνεπείς με την έννοια του εαυτού ενός ατόμου (Maddi, 1996). Η συμπεριφορά παίρνει την τελική μορφή της τόσο από τη δράση της τάσης για αυτοπραγμάτωση όσο και από τη συνειδητή εξέταση της φαινομενολογίας των εμπειριών του ατόμου στην αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον και κυρίως τις σχέσεις του με τους άλλους ανθρώπους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Ο Rogers πίστευε ότι οι ολοκληρωμένοι άνθρωποι είναι αυτοί που έχουν μεγαλώσει με την «άνευ όρων» θετική αντιμετώπιση των γονιών τους επειδή με τον τρόπο αυτό αναπτύσσουν ελεύθερα το δυναμικό τους, γιατί οι εμπειρίες τους είναι σύμφωνες με την τάση αυτοπραγμάτωσης, είναι ανοιχτοί σε εμπειρίες, έχουν πλήρη συνείδηση αυτών που τους συμβαίνουν και για το λόγο αυτό διαθέτουν λιγότερο άγχος ή συγκρούσεις. Για την μεγάλη πλειοψηφία των ανθρώπων που δεν είχαν μια ιδανική παιδική ζωή με αποδοχή άνευ όρων υπάρχει η ελπίδα για αλλαγή και ανάπτυξη μέσα από τις διαδικασίες ψυχολογικής ωριμότητας που δουλεύονται στην θεραπευτική διαδικασία, όπου ο στόχος είναι να επιλυθούν οι συγκρούσεις, να επιτευχθεί η συμφωνία του εαυτού και της εμπειρίας καθώς και να αποκατασταθεί η οργανισμική διαδικασία αξιολόγησης. Κατά τον Rogers, η προσωπικότητα δύναται να αλλάξει και αυτό αποτελεί ένα αναγκαίο κομμάτι της ωρίμανσης/ανάπτυξης. Ωστόσο, αναγκαία προϋπόθεση είναι η αυτοαποδοχή.

3.2.3. Το κίνητρο επίτευξης σύμφωνα με τη θεωρία του David McClelland

Το κίνητρο επίτευξης ορίζεται ως μια γενική προδιάθεση του ατόμου για την προσέγγιση της επιτυχίας. Ο Murray, ο πρώτος που αναφέρθηκε στο κίνητρο επίτευξης, θεωρούσε ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά μπορεί να περιγραφεί μέσα από μια σειρά θεμελιωδών αναγκών – είκοσι στον αριθμό – οι οποίες είναι ασυνείδητες

και μπορούν να διαγνωσθούν μέσα από την καταγραφή των σκέψεων των ανθρώπων όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με καταστάσεις που διεγείρουν τις διάφορες ανάγκες.

Ουσιαστικά η θεωρία για το κίνητρο επίτευξης διαμορφώθηκε από τους McClelland και Atkinson που μαζί με τους Clark και Lowell έγραψαν το βιβλίο *Το Κίνητρο Επίτευξης* το 1953. Ο McClelland θεωρεί ότι το κίνητρο επίτευξης είναι επίκτητο και σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και ότι αναπτύσσεται με την κατάλληλη υποστήριξη από το περιβάλλον.³² Οι άνθρωποι φαίνεται να διαθέτουν ένα κίνητρο να πετυχαίνουν ένα αποτέλεσμα που θέλουν σε βαθμό τέτοιο που η επίδοσή τους στο έργο που αναλαμβάνουν να έχει υψηλά επίπεδα τελειότητας. Το κίνητρο επίτευξης διεγείρεται όταν στο περιβάλλον υπάρχουν σήματα αμοιβής για την επίδοση, τα οποία δημιουργούν προσδοκία και θετικά συναισθήματα για το αποτέλεσμα των ενεργειών του ατόμου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997:132). Υποστηρίζει ότι τα άτομα αποκτούν συγκεκριμένες ανάγκες από τον πολιτισμό της κοινωνίας όπου ζουν, κυρίως μαθαίνοντας από τα γεγονότα που βιώνουν στην παιδική ηλικία. Τέσσερις από τις ανάγκες που τα άτομα μαθαίνουν είναι η ανάγκη για επίτευξη, η ανάγκη για εξουσία, η ανάγκη για αποδοχή και ανάπτυξη σχέσεων και η ανάγκη για αυτονομία. Οι ανάγκες αυτές μπορούν να θεωρηθούν ως οι προσωπικές προδιαθέσεις που επηρεάζουν τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται τις εργασιακές (και άλλες) καταστάσεις και τον τρόπο που επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους (Steers et al., 1996:18).

1. *Ανάγκη για επίτευξη (n Ach)*. Ο McClelland προσδιορίζει την ανάγκη για επίτευξη ως συμπεριφορά με σκοπό τον ανταγωνισμό με μια δόση υπεροχής και επιτυχίας του σκοπού. Ο ίδιος και οι συνεργάτες του μετά από τη διεξαγωγή μιας σειράς μελετών για τη συγκεκριμένη ανάγκη, διέγνωσαν τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά των ατόμων με υψηλή τάση για επίτευξη: α) δυνατή επιθυμία για ανάληψη προσωπικής ευθύνης, για ανακάλυψη λύσεων σε ένα πρόβλημα ή στη διεξαγωγή μιας διαδικασίας, β) τάση για θέσπιση σχετικά δύσκολων επιτεύξιμων σκοπών και υπολογισμένων ρίσκων, γ) δυνατή επιθυμία για συγκεκριμένη και συχνή ανατροφοδότηση σχετικά με την εργασία τους, δηλαδή, για τα αποτελέσματα των

³² Ο McClelland θεωρεί πως το κίνητρο επίτευξης σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας το οποίο, έχοντας συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του κοινωνικού συστήματος, προδιαθέτει τα νεαρά άτομα να ακολουθήσουν επαγγέλματα σχετικά με εμπόριο και επιχειρήσεις ή να λειτουργούν σε παραδοσιακά επαγγέλματα με εμπορικό-επιχειρησιακό τρόπο. Για περισσότερα βλ. McClelland, D. C. (1965). N Achievement and Entrepreneurship, a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1 (4), 389-392.

ενεργειών τους και δ) αποκλειστική απασχόληση στην επίτευξη του σκοπού που έχουν θέσει. Όταν άτομα με υψηλή τάση για επίτευξη ασχολούνται με συνηθισμένες εργασίες, το κίνητρο για επίτευξη πιθανόν να μη δραστηριοποιείται (McClelland, 1961). Τα άτομα αυτά αποφεύγουν τους πολύ εύκολους στόχους, γιατί αυτοί δεν αποτελούν πρόκληση για την ανάγκη που έχουν να επιτελέσουν ένα επίτευγμα. Επίσης, αποφεύγουν και τους πολύ δύσκολους στόχους, γιατί σύμφωνα με τη θεωρία, το κίνητρο προς μια ενέργεια είναι συνάρτηση: α) της πιθανότητας για επίτευξη, β) της αξίας που έχει για το άτομο η σχετική ενέργεια και γ) του φόβου για την αποτυχία, που ορίζεται ως προδιάθεση για την ελαχιστοποίηση της αποτυχίας και του πόνου (Καντάς, 1998:55). Προτιμούν ένα σχετικά δύσκολο έργο όπου το κίνητρο για την αμοιβή είναι υψηλό και η πιθανότητα επιτυχίας δεν είναι πολύ χαμηλή, που απαιτεί προσωπική δράση και υπευθυνότητα, ενώ το αποτέλεσμα της δράσης τους είναι ξεκάθαρο και διαφαίνεται άμεσα μετά από την εφαρμογή της ενέργειάς τους. Τα άτομα αυτά είναι προσανατολισμένα στο αποτέλεσμα της ενέργειάς τους, παρέχουν υποστήριξη σε καινοτόμες ιδέες και δράσεις, αναζητούν συνεχώς νέες πληροφορίες που σχετίζονται με τους στόχους τους. Η ανατροφοδότηση θα πρέπει να είναι σαφής και ξεκάθαρη ενώ η αναφορά σε τυχόν προσωπικά σχόλια ή χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους δεν τα αφορά (Miner, 2005).

Ενώ το Μοντέλο Ηγεσίας που ανέπτυξαν οι McClelland και Boyatzis περιγράφει τα επιτυχημένα διοικητικά στελέχη σε μεγάλους οργανισμούς, στις μικρές επιχειρήσεις, όπου απαιτείται από άτομα να κάνουν μόνα τους την περισσότερη δουλειά, το κίνητρο επίτευξης παίζει καθοριστικό ρόλο αφού τα άτομα με υψηλό κίνητρο επίτευξης ενδιαφέρονται περισσότερο για το πόσο καλά επιτελούν ένα έργο (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005:159-182). Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, η προαγωγή σε τεχνικές επιχειρήσεις στηρίζεται περισσότερο σε τεχνικές δεξιότητες (άρα για την προαγωγή εκτός από τις γνώσεις πρέπει να διαθέτει ο εργαζόμενος και υψηλό κίνητρο επίτευξης) παρά σε ηγετικές ικανότητες όπως απαιτείται σε μεγάλες επιχειρήσεις (σύμφωνα με το Μοντέλο Ηγεσίας το οποίο περιλαμβάνει μια υψηλή ανάγκη για δύναμη και εξουσία) (McClelland & Boyatzis, 1982).

2. *Ανάγκη για δύναμη και εξουσία (n Pow)*. Η ανάγκη για δύναμη καθορίζεται ως η ανάγκη για έλεγχο του περιβάλλοντος, για επιρροή της συμπεριφοράς των άλλων και της ευθύνης για αυτούς. Ο McClelland θεωρεί πως τα άτομα με υψηλή τάση για εξουσία χαρακτηρίζονται από: α) επιθυμία να διευθύνουν και να ελέγχουν κάποιον άλλον και β) ενδιαφέρον και φροντίδα για διατήρηση των ιεραρχικών δομών

και σχέσεων. Οι μελέτες έδειξαν ότι τα άτομα με υψηλή τάση για δύναμη αποδεικνύονται να είναι ανώτεροι στην διεκπεραίωση μια διαδικασίας, βρίσκονται συνήθως σε θέσεις προϊσταμένων-διευθυντών και αναγνωρίζονται από τους άλλους ως άτομα με καλές ηγετικές ικανότητες (Steers & Braunstein, 1976). Επίσης, είναι καλοί συζητητές, αποφασιστικοί, ειλικρινείς, πρακτικοί, απαιτητικοί και τους αρέσει να μιλούν δημόσια, μπροστά σε κοινό (Ζευγαρίδης & Ξηροτύρη-Κουφίδου, 1980:27). Οι McClelland, Davis, Kalin και Wanner διαπίστωσαν τέσσερις τύπους συμπεριφοράς που συνδέονται με το κίνητρο για δύναμη και εξουσία: α) ανάγνωση βιβλίων που είναι προσανατολισμένα προς τη δύναμη, β) συλλογή αντικειμένων αξίας, γ) συμμετοχή σε ανταγωνιστικά αθλήματα και γ) συμμετοχή σε αξιώματα στους οργανισμούς (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997:148).

3. *Ανάγκη για δημιουργία δεσμών - ανάπτυξη σχέσεων (n Aff)*. Η συγκεκριμένη ανάγκη ορίζεται ως η έλξη κάποιου για άλλον οργανισμό με σκοπό να αισθανθεί από τον άλλον ότι είναι αποδεκτός. Τα άτομα με υψηλή ανάγκη για δημιουργία δεσμών επιθυμούν να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν φιλικές και ζεστές σχέσεις με τους άλλους. Ο McClelland αναγνώρισε τρία χαρακτηριστικά των ατόμων με υψηλή τάση για ανάπτυξη σχέσεων: α) δυνατή επιθυμία για αποδοχή από τους άλλους, β) τάση να προσαρμόζονται στις επιθυμίες και τις νόρμες των άλλων όταν πιέζονται από πρόσωπα που η φιλία τους είναι σημαντική και γ) ειλικρινές ενδιαφέρον για τα αισθήματα των άλλων. Η ανάγκη για αποδοχή και δημιουργία σχέσεων είναι και αυτή επίκτητη, σύμφωνα με τον McClelland, και είναι αποτέλεσμα της διαδικασίας κοινωνικοποίησης του ανθρώπου (Steers et al., 1996:18).

Τα άτομα που έχουν υψηλή τάση για διαπροσωπικές σχέσεις προτιμούν να εργάζονται με τους άλλους παρά μόνοι τους. Τα άτομα αυτά τείνουν να εργάζονται σε εργασίες που χαρακτηρίζονται από υψηλό ποσοστό διαπροσωπικών επαφών όπως πωλήσεις, διδασκαλία, δημόσιες σχέσεις και συμβουλευτική. Η θεωρία του McClelland προτείνει ότι τα άτομα με υψηλή τάση για διαπροσωπικές σχέσεις θα είναι παραγωγικά στο βαθμό που οι προϊστάμενοί τους μπορούν να δημιουργήσουν ένα συνεργατικό και υποστηρικτικό περιβάλλον όπου η θετική ενίσχυση και ανατροφοδότηση θα αυξήσει την επίδοσή τους. Η εξήγηση είναι πως δουλεύοντας σκληρά σε ένα τέτοιο περιβάλλον, τα άτομα με υψηλή τάση για διαπροσωπικές σχέσεις ικανοποιούν τη συγκεκριμένη ανάγκη τους.

4. *Ανάγκη για αυτονομία (n Aut)*. Η ανάγκη για αυτονομία ορίζεται ως ανάγκη για ανεξαρτησία. Τα άτομα με υψηλή τάση για αυτονομία επιθυμούν να εργάζονται μόνα τους, προτιμούν να ελέγχουν το δικό τους χώρο εργασίας και δεν επιθυμούν να παρεμποδίζονται από υπερβολικούς κανόνες και διαδικασίες. Η έρευνα έδειξε ότι άτομα με υψηλή τάση για αυτονομία τείνουν να είναι πιστά στους στόχους και σκοπούς του οργανισμού όπου εργάζονται, να μην τα πηγαίνουν καλά στην εργασία τους εκτός και αν τα επιτρέπεται να συμμετέχουν στον καθορισμό των καθηκόντων τους και δε δέχονται να συμβιβαστούν με εξωτερικές πιέσεις και να προσαρμοστούν στους κανόνες της ομάδας (Steers et al., 1996:18-20).

Η υπόθεση που διαμόρφωσε ο McClelland, ότι τα άτομα που επιδιώκουν την επιτυχία απασχολούν τη σκέψη τους με ιδέες που αφορούν τις απαιτήσεις των έργων και τα κριτήρια με τα οποία κρίνεται η επίδοση, τον οδήγησε στη χρήση του τεστ TAT ως προβολικού τεστ. Οι McClelland και Atkinson ανέπτυξαν ένα σύστημα βαθμολόγησης για την ανίχνευση και αξιολόγηση του στόχου του ατόμου, το θετικό ή αρνητικό συναίσθημα που συνδέεται με αυτόν, τα μέσα για την επίτευξη του στόχου κ.ά., έτσι που να μπορεί να βγει μια τιμή ανάλογη με το επίπεδο της ανάγκης για επίτευξη του ατόμου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997:132-133).

Στη συνέχεια της ενότητας γίνεται αναφορά στις συμπεριφορικές θεωρίες κινήτρων, ενώ παρουσιάζονται πιο διεξοδικά η Συστηματική θεωρία του C.L. Hull, η θεωρία της ενίσχυσης και η θεωρία της στοχοθέτησης, αφού έχει γίνει μια σύντομη περιγραφή των θεωριών των Thorndike και Skinner ως αντιπρόσωποι της θεωρίας της συντελεστικής μάθησης, η οποία αποτελεί τη βάση των συμπεριφορικών θεωριών για τα κίνητρα.

3.3. Συμπεριφορικές θεωρίες κινήτρων

Οι θεωρίες αυτές αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο των ιδεών του αμερικανού ψυχολόγου Watson (1913), ο οποίος υποστήριζε ότι η Ψυχολογία αποτελεί έναν αντικειμενικό κλάδο των Φυσικών Επιστημών με απώτερο θεωρητικό στόχο την πρόβλεψη και τον έλεγχο της συμπεριφοράς. Ο Watson επηρεασμένος από τον θετικισμό, αμφισβήτησε κάθε ψυχολογική ερμηνεία η οποία δε στηριζόταν σε αδιαμφισβήτητες εμπειρικές αποδείξεις. Προσανατολισμένος προς αυτή τη θετικιστική κατεύθυνση άλλαξε τον προσανατολισμό της ψυχολογίας μετατρέποντας

την σε επιστήμη που παρατηρεί και ερμηνεύει τη συμπεριφορά. Ο Watson, μελετώντας τις εργασίες κι έρευνες των ψυχολόγων της εποχής του, υποστήριξε πως αντικείμενο και κύριος στόχος της ψυχολογίας πρέπει να είναι η μάθηση. Υποστήριξε ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά καθορίζεται από τις περιβαλλοντικές επιδράσεις αρνούμενος τόσο την επίδραση της νόησης και του ψυχισμού όσο και τη συμβολή βιολογικών και κληρονομικών παραγόντων. Οι συμπεριφοριστές ψυχολόγοι, ακολουθώντας το Watson με το θετικιστικό τρόπο σκέψης, προσπαθούν να εντοπίσουν ποια είναι εκείνα τα ερεθίσματα που συνδέονται άμεσα με τις απαντήσεις, δηλαδή τις παραλλαγές της συμπεριφοράς του ανθρώπου επιτρέποντας την πρόβλεψη και τον έλεγχο της συμπεριφοράς. Η μέθοδος μελέτης ήταν το πείραμα και η θεωρητική ερμηνεία στηριζόταν στους συνειρμούς³³.

Οι συμπεριφοριστές (συνειρμικοί) μελέτησαν δύο είδη μάθησης: την *κλασική εξαρτημένη μάθηση* και τη *συντελεστική μάθηση*. Στο έργο του Ρώσου φυσιολόγου Ρανλον, ο οποίος μελέτησε την εξαρτημένη μάθηση, δεν υπάρχει η έννοια του κινήτρου. Σύμφωνα με τη θεωρία, η συμπεριφορά του ανθρώπου, οι σκέψεις και τα συναισθήματα μπορούν να ερμηνευτούν ως φυσιολογικές αντιδράσεις του οργανισμού σε ανεξάρτητα και εξαρτημένα ερεθίσματα που συνδυάζονται συναισθηματικά με την υπόσχεση μιας αμοιβής ή την απειλή μιας τιμωρίας (Νασιάκου, 2003:162). Το ίδιο ερέθισμα δεν συνδυάζεται με ίδιας μορφής συναισθήματα σε κάθε άνθρωπο. Ο Watson απέδειξε ότι οι φόβοι και τα άγχη των ανθρώπων είναι επίκτητες συμπεριφορές και υποστήριξε ότι μπορούν αν αντιμετωπιστούν με την αποβολή της λαθεμένης συμπεριφοράς μέσω της αποβολής της εξάρτησης (Νασιάκου, 2003:164).

Οι E. Thorndike και B.F. Skinner είναι οι «αντιπρόσωποι» της θεωρίας της συντελεστικής μάθησης. Ο Thorndike με τα πειράματα σε ζώα³⁴ διαπίστωσε ότι τα

³³ Συνειρμοί είναι οι δεσμοί που αναπτύσσονται ανάμεσα στις στοιχειώδεις μονάδες που συνιστούν μια συμπεριφορά, δηλαδή στα ζεύγη Ερεθίσμα-Αντίδραση (E-A) (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997:81).

³⁴ Στο νόμο του αποτελέσματος ο Thorndike κατέληξε κάνοντας πειράματα με αδέσποτες γάτες. Παρατήρησε ότι οι γάτες αυτές είχαν συνηθίσει την ελευθερία τους στο δρόμο και όταν τις κλείσουν σε κλουβί κάνουν απεγνωσμένες προσπάθειες να βγούνε έξω χτυπώντας το κλουβί. Μέσα από τις κινήσεις αυτές τυχαία ανακαλύπτουν το μάνταλο που κρατούσε το κλουβί κλειστό και το ανοίγουν βρίσκοντας την ελευθερία τους. Αν οι ίδιες οι γάτες κλειστούν πολλές φορές στο κλουβί στο τέλος θα μάθουν να το ανοίγουν. Έτσι λοιπόν ο Thorndike διαπίστωσε ότι μετά από πολλές προσπάθειες οι γάτες τελικά πατούν εκούσια το μάνταλο της εξόδου. Αυτό σημαίνει ότι η επιθυμητή έξοδος από το κλουβί είναι το αίτιο για την επανάληψη της κίνησης που τις απελευθερώνει. Συχνά ο Thorndike έβαζε και φαγητό

ζώα για να επιδείξουν την επιθυμητή συμπεριφορά, μέσω της οποίας θα συνδέσουν μια συγκεκριμένη αντίδραση, θα πρέπει να έχουν κάποιο λόγο, να πεινούν ή να διψούν. Επομένως, οι φυσιολογικές ανάγκες έχουν την ιδιότητα να κινητοποιήσουν τη συμπεριφορά. Ο Thorndike διατύπωσε το νόμο του αποτελέσματος, σύμφωνα με τον οποίον, εφόσον το αποτέλεσμα της αντίδρασης ικανοποιεί τον οργανισμό, ο συνειρμός ερέθισμα-αντίδραση ενδυναμώνεται, ενώ αν το αποτέλεσμα είναι δυσάρεστο ο συνειρμός ερέθισμα-αντίδραση εξασθενεί. Η ικανοποίηση και η δυσαρέσκεια καθορίζουν το αν οι συνειρμοί των ερεθισμάτων-απαντήσεων θα εντυπωθούν ή θα διαγραφούν (Φράγκος, 1984: 282).

Τα συμπεράσματα από το νόμο του αποτελέσματος οδήγησαν στην τάση ελέγχου της συμπεριφοράς με την τεχνική της αμοιβής και τιμωρίας. Ειδικότερα, σύμφωνα με το νόμο του αποτελέσματος, ισχύουν τέσσερις αρχές:

- *Η αρχή της αμοιβής.* Η αμοιβή ενδυναμώνει τη συμπεριφορά, είτε παρουσιάζοντας ένα θετικό ερέθισμα είτε απομακρύνοντας ένα αρνητικό. Ουσιαστικά, όταν η αμοιβή αποτελεί ένα ευχάριστο για τον οργανισμό αποτέλεσμα, αυξάνει την πιθανότητα επανεμφάνισης της αντίδρασης.
- *Η αρχή της τιμωρίας.* Η τιμωρία, το δυσάρεστο για τον οργανισμό αποτέλεσμα, υποτίθεται πως εξασθενεί με τη συμπεριφορά: την αποβάλλει ή την τροποποιεί.
- *Η αρχή της απόδρασης.* Αποτελεί την αντίδραση φυγής όταν εμφανίζεται κάτι δυσάρεστο, ένας απωθητικός μηχανισμός.
- *Η αρχή της παράλειψης της αμοιβής.* Η μη εμφάνιση αμοιβής εκεί που ο οργανισμός την περιμένει τείνει να μειώνει την πιθανότητα επανεμφάνισης της αντίδρασης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997:83).

Για τον B. F. Skinner κύριο έργο της ψυχολογίας αποτελεί η περιγραφή της συμπεριφοράς και όχι η εξήγηση ή η ερμηνεία της. Ο Skinner θέσπισε μια νέα μορφή συμπεριφοράς, την ενεργό συμπεριφορά σύμφωνα με την οποία έχουμε επενέργεια του οργανισμού στο περιβάλλον σε αντίθεση με τους άλλους συμπεριφοριστές που υποστήριζαν ότι έχουμε αντίδραση του οργανισμού σε ερέθισμα του περιβάλλοντος. Η ενεργός συμπεριφορά αν αμειφτεί ή ενισχυθεί σε κάποια εκδήλωσή της, τότε η εκδήλωση αυτή αποκτάει περισσότερες πιθανότητες επανάληψης. Ο Skinner ουσιαστικά επέκτεινε το νόμο του αποτελέσματος του Thorndike. Υποστήριξε ότι η

έξω από το κλουβί της γάτας για να της δώσει επιπλέον κίνητρο να βγει από αυτό (Νασιάκου και συν. 1988:87).

ενίσχυση μπορεί να λάβει διάφορες μορφές ανάλογα με τη χρήση των κατάλληλων ενισχυτών. Οι ενισχυτές χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: τους θετικούς ενισχυτές και τους αρνητικούς. Θετικός ενισχυτής είναι οποιοδήποτε ερέθισμα που κατά την εμφάνισή του αυξάνει την πιθανότητα αντίδρασης (αρχή της αμοιβής κατά τον Thorndike) ενώ αρνητικός ενισχυτής είναι οποιοδήποτε ερέθισμα που όταν προστίθεται μειώνει την πιθανότητα αντίδρασης (αρχή της απόδρασης κατά τον Thorndike) (Φράγκος, 1984:284-5). Ο Skinner υποστήριξε ότι με την ενίσχυση και την ορθή χρησιμοποίησή της μπορούμε να πετύχουμε οποιαδήποτε συμπεριφορά επιθυμούμε.

Η συντελεστική μάθηση είναι σκόπιμη και εκούσια ενώ αποτελεί μάθηση αντιδράσεων μέσω της σύνδεσης τους με κάποια ενίσχυση. Ουσιαστικά, η συντελεστική μάθηση είναι το κατεξοχήν παράδειγμα μάθησης με τη δράση κινήτρων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997:83).

Νεότεροι ερευνητές προσπάθησαν να ερευνήσουν διάφορους παράγοντες που υποτίθεται ότι μεσολαβούν ανάμεσα στο ερέθισμα και την απάντηση, όπως η ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών, τα κίνητρα και άλλες ανώτερες πνευματικές διαδικασίες οι οποίες αποδίδονται με τον όρο «ενδιάμεσες μεταβλητές». Σημαντικότεροι νεοσυμπεριφοριστές είναι οι: K.Spence, N.E. Miller και C.L. Hull, η θεωρία του οποίου θα αναπτυχθεί παρακάτω.

3.3.1. Η Συστηματική θεωρία του C.L. Hull

Ο Hull, ένας από τους σημαντικότερους συμπεριφοριστές θεωρητικούς της μάθησης, επεξεργάστηκε το ρόλο των κινήτρων στη μάθηση. Πριν σπουδάσει Ψυχολογία, ασχολήθηκε με τα Μαθηματικά και τη Μηχανολογία, γεγονός που τον οδήγησε στην αυστηρά επιστημονική ανάπτυξη της θεωρίας του με τη χρήση αξιωμάτων, θεωριών και μαθηματικών εξισώσεων. Η θεωρία του ερμηνεύει τη μάθηση ως αποτέλεσμα προσαρμογής του οργανισμού στο περιβάλλον του. Ξεκινά από την άποψη ότι το ερέθισμα δεν συνδέεται απευθείας με την αντίδραση αλλά αυτό επεξεργάζεται από τον οργανισμό πριν την εκδήλωση της συμπεριφοράς. Το νέο στοιχείο που εισάγει ο Hull είναι η σημασία των *ενδιάμεσων διαδικασιών/μεταβλητών* οι οποίες ερμηνεύουν σε σημαντικό ποσοστό αυτό που γίνεται μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης.

Οι βασικές μεταβλητές της θεωρίας του Hull (1943) είναι: α) οι ανεξάρτητες μεταβλητές περιλαμβάνουν όλα τα ερεθίσματα και τις καταστάσεις που αποτελούν τα στοιχεία εισαγωγής (input) δηλαδή τα αίτια της συμπεριφοράς των οποίων η λεπτομερής γνώση είναι απαραίτητη για την πρόβλεψη της συμπεριφοράς, β) οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι τα εξαγωγικά στοιχεία (output) κι αποτελούν τη μάθηση, δηλαδή τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων του οργανισμού και γ) οι ενδιάμεσες μεταβλητές οι οποίες προέρχονται από την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών είναι μη παρατηρήσιμες και υποθετικές. Οι σπουδαιότερες είναι:

- *Ορμές η βιολογικά κίνητρα.* Την κινητοποίηση της συμπεριφοράς προκαλούν οι ανάγκες, οι οποίες δημιουργούν ορμή για την ικανοποίησή τους. Η ορμή είναι απόρροια βιολογικών αναγκών, της δίψας, της πείνας, της διατήρησης της θερμοκρασίας κ.ά.. Όσο μεγαλύτερη η ανάγκη, τόσο μεγαλύτερη η ορμή. Η ικανοποίηση των αναγκών και άρα της ορμής λειτουργεί ως πρωταρχική ενίσχυση³⁵ (π.χ. σωματικές και ψυχολογικές ελλείψεις) στον οργανισμό αφού προκαλείται μείωση των αναγκών.

- *Παρώθηση (ενίσχυση), ελατήρια ή κίνητρα.* Προκαλούνται κυρίως από εξωτερικά αίτια, όπως την αμοιβή (δευτερογενής ενίσχυση)³⁶. Ο Hull στην τελική εκδοχή της θεωρίας του εισήγαγε τον όρο εξωτερικό κίνητρο (incentive motivation). Το εξωτερικό κίνητρο μαζί με την ορμή είναι αυτά που καθορίζουν την αντίδραση του οργανισμού. Η θετική ενίσχυση ή η αμοιβή ισχυροποιούν τις αντιδράσεις που οδηγούν σε αυτές, διότι οι αντιδράσεις αυτές επιφέρουν ικανοποίηση των αναγκών και άρα μείωση της έντασης της ορμής.

- *Δύναμη της συνήθειας.* Αποτελεί τη σπουδαιότερη ενδιάμεση μεταβλητή και προκύπτει από τη χρονική συνάφεια μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης και την ενίσχυση E και A, η οποία σημαίνει ικανοποίηση των βιολογικών κινήτρων. Οι συνήθειες οργανώνονται σε ιεραρχικά συστήματα, ανάλογα με την ένταση των συνηθειών. Η συνήθεια πρέπει να ενισχύεται από τις αμοιβές και εξαρτάται από τη συχνότητα της ενίσχυσης και λιγότερο από το μέγεθός της. Όσο λιγότερο συχνά επαναλαμβάνεται μια συνήθεια, τόσο υπάρχουν περισσότερες δυνατότητες να εξασθενήσει. Στη δεδομένη στιγμή που θα

³⁵ Η πρωταρχική ενίσχυση αφορά οτιδήποτε μειώνει τις βασικές ανάγκες του οργανισμού.

³⁶ Η δευτερογενής ενίσχυση αφορά οτιδήποτε ικανοποιεί τον οργανισμό, χωρίς να υπάρχει άμεση σύνδεση με τις βιολογικές ανάγκες. Τα εξωτερικά κίνητρα παίζουν το ρόλο της δευτερογενούς ενίσχυσης.

εμφανιστεί ένα ερέθισμα, ο οργανισμός θα προχωρήσει στην πιο ισχυρή συνήθεια, την πιο ενισχυμένη αντίδραση. Αν αυτή αποδειχθεί λανθασμένη, τότε ο οργανισμός θα προχωρήσει στην επόμενη ιεραρχικά αντίδραση κατά σειρά ενίσχυσης.

• *Δυναμικό αντίδρασης.* Η μεταβλητή αυτή εκφράζει την ικανότητα του οργανισμού να απαντά στα διάφορα ερεθίσματα. Το δυναμικό αντίδρασης παράγεται από τη συνεργασία των προαναφερθέντων παραγόντων-μεταβλητών μαζί με τον παράγοντα της έντασης ή του σθένους ερεθίσματος.

Το δυναμικό αντίδρασης εξαρτάται από το γινόμενο των παραπάνω μεταβλητών και αποδίδεται με τον ακόλουθο τύπο:

$$sEr = D \cdot K \cdot sHr \cdot v$$

**δυναμικό αντίδρασης = Ορμή X εξωτερικό κίνητρο X δύναμη συνήθειας
X ένταση ερεθίσματος**

Σχήμα 6: Εξίσωση για το δυναμικό αντίδρασης σύμφωνα με τη θεωρία του C.L. Hull

Η παραπάνω εξίσωση σημαίνει ότι η μάθηση (η απάντηση σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα) εξαρτάται από τη δύναμη της συνήθειας που δημιουργήθηκε από επανειλημμένη ενίσχυση και από μια εσωτερική κατάσταση και από ένα εξωτερικό κίνητρο. Επίσης, επειδή το δυναμικό αντίδρασης είναι μια πολλαπλασιαστική λειτουργία, αν μια μεταβλητή είναι μηδέν, τότε μηδενίζεται και το δυναμικό αντίδρασης. Το δυναμικό αντίδρασης δε είναι πάντα σταθερό, δηλαδή δεν μπορεί να προβλεφτεί πάντα μια αντίδραση, ούτε και ένα ερέθισμα πάντα προκαλεί την ίδια αντίδραση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997).

3.3.2. Η θεωρία της ενίσχυσης

Η θεωρία της ενίσχυσης βασίζεται στη συμπεριφορική ψυχολογία που θεωρεί ότι η συμπεριφορά διαμορφώνεται από το περιβάλλον, ενώ συνδέεται κυρίως με τους Thorndike, Skinner (1938), Tolman (1932) και Bandura. Βασικές έννοιες αποτελούν οι έννοιες της ενίσχυσης και του αποτελέσματος. Σύμφωνα με αυτές, η εκδήλωση μιας συμπεριφοράς ενισχύεται ή αποδυναμώνεται αντίστοιχα με τα αποτελέσματά

της. Σύμφωνα με τη θεωρία, το θετικό αποτέλεσμα μιας συμπεριφοράς ενισχύεται στις περιπτώσεις κατά τις οποίες κρίνεται σημαντικό για το ίδιο το άτομο. Στην αντίθετη περίπτωση, ακόμα και εάν παρουσιαστεί επιτυχία κατά την εκτέλεση μιας δράσης, το άτομο δεν υιοθετεί τη διαδικασία γιατί το αποτέλεσμα κρίνεται ασήμαντο (Καψάλης, 1996).

Σημαντική θέση στη συγκεκριμένη θεωρία παρουσιάζουν οι έννοιες της θετικής και αρνητικής ενίσχυσης, η τιμωρία και η απόσβεση (Κολιάδης, 1996). Ως θετική ενίσχυση μπορεί να αποτελέσουν η επιτυχημένη επιτέλεση ενός έργου, η αξία του έργου για το άτομο και η επαγγελματική ικανοποίηση τα οποία μετατρέπονται σε κίνητρα για την επανάληψη της διαδικασίας. Κατά τη διαδικασία της δράσης η λήξη ενός αρνητικού ερεθίσματος αποτελεί αρνητική ενίσχυση. Οι αρνητικές δυσάρεστες συνέπειες ενός έργου στο χώρο εργασίας μπορεί να οδηγήσουν στη διακοπή των προσπαθειών του (τιμωρία) και τέλος η αδιαφορία του αποτελέσματος μιας ενέργειας για το ίδιο το άτομο ή για τους σημαντικούς άλλους πολύ πιθανό να οδηγήσει στην εξάλειψη της συμπεριφοράς. Στην εκπαιδευτική πράξη, σύμφωνα με τους θεωρητικούς της θεωρίας της ενίσχυσης, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται και η ενίσχυση και η απόσβεση ενώ θα πρέπει να αποφεύγεται η τιμωρία ως παιδαγωγικό μέσο, η οποία αρκετές φορές επιφέρει αντίθετα αποτελέσματα από τα αναμενόμενα. Η ενίσχυση ή η επιβράβευση της συμπεριφοράς μπορεί να θεωρηθεί ω ευχάριστο επακόλουθο για το άτομο. Έτσι ο συσχετισμός ανάμεσα στη συμπεριφορά και στο ευχάριστο επακόλουθο δημιουργεί την εξάρτηση δηλαδή την επανάληψη της συμπεριφοράς. Επίσης, η συχνότητα της ενίσχυσης επηρεάζει το επιθυμητό αποτέλεσμα κατά τη διαδικασία εκτέλεσης μιας ενέργειας. Η συνεχής ενίσχυση ενδείκνυται σε περιπτώσεις εκμάθησης μιας συμπεριφοράς στο αρχικό στάδιο. Η ενίσχυση παρέχεται μετά από την επιτυχημένη εμφάνιση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Στα επόμενα στάδια εκμάθησης κρίνεται περισσότερο αποτελεσματική η παροχή διακεκομμένης ενίσχυσης περιστασιακά, σε τακτά χρονικά διαστήματα, επειδή έχει παρατηρηθεί ότι διατηρεί τον οργανισμό σε εγρήγορση (Κολιάδης, 1996; Καψάλης, 1996).

3.3.3. Η θεωρία της στοχοθέτησης

Η θεωρία της στοχοθέτησης (goal setting theory) αποτελεί ένα πλαίσιο για την κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των κινήτρων, της συμπεριφοράς και της απόδοσης στηριζόμενη στη διαπίστωση ότι κάθε ανθρώπινη ενέργεια είναι απαραίτητο να κατευθύνεται προς κάποιο στόχο, να έχει σκοπό. Η βασική ιδέα πίσω από τη θεωρία είναι ότι οι άνθρωποι μεταφράζουν τις κινητήριες δυνάμεις σε παρατηρήσιμη συμπεριφορά μέσω της διαδικασίας καθορισμού και επιδίωξης στόχων. Οι στόχοι είναι, συνεπώς, ο μηχανισμός που ενεργοποιεί τα κίνητρα με τη χρήση τους για να διαμορφώσει και να οδηγήσει τη συμπεριφορά - χωρίς ένα τέτοιο μηχανισμό, η παρακίνηση θα ήταν απλώς μια συλλογή μη υλοποιημένων, εσωτερικών δυνάμεων μικρής σημασίας. Επιπλέον, οι στόχοι είναι αποτελεσματικοί επειδή τείνουν να προωθούν συμπεριφορικά πρότυπα που συμβάλλουν στην υψηλή απόδοση και επιτυχία. Συγκεκριμένα, οι στόχοι οδηγούν τους ανθρώπους στο να εστιάζουν με προσοχή, να προσπαθούν για να επιτύχουν, να συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν την πρόκληση και να εμπλέκονται στην ανάπτυξη στρατηγικής (Latham, 2007).

Εκτός από την παροχή ενός εννοιολογικού πλαισίου, η θεωρία της στοχοθέτησης διατυπώνει τρεις συγκεκριμένες αξιώσεις: α) οι συγκεκριμένοι υψηλοί στόχοι οδηγούν σε καλύτερες επιδόσεις από ότι οι χαμηλοί στόχοι ή οι ασαφείς στόχοι, β) με δεδομένη δέσμευση στόχου υπάρχει θετική γραμμική συσχέτιση μεταξύ δυσκολίας στόχου και απόδοσης και γ) ορισμένοι πρόσθετοι παράγοντες, όπως η ανατροφοδότηση και τα οικονομικά κίνητρα, επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις, ωστόσο το κάνουν μόνο στο βαθμό που προωθούν τον καθορισμό συγκεκριμένων υψηλών στόχων (Latham, 2007). Παρόλο που η υπάρχουσα εμπειρική έρευνα υποστηρίζει έντονα αυτές τις τρεις βασικές αξιώσεις, οι ερευνητές έχουν εντοπίσει έναν αριθμό παραγόντων που μπορούν να μετριάσουν την αποτελεσματικότητα του καθορισμού στόχων ως μέσο βελτίωσης της απόδοσης στην εργασία. Συγκεκριμένα, μελέτες έχουν δείξει ότι η δέσμευση στον στόχο, η ανατροφοδότηση και η πολυπλοκότητα των καθηκόντων αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν, κυρίως θετικά, την αποτελεσματικότητα του καθορισμού στόχων. Οι κύριες αρχές της θεωρίας μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- *Ο στόχος πρέπει να είναι σαφής και κατανοητός.* Και οι οδηγίες πρέπει να είναι συγκεκριμένες και σαφείς. Επίσης, όσο πιο δύσκολος αλλά εφικτός είναι ένας στόχος τόσο μεγαλύτερη είναι η επίδοση των ατόμων, αρκεί ο στόχος να έχει

γίνει αποδεκτός. Οι δύσκολοι στόχοι συνδέουν την αυτοϊκανοποίηση που αισθάνεται το άτομο με μεγαλύτερα επίπεδα επίδοσης από ό,τι οι εύκολοι στόχοι.

- Τα άτομα πρέπει να έχουν τις απαραίτητες ικανότητες για τη σωστή και ολοκληρωμένη επίτευξη του στόχου, για να μπορέσει η στοχοθέτηση να έχει επίδραση στην επίδοση του ατόμου. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί η σημασία της μεταβλητής της αυτοαντίληψης του ατόμου όσον αφορά τις ικανότητές του να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις ενός έργου.

Οι δύσκολοι στόχοι οδηγούν σε υψηλότερη επίδοση συγκρινόμενοι με τους εύκολους στόχους για τους εξής λόγους: α) συνδέονται με μεγαλύτερο βαθμό αυτεπάρκειας, β) απαιτούν υψηλότερη επίδοση, προκειμένου το άτομο να νιώσει αίσθημα αυτοϊκανοποίησης, γ) συνεπάγονται λιγότερη ασάφεια όσον αφορά το τι ακριβώς αποτελεί καλή επίδοση, δ) συνήθως συνεπάγονται υψηλότερης αγίας αποτελέσματα/αμοιβές, ε) κάνουν το άτομο να καταβάλει περισσότερη προσπάθεια, στ) κάνουν το άτομο να δείξει περισσότερη επιμονή, ζ) κατευθύνουν καλύτερα την προσοχή και δράση ενώ ενεργοποιούν συγχρόνως αυτοματοποιημένες δεξιότητες και η) παρακινούν τα άτομα να ψάξουν για κατάλληλες στρατηγικές επιτέλεσης του έργου, να αξιοποιούν στρατηγικές που έχουν ήδη μάθει (Κάντας, 1998:90-92).

Η θεωρία της στοχοθέτησης δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην προσωπική δέσμευση³⁷ σε ένα στόχο ως καθοριστικό στοιχείο στην επίτευξη ενός στόχου. Άτομα με υψηλή προσωπική δέσμευση σε ένα στόχο διακρίνονται από χαρακτηριστικά όπως:

- Οδηγούνται άμεσα σε θυσίες για να ανταποκριθούν σε έναν ευρύτερο στόχο.
- Έχουν μια αίσθηση σκοπού όσον αφορά την ευρύτερη αποστολή.
- Χρησιμοποιούν τις βασικές αξίες της ομάδας κατά τη λήψη των αποφάσεων και τη διασαφήνιση των επιλογών.
- Αναζητούν με ενεργητικό τρόπο ευκαιρίες για να εκπληρώσουν την αποστολή της ομάδας (Goleman, 1988).

³⁷ Δέσμευση: Η ευθυγράμμιση του ατόμου με τους στόχους μιας ομάδας ή ενός οργανισμού.

3.4. Γνωστικές θεωρίες

Σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες τα κίνητρα αποτελούν μέρος του γνωστικού μας συστήματος, τα οποία διαμορφώνουν τις απόψεις και τις αντιλήψεις του ατόμου. Οι θεωρίες αυτές παρουσιάζουν τα κίνητρα ως ένα προϊόν της γνωστικής εικόνας για τον εαυτό (Πλατσίδου & Γωνιά, 2005). Μέσω των εν λόγω θεωριών τονίζεται ο ρόλος της σκέψης και των πεποιθήσεων. Θεωρείται ότι η εσωτερική ενίσχυση αποτελεί πηγή των κινήτρων, ενώ σημαντικές επιδράσεις στη συμπεριφορά του ατόμου γίνονται μέσω των πεποιθήσεων, της απόδοσης επιτυχίας ή αποτυχίας και των προσδοκιών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι θεωρίες των Lewin και Tolman, οι θεωρίες της προσδοκίας και της γνωστικής ασυμφωνίας, καθώς και οι θεωρίες του αιτιολογικού προσδιορισμού.

3.4.1. Η θεωρία πεδίου του Kurt Lewin

Ο Kurt Lewin (1890-1947) ξεκίνησε από το χώρο της Μορφολογικής Ψυχολογίας³⁸ για να στραφεί πολύ σύντομα στη μελέτη της προσωπικότητας και

³⁸ Σύμφωνα με τη Μορφολογική Ψυχολογία, η μάθηση είναι συνδεδεμένη με την αντίληψη. Ο οργανισμός έχει την τάση να αντιλαμβάνεται το περιβάλλον σε ολικές μορφές (gestalts). Οι ολικές μορφές δεν είναι το άθροισμα των επιμέρους στοιχείων, αλλά μια δυναμική σύνθεσή τους. Τα μέρη του όλου αλληλοεπηρεάζονται και αποτελούν σύστημα (δυναμικό πεδίο), όπου κάθε διαταραχή τείνει να αποκατασταθεί από την προηγούμενη κατάσταση ισορροπίας. Η μάθηση είναι μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης οργανισμού-περιβάλλοντος, όπου ο οργανισμός τείνει να διατηρήσει ή να επαναφέρει τις σχέσεις ισορροπίας, μια διαδικασία αναδιοργάνωσης ολικών μορφών. Ακόμη, ο οργανισμός αντιδρά πρώτα σε ολοκληρωμένες καταστάσεις και στη συνέχεια προχωρεί στην ανάλυση των επιμέρους. Από τα αξιώματα αυτά προκύπτουν οι παρακάτω αρχές:

- α. Αρχή της εγγύτητας. Τείνουμε να συλλάβουμε τα στοιχεία που είναι πιο κοντά, σε σχέση με τα άλλα.
- β. Αρχή της ομοιότητας. Τείνουμε να συλλάβουμε στοιχεία που έχουν ομοιότητες, παρά στοιχεία που είναι ανόμοια μεταξύ τους.
- γ. Αρχή της ολοκλήρωσης. Τείνουμε να ολοκληρώσουμε κάθε δραστηριότητα που δεν έχει ολοκληρωθεί.
- δ. Αρχή της συνέχειας. Τείνουμε να ολοκληρώσουμε μια κατάσταση που δεν είναι απόλυτα ολοκληρωμένη προς την πιο αναμενόμενη κατεύθυνση.
- ε. Αρχή της απλότητας. Τείνουμε να αντιληφθούμε μια κατάσταση ως αποτέλεσμα της απλούστερης δυνατής σύνθεσης μερών της.

Ως δημιουργοί και κύριοι εκφραστές της θεωρούνται οι Max Wertheimer, Wolfgang Köhler και Kurt Koffka στην αρχή του 20ού αιώνα και στη συνέχεια ο Kurt Lewin και ο Rudolf Arnhem στη Γερμανία και Αυστρία και ο Hans Wallach στις ΗΠΑ. Όλοι αυτοί αντέδρασαν απέναντι στη στείρα προσέγγιση των συμπεριφοριστών προσδίδοντας μια ανθρωπιστική διάσταση στη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

ιδιαίτερα των κινήτρων της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ανέπτυξε ένα νέο θεωρητικό σύστημα, γνωστό ως «Γνωστική Θεωρία του πεδίου».

Ο Lewin αποδέχεται τον όρο αντιληπτικό πεδίο, στο οποίο περιλαμβάνονται οι διαθέσεις, τα κίνητρα, οι αξίες, τα συναισθήματα και οι σκοποί του ατόμου. Οι άνθρωποι έχουν φυσιολογικές και ψυχολογικές ανάγκες που αυτές έχουν ως συνέπεια την πρόκληση καταστάσεων έντασης, τις οποίες το άτομο προσπαθεί να αμβλύνει καταφεύγοντας σε ενέργειες (συμπεριφορές), ενώ συγχρόνως οι ίδιες ανάγκες επιδρούν στην ελκυστικότητα ορισμένων ενεργειών ή ορισμένων αποτελεσμάτων/αμοιβών οι οποίες έχουν την ιδιότητα να αμβλύνουν τις καταστάσεις έντασης. Αυτή τη διαβλεπόμενη ελκυστικότητα ο Lewin την ονόμασε σθένος (valence) (Κάντας, 1998:45).

Ο Lewin θεωρεί τη μάθηση ως δράση και αλληλεπίδραση των εσωτερικών διαθέσεων και παρωθήσεων του ατόμου και των εξωτερικών περιβαλλοντικών παραγόντων. Η ανθρώπινη συμπεριφορά ερμηνεύεται ως κοινωνικό φαινόμενο και είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ενός «συνόλου» εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων, που επενεργούν στην παρούσα κατάσταση του ατόμου μέσα σε ένα «δυναμικό-κοινωνικό» πεδίο (Κολιάδης, 1997:70). Το πεδίο αυτό, το οποίο δημιουργείται στο άτομο μετά τη διαμόρφωση του σθένους όσον αφορά κάποια συμπεριφορά, κατευθύνει το άτομο προς τον επιθυμητό στόχο, και όσο περισσότερο τον πλησιάζει, τόσο πιο πολύ αυξάνεται η ένταση των δυνάμεων που το ωθούν προς τα εκεί. Όταν ο στόχος επιτευχθεί, ακολουθεί μείωση της έντασης, της ελκυστικότητας του στόχου και των δυνάμεων που ωθούσαν το άτομο προς τα εκεί (Κάντας, 1998:46).

Σύμφωνα με το Lewin, η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των γεγονότων του προσώπου και του περιβάλλοντος, δηλαδή της ψυχολογικής μετακίνησης του ατόμου μέσα στις διάφορες περιοχές του ζωτικού του χώρου. Ο ζωτικός χώρος αποτελείται από φορτία αξιών που έχουν θετικό ή αρνητικό σθένος και επηρεάζουν τα κίνητρα του ατόμου (Κολιάδης, 1991:73). Η συμπεριφορά, επομένως, μέσα στο ζωτικό χώρο έχει πάντοτε κίνηση από κάποιο σημείο σε κάποιο άλλο, η οποία καθορίζεται από τα κίνητρα του ατόμου. Τα κίνητρα με τη σειρά τους αποτελούν παρωθητικές δυνάμεις και καθορίζονται: α) από το σθένος (αρνητικό ή θετικό ανάλογα με την ελκυστικότητα των αντικειμένων-στόχων) β) από την απόσταση, το διάστημα ανάμεσα στο άτομο και το στόχο του και γ) από την ένταση, η οποία σχετίζεται με τις ανάγκες, τις επιθυμίες και προθέσεις του ατόμου και από το

πόσο ισχυρές είναι. Η δύναμη του κινήτρου είναι ανάλογη του σθένους και αντιστρόφως ανάλογη της απόστασης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997:119).

Στο πλαίσιο της ψυχολογικής μετακίνησης στις διάφορες περιοχές του ζωτικού του χώρου, το άτομο μπορεί να επιφέρει αλλαγές στο ψυχολογικό περιβάλλον, οι οποίες δεν αλλοιώνουν την ολότητα του ζωτικού χώρου. Ο Lewin τις περιοχές αυτές τις ονομάζει γνωστικές δομές, οι οποίες συνδέονται στενά με τη μάθηση (Κολιάδης, 1991:72). Μεταβολή στις γνωστικές δομές επέρχεται όταν μεταξύ του ατόμου και του επιδιωκόμενου στόχου παρεμβληθεί ένα εμπόδιο με αποτέλεσμα το άτομο να προσπαθεί να το παρακάμψει (Φράγκος, 1984:291). Επίσης, μελέτησε τα είδη των συγκρούσεων όταν το άτομο βρίσκεται ανάμεσα σε δύο δυνάμεις του ίδιου σθένους και αντίθετης ή όμοιας φοράς και κατέληξε σε τρεις μορφές σύγκρουσης:

- *Η σύγκρουση προσέγγισης-προσέγγισης*, η οποία προκαλείται από την επενέργεια δύο θετικών δυνάμεων-στόχων που έχουν την ίδια ελκυστικότητα στο άτομο. Η σύγκρουση λύνεται όταν το άτομο κάνει κάτι που τον κινεί ελαφρώς κοντύτερα προς έναν από τους δύο στόχους, οπότε μειώνεται η απόσταση και αυξάνεται η δύναμη προς αυτόν.
- *Η σύγκρουση αποφυγής-αποφυγής*, η οποία προκαλείται από την επενέργεια δύο αρνητικών δυνάμεων και το άτομο τις αποφεύγει για να μην παγιδευτεί σε καταστάσεις που θα έχουν δυσάρεστες συνέπειες γι' αυτό. Επομένως ο μόνος τρόπος για να λυθεί η σύγκρουση είναι η απομάκρυνση του ατόμου από τη σύγκρουση.
- *Η σύγκρουση αποφυγής-προσέγγισης*, η οποία προκαλείται από την ταυτόχρονη επενέργεια μιας θετικής και μιας αρνητικής δύναμης, όταν δηλαδή το άτομο έλκεται και απωθείται από τον ίδιο σκοπό. Η λύση της σύγκρουσης επέρχεται με την αναδόμηση της κατάστασης μέσω της μείωσης της θελκτικότητας ή της αύξησης της απωθητικότητας του στόχου (Κολιάδης, 1991:72-73; Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997:124-125).

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, κατά τον Lewin, η μάθηση συνδέεται με την αναδόμηση και αναδιοργάνωση των γνωστικών δομών του ζωτικού χώρου μέσα στον οποίο κινείται το άτομο. Η διαδικασία της αναδόμησης και αναδιοργάνωσης οφείλεται στο γεγονός ότι το άτομο πολλές φορές συναντά εμπόδια και δυσκολίες μέσα στο ζωτικό του χώρο τα οποία πρέπει να παρακάμψει για να φτάσει στον τελικό σκοπό. Οι τροποποιημένες γνωστικές δομές θα δώσουν στον οργανισμό τη

δυνατότητα να συλλάβει ενορατικά το πρόβλημα από μια νέα θέση ώστε να πετύχει τη λύση του. Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα στο ζωτικό χώρο όταν οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι επιθυμίες προκαλούν κατάσταση έντασης και από-ισορρόπησης η οποία θέτει σε λειτουργία ψυχολογικές δυνάμεις. Η συνισταμένη των δυνάμεων αυτών που αποτελεί τα κίνητρα δράσης του ατόμου οδηγούν το άτομο στο να πραγματοποιήσει τον τελικό του σκοπό οδηγώντας το σε κατάσταση ισορροπίας. Τα εμπόδια αποτελούν παράγοντες διατάραξης της ισορροπίας του ατόμου την οποία το άτομο προσπαθεί να πετύχει μέσω της μάθησης. Σύμφωνα με τον Lewin υπάρχουν τέσσερις τύποι μάθησης:

- Η μάθηση ως μεταβολή στη γνωστική δομή
- Η μάθηση ως μεταβολή στα κίνητρα
- Η μάθηση ως μετατόπιση από μια ομάδα σε μια άλλη
- Η μάθηση από τον έλεγχο των νευρομυϊκών συστημάτων

Η μάθηση ως μεταβολή στα κίνητρα προκύπτει από τις μεταβολές στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του ατόμου ανάλογα με τις δυνάμεις ελκυστικότητας ή απώθησης του σκοπού που έχει θέσει το άτομο. Η παροχή αμοιβών και ποινών συνδέεται με τη μεταβολή στην παρώθηση. Η αμοιβή μπορεί να οδηγήσει στη μεταβολή των ενδιαφερόντων του ατόμου αφού μια δραστηριότητα που αρχικά ήταν απωθητική με την έλευση της αμοιβής μπορεί να μετατραπεί σε ελκυστική. Η μεταβολή των κινήτρων επηρεάζεται και από το επίπεδο φιλοδοξίας³⁹ του ατόμου το οποίο αναφέρεται στο βαθμό δυσκολίας επίτευξης του στόχου. Το επίπεδο φιλοδοξίας επηρεάζεται από προηγούμενες αποτυχίες και επιτυχίες του ατόμου καθώς και από το επίπεδο φιλοδοξίας των ατόμων που αποτελούν τον κοινωνικό του περίγυρο. Ο Lewin θεωρεί ότι πρέπει να γίνουν αλλαγές στην παρώθηση του ατόμου για να επιλέγει πραγματοποιήσιμους στόχους (Κολιάδης, 1997:75-76).

3.4.2. Ο εμπρόθετος συμπεριφορισμός του Tolman

Ο Tolman, στο θεωρητικό του σύστημα «Εμπρόθετος συμπεριφορισμός» προσπαθεί να συνδυάσει τα θετικά σημεία του Συμπεριφορισμού με τα

³⁹ Η φιλοδοξία ορίζεται ως η επιδίωξη μελλοντικής εκτέλεσης ενός οικείου έργου όταν το άτομο γνωρίζει το επίπεδο της επίδοσής του από το παρελθόν (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997:126).

πλεονεκτήματα της γνωστικής προσέγγισης της Μορφολογικής Ψυχολογίας. Βασικές θέσεις της θεωρίας του Tolman είναι:

α) η συμπεριφορά του οργανισμού μπορεί να οριστεί ως μια ενέργεια του οργανισμού που είναι προσανατολισμένη προς την πραγματοποίηση κάποιου σκοπού. Ο οργανισμός σύμφωνα με της αρχή της ελάχιστης προσπάθειας επιλέγει τις ενέργειες που έχουν το μικρότερο κόστος και θα τον οδηγήσουν στην πραγματοποίηση του σκοπού

β) ο οργανισμός μαθαίνει σήματα, τα οποία προαναγγέλλουν την παρουσία άλλων σημάτων, που περιέχουν σημασιολογικά μηνύματα, προσδοκίες, υποθέσεις, εσωτερικές αναπαραστάσεις του επιδιωκόμενου σκοπού, αναμενόμενες αμοιβές. Κεντρικός άξονας στη μελέτη της συμπεριφοράς κάθε οργανισμού είναι η ολική συμπεριφορά η οποία αναλύεται στο επίπεδο κινητοποίησης και δράσης του οργανισμού αφού το άτομο οργανώνει και αναδιαρθρώνει τις αντιληπτικές του εμπειρίες επιστρατεύοντας και χρησιμοποιώντας τις γνώσεις του για την πραγματοποίηση του σκοπού που προσδοκά. Ο προσανατολισμός και η δραστηριοποίηση του οργανισμού προς το σκοπό πραγματοποιείται με βάση ορισμένες επιδιώξεις και προσδοκίες του οργανισμού οι οποίες συμβάλλουν στην εκπλήρωση του σκοπού.

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα προαναφερθέντα, στη θεωρία προσανατολισμού του Tolman οι προσδοκίες βρίσκονται στο επίκεντρο της θεωρίας όπου μια αντίδραση σε μια κατάσταση-ερέθισμα σύντομα αναμένεται να οδηγήσει σε μια νέα κατάσταση-ερέθισμα. Βάση της μάθησης είναι τα ερεθίσματα, τα οποία αποκτούν νόημα, λειτουργούν ως σήματα, και κατευθύνουν τον οργανισμό να προσδοκά ένα στόχο. Τα ερεθίσματα λειτουργούν σαν σήματα με τη βοήθεια των διάμεσων μεταβλητών οι οποίες χωρίζονται σε τρεις ομάδες: α) σύστημα αναγκών (need system), β) χώρος δράσης (behavior space) και γ) πλέγμα πεποιθήσεων πίστης αξιών (Belief –Value-Matrix). Οι διάμεσες μεταβλητές αλληλεπιδρούν με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (περιβαλλοντικοί και ατομικοί παράγοντες) και με τις εξαρτημένες μεταβλητές οι οποίες αποτελούν τη συμπεριφορά του οργανισμού.

Η σπουδαιότερη διάμεση μεταβλητή είναι η γνώση (cognition) σύμφωνα με την οποία ο οργανισμός όταν βρεθεί μπροστά σε ένα ερέθισμα δεν αντιδρά μηχανικά αλλά επιλέγει εκείνες τις ασυστηματοποίητες αντιδράσεις που ικανοποιούν το σκοπό του. Ο Tolman αναφέρεται και στο γνωστικό χάρτη του χώρου δράσης ο οποίος βοηθά τον οργανισμό στην οργάνωση, στη διερευνητική δραστηριότητα, στον

προσανατολισμό στο χώρο και στον εντοπισμό του σκοπού μέσα στο χώρο. Οι γνωστικοί χάρτες καθορίζονται από τις προσδοκίες του οργανισμού που καθορίζουν την πορεία που πρέπει να ακολουθήσει το άτομο προκειμένου να λύσει μια κατάσταση-πρόβλημα. Οι προσδοκίες που επιβεβαιώνονται διατηρούνται ενώ οι άλλες απορρίπτονται. Οι προσδοκίες που διατηρούνται μετατρέπονται σε πεποιθήσεις. Η επιβεβαίωση των προσδοκιών εμπεδώνει και προάγει τη μάθηση δηλαδή παίζει τον ίδιο ρόλο που παίζει η ενίσχυση (αμοιβή) στις συμπεριφορικές θεωρίες μάθησης (Κολιάδης, 1997:83-90).

3.4.3. Η θεωρία της προσδοκίας του Vroom

Ο Vroom (1964) με τον όρο «κίνητρα συμπεριφοράς» (motivation) αναφέρεται στις διαδικασίες που κατευθύνουν τις επιλογές που κάνει το άτομο μεταξύ διαφορετικών εναλλακτικών τύπων εκούσιας δράσης. Θεωρεί ότι το άτομο μεταξύ εναλλακτικών λύσεων επιλέγει να πραγματοποιήσει την ενέργεια εκείνη που κατά την προσωπική του κρίση θα του επιφέρει τα περισσότερα οφέλη. Το άτομο προβαίνει στην εκδήλωση της ενέργειας αφού πρώτα εκτιμήσει το αναμενόμενο κόστος ή ζημία και την αναμενόμενη πιθανότητα για επιτυχία (Κάντας, 1998:76).

Ο Vroom έδωσε έμφαση σε τρία στοιχεία που αποτελούν τον κορμό της θεωρίας της προσδοκίας (Berry & Houston, 1993):

α) *Ελκυστικότητα της συνέπειας (ή σθένος)*: όρος που χρησιμοποιήθηκε από τους Lewin και Tolman και αναφέρεται στον βαθμό προτίμησης που έχει το άτομο προς κάποιο αποτέλεσμα καθώς και τα αντιλαμβανόμενα θετικά, ουδέτερα ή αρνητικά συναισθήματα για τις πιθανές συνέπειες. Ο βαθμός προτίμησης είναι καθαρά υποκειμενικός και ανεξάρτητος από την εφεκτικότητα του αποτελέσματος αξιολόγηση του σθένους μπορεί να λάβει θετικές και αρνητικές τιμές. Ένα αποτέλεσμα έχει θετικό σθένος όταν το άτομο προτιμάει περισσότερο να το επιτύχει παρά να μην το επιτύχει, αρνητικό σθένος όταν το άτομο προτιμάει περισσότερο να μην το επιτύχει παρά να το επιτύχει και ουδέτερο σθένος όταν το άτομο είναι αδιάφορο ως προς την επιτυχία ή αποτυχία του αποτελέσματος. Το σθένος αναφέρεται στο αναμενόμενο επίπεδο ικανοποίησης και όχι στην πραγματική ικανοποίηση που θα αποκομίσει το άτομο από την επίτευξη του αποτελέσματος.

β) *Λειτουργικότητα (ή συντελεστικότητα)*: η αντίληψη για το αν η απόδοση κάποιου θα ανταμειφθεί. Πρόκειται για το διαβλεπόμενο βαθμό σύνδεσης ενός αποτελέσματος με ένα άλλο αποτέλεσμα σύμφωνα με τις υποκειμενικές εκτιμήσεις του ατόμου.

γ) *Προσδοκία*: η αντιλαμβανόμενη πιθανότητα της επιτυχούς απόδοσης σε συνάρτηση με το μέγεθος της προσπάθειας (π.χ., θα επιτύχω και με πόση προσπάθεια;). Ο όρος αυτός, δανεισμένος από τον Tolman, αναφέρεται στη στιγμιαία πεποίθηση που έχει το άτομο όσον αφορά την πιθανότητα ότι μια ενέργεια θα ακολουθηθεί από ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Η παραπάνω διαπίστωση οφείλεται στο γεγονός, σύμφωνα με τον Vroom, ότι η συμπεριφορά δεν επηρεάζεται μόνο από τις προτιμήσεις για ορισμένα αποτελέσματα αλλά και από το βαθμό που το άτομο πιστεύει πως είναι εφικτά. Η προσδοκία δείχνει τη σχέση της ενέργειας και του αποτελέσματος ενώ η συντελεστικότητα δείχνει τη σχέση αποτελέσματος-αποτελέσματος (Κάντας, 1998: 76-77).

Ο Vroom διατύπωσε μια εξίσωση που, κατά την άποψή του, προσδιορίζει τη δύναμη κινήτρου που θα πρέπει να καταβάλει το άτομο. Η εξίσωση αποτελείται από τις τρεις παραπάνω παραμέτρους που έχουν μεταξύ τους πολλαπλασιαστική σχέση:

$$\text{Δύναμη κινήτρου} = \text{Λειτουργικότητα} \times \text{Ελκυστικότητα της συνέπειας} \times \text{Προσδοκία}$$

Μια υψηλή προσδοκία σχηματίζεται από τη λογική εκτίμηση των παραπάνω στοιχείων. Το γεγονός ότι η σχέση είναι πολλαπλασιαστική σχέση υποδηλώνει ότι είναι απαραίτητα και τα τρία στοιχεία για την ενεργοποίηση του οργανισμού. Αν σε κάποιο έργο, για παράδειγμα, η λειτουργικότητα υπολογίζεται στο 0, τότε δεν αναπτύσσεται καμιά προσδοκία. Αυτό εξηγεί γιατί οι άνθρωποι δεν καταπιάνονται με έργα που οδηγούν σε αποτελέσματα που, κατά την γνώμη τους, δεν είναι ενδιαφέροντα ή επιθυμητά (Πλατσίδου & Γωνιδά, 2005).

3.4.4. Η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας και η θεωρία της ισότητας

Η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας (Festinger, 1957) εντάσσεται σε μια ομάδα θεωριών γνωστικής συνέπειας (cognitive consistency) που στηρίζονται στην αρχή ότι τα ασυνεπή γνωστικά στοιχεία δημιουργούν κατάσταση δυσαρέσκειας στο άτομο το οποίο οδηγείται σε συμπεριφορές σχεδιασμένες για την επίτευξη συνέπειας,

η οποία είναι ψυχολογικά ευχάριστη. Χρειάζεται μεγάλη λογική επεξεργασία της κατάστασης για να αντιμετωπίσει το άτομο μια γνωστική σύγκρουση και παράλληλα να διατηρήσει την αυτοεκτίμησή του (Καψάλης, 1996:341). Αν δύο ή περισσότερα γνωστικά στοιχεία (στάσεις, απόψεις, πεποιθήσεις που έχει ένα άτομο) δεν ταιριάζουν μεταξύ τους, το άτομο βρίσκεται σε κατάσταση ψυχολογικής έντασης (γνωστική ασυμφωνία), την οποία προσπαθεί να μειώσει είτε αλλάζοντας ένα ή και περισσότερα από τα ασύμφωνα γνωστικά στοιχεία, είτε ψάχνοντας νέα στοιχεία που θα ενισχύουν κάποια ή θα αποδυναμώσουν άλλα από τα υπάρχοντα ασύμφωνα στοιχεία ώστε να επέλθει γνωστική συμφωνία (Χαντζή στο Βοσνιάδου, 2003:51-52) είτε μειώνοντας τη σημασία των στοιχείων που προκαλούν τη δυσαρμονία. Κατά συνέπεια, το άτομο έχει δύο επιλογές: α) να κάνει αλλαγές στη συμπεριφορά (τις πράξεις) του ή β) να προβεί σε μεταβολές που θα επιφέρουν σε κάποιο βαθμό διαστρέβλωση στη γνωστική δομή (δηλαδή στις αρχικές του σκέψεις, πεποιθήσεις, κ.ά.). Σε κάθε περίπτωση, επομένως, η συσσώρευση έντασης αποτελεί κίνητρο για ανάληψη δράσης, είτε εξωτερικής (στη συμπεριφορά) είτε εσωτερικής (στη γνωστική δομή) (Πλατσίδου & Γωνιά, 2005). Η ένταση της δυσαρμονίας που αισθάνεται το άτομο δεν είναι όμοια σε όλες τις καταστάσεις γνωστικής ασυνέπειας. Η ένταση είναι συνάρτηση: α) της σπουδαιότητας των γνώσεων που εμπλέκονται στη σύγκρουση και β) του αριθμού των γνώσεων που συγκρούονται στη δεδομένη περίπτωση δυσαρμονίας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997:161-162). Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η γνωστική ασυνέπεια είναι κυρίως φανερή όταν υπάρχει ασυνέπεια μεταξύ στάσεων και έκδηλης συμπεριφοράς, οπότε και επέρχεται αλλαγή στάσεων για να μειωθεί η γνωστική ασυμφωνία.

Η γνωστική δυσαρμονία μπορεί να προκληθεί στις δύο ακόλουθες περιπτώσεις:

- *Συγκρούσεις μετά τη λήψη μιας απόφασης.* Η γνωστική σύγκρουση είναι δυνατό να ακολουθεί μια απόφαση, όταν οι θετικές και αρνητικές εναλλακτικές δυνατότητες πριν την απόφαση συγκρούονταν. Για να λυθεί η γνωστική σύγκρουση πρέπει να αυξηθεί η ελκυστικότητα της επιλεγμένης εναλλακτικής λύσης. Μπορεί να παρατηρηθεί το αντίθετο φαινόμενο της μετάνοιας όταν το άτομο που έχει χαμηλή αντοχή στη γνωστική ασυνέπεια προσπαθήσει να μειώσει τη σύγκρουση ακυρώνοντας την απόφαση που έχει λάβει.

• *Συγκρούσεις σε καταστάσεις επιβεβλημένης σύμπλευσης, όπου το άτομο αναγκάζεται να αποδεχτεί και να συμπλεύσει με κάποιον/ους χωρίς να έχει επαρκείς λόγους για τη λήψη μιας τέτοιας απόφασης. Αν υπάρχει, όμως, εξωτερική πίεση ή αμοιβή για τη σύμπλευση, τότε δεν υφίσταται γνωστική σύγκρουση. Στην περίπτωση όμως που δεν υπάρχει κάποια εξωτερική αιτία, έχουμε περίπτωση δυσαρμονίας και παρουσιάζεται η ανάγκη δικαιολόγησης της απόφασης. Η δυσαρμονία είναι εντονότερη όσο πιο πολύ απέχει η ενέργεια σύμπλευσης από αυτό που το άτομο θα έπραττε υπό κανονικές συνθήκες (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997: 160-161).*

Λίγες δεκαετίες αργότερα, ο Adams διατύπωσε τη θεωρία της ισότητας, η οποία αποτελεί και αυτή γνωστική θεωρία. Η θεωρία δίνει έμφαση στις σχέσεις, τις συγκρίσεις και τις ενέργειες οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε ένα δομημένο εργασιακό πλαίσιο. Σημαντική θέση στη θεωρία κατέχει η συνέπεια της αμοιβής και της απόδοσης του εργαζόμενου. Σύμφωνα με τον Adams, σε μια εργασιακή σχέση το άτομο επιδίδεται σε συγκρίσεις σκέψεων και συναισθημάτων ανάμεσα στην προσφερόμενη εργασία τα *εισερχόμενα* (input), και την απόδοση και την αμοιβή *εξερχόμενα* (output). Η δίκαιη και ικανοποιητική αμοιβή για την προσφερόμενη εργασία διαμορφώνει την ανάγκη και το βαθμό αρμονίας στις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Στην αντίθετη περίπτωση η ασυμφωνία προσφερόμενης εργασίας και αμοιβής επιφέρει αλλαγές στα κίνητρα του εργαζόμενου και την απόδοσή του (Κάντας, 1998). Έτσι το άτομο υπεισέρχεται δραστικά στις κοινωνικές και προσωπικές συγκρίσεις στο χώρο εργασίας με βάση την προσωπική γνωστική δομή του. Οι προσωπικές συγκρίσεις αφορούν τον εαυτό του και τη σχέση του με την εργασία και την αμοιβή την οποία λαμβάνει και οι κοινωνικές συγκρίσεις έχουν σχέση με την απόδοση και αμοιβή την οποία λαμβάνουν άλλοι εργαζόμενοι στην ίδια επιχείρηση.

Κατά συνέπεια το άτομο αναπτύσσει μία σχέση σύγκρισης με τα δικά του *εισερχόμενα* (input) και *εξερχόμενα* (output) με τα αντίστοιχα *εισερχόμενα* (input) και *εξερχόμενα* (output) κάποιου άλλου μέλους της ίδιας ή παρεμφερούς εργασιακής ομάδας. Στα *εισερχόμενα* περιλαμβάνονται στοιχεία όπως τα προσόντα του, η προσπάθεια την οποία καταβάλλει, η προηγούμενη πείρα κ.τ.λ. *Εισερχόμενα* στο χώρο της εκπαίδευσης εκλαμβάνονται οι μεταπτυχιακές σπουδές, ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες, επαγγελματική μακρόχρονη εμπειρία κ.λ.π. Στα *εξερχόμενα* περιλαμβάνονται στοιχεία τα οποία απολαμβάνει το άτομο από την εργασία.

Σε αυτά, αρχικά, περιλαμβάνονταν οι οικονομικές απολαβές και στη μεταγενέστερη ανάπτυξη της θεωρίας προστέθηκαν και στοιχεία τα οποία αποτελούν αμοιβή για το άτομο όπως, προαγωγή, επαγγελματική αναγνώριση, μείωση ωραρίου, αξιώματα ή σύμβολα κύρους και εξουσίας, πρόσθετες αμοιβές (ασφάλιση, αυτοκίνητο, εκπαίδευση παιδιών, ταξίδια. κλπ) (Adams, 1976).

Η σχέση ανάμεσα στα εισερχόμενα και στα εξερχόμενα μπορεί να διατυπωθεί μαθηματικά με το λόγο των Εισερχομένων προς τα Εξερχόμενα (Εισερχομένων / Εξερχόμενα). Εάν επέρχεται ισότητα ανάμεσα σε αυτά τα οποία προσφέρει το άτομο, τα εισερχόμενα, και σε αυτά τα οποία απολαμβάνει από την εργασία του, τα εξερχόμενα, το άτομο αισθάνεται δίκαια αμειβόμενο. Όταν τα εξερχόμενα υπερκαλύπτουν τα εισερχόμενα ($\text{λόγος} > 1$), το άτομο θεωρεί και νιώθει υπερ-αμειβόμενο ενώ στην αντίθετη περίπτωση όπου τα εξερχόμενα υπολείπονται των εισερχομένων το άτομο θεωρεί και νιώθει υπο-αμειβόμενο ($\text{λόγος} < 1$).

Σε καταστάσεις δυσαρμονίας το άτομο μεταβαίνει σε κατάσταση ενεργοποίησης των κινήτρων και εσωτερικής ετοιμότητας για δράση για να εξαλείψει το αίσθημα ασυμφωνίας και αδικίας. Διακατέχεται από ψυχολογική ένταση της οποίας ο βαθμός είναι ανάλογος της διαβλεπόμενης ασυμφωνίας, και αναλαμβάνει δράση για να επιτευχθεί η επιθυμητή γνωστικής ισορροπία (Berry & Houston, 1993), η οποία μπορεί να επιτευχθεί με τους εξής έξι τρόπους: α) τη μεταβολή των εισερχομένων με την προσφορά λιγότερων για την επίτευξη ισότητας με το πρόσωπο ή το μέτρο σύγκρισης, β) τη μεταβολή των εξερχομένων με την απολαβή περισσότερων αμοιβών για την και πάλι επίτευξη ισότητας με το πρόσωπο ή το μέτρο σύγκρισης, γ) τη διαστρέβλωση γνωστικά των εισερχομένων και εξερχομένων, την αλλαγή του τρόπου αντίληψης της πραγματικότητας για να σταματήσει να αντιμετωπίζει την ενοχλητική κατάσταση ανισότητας, δ) την εγκατάλειψη του επαγγελματικού χώρου εργασίας για να εξαλειφθεί το αίσθημα της ανισότητας και αδικίας, ε) την ενεργοποίηση για τη μεταβολή εισερχομένων ή εξερχομένων του άλλου μέλους της σύγκρισης για να επιτύχει την αλλαγή της συμπεριφοράς του και στ) την επιλογή κάποιου άλλου προσώπου αναφοράς για τη μείωση ή εξάλειψη συναισθημάτων ανισότητας και αδικίας

3.4.5. Η θεωρία μάθησης του Bruner και τα κίνητρα

Ο Bruner στην γνωστική θεωρία του για τη μάθηση υποστηρίζει ότι η αποτελεσματικότητα του ανακαλυπτικού τρόπου μάθησης εξαρτάται από πολλούς ατομικούς παράγοντες, όπως η στάση και η ετοιμότητα για μάθηση, τα κίνητρα, οι γενικές νοητικές ικανότητες, η κατοχή γνωστικών στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων και ο τρόπος που είναι οργανωμένες οι πληροφορίες στη γνωστική δομή του ατόμου.

Αναφορικά με τα κίνητρα, ο Bruner θεωρεί ότι όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν ενδογενή κίνητρα. Ενδογενές κίνητρο είναι εκείνο που δε στηρίζεται σε κάποια εξωτερική αμοιβή ως προς τη δραστηριότητα που το υποκινεί. Θεωρεί ότι η θέληση για μάθηση αποτελεί ενδογενές κίνητρο, που η πηγή και η ανταμοιβή του εμπεριέχεται στην ίδια τη δραστηριότητα που το υποκινεί. Τα σπουδαιότερα ενδογενή κίνητρα είναι:

- *Η περιέργεια* η οποία αποτελεί πρωτότυπο ενδογενές κίνητρο. Η προσοχή μας έλκεται από κάτι που είναι ασαφές, ατελές, αβέβαιο και η προσήλωση αυτή διατηρείται μέχρι που το θέμα γίνει σαφές και κατανοητό.
- *Η επίτευξη επάρκειας (ή η επιθυμία της καταξίωσης)*. Αποτελεί ενδογενές κίνητρο και αναφέρεται στην ικανότητα, την καταλληλότητα με συνώνυμα την επιτηδειότητα, την απόδοση, την αποτελεσματικότητα και την επιδεξιότητα. Οι δραστηριότητες που μας προσελκύουν το ενδιαφέρον είναι εκείνες στις οποίες έχουμε καλή απόδοση. Δημιουργείται, όμως, το ερώτημα αν τα κίνητρα επάρκειας ενισχύονται κυρίως με την εξάσκηση ή εξαρτώνται και από ανάγκες του ανθρώπου για κοινωνική θέση, πλούτο, ασφάλεια ή φήμη.
- *Η αμοιβαιότητα*. Το συγκεκριμένο κίνητρο αναφέρεται στην ανάγκη του ανθρώπου να ανταποκρίνεται στους άλλους και να συνεργάζεται με τους άλλους για την επίτευξη ορισμένου στόχου. Ο Bruner καταλήγει στην άποψη ότι η άσκηση της αμοιβαιότητας είναι ενδογενής και ως κίνητρο μπορεί να λειτουργήσει και ως ορμή για μάθηση.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι ο Bruner δεν απορρίπτει την ιδέα της ενίσχυσης του προτύπου μάθησης του Skinner. Πιστεύει ότι η ενίσχυση ή η εξωτερική αμοιβή, μπορεί να εδραιώσει ορισμένες μορφές συμπεριφοράς ή να

εξασφαλίσει την επανάληψή τους. Επιμένει όμως ότι το άτομο μαθαίνει όταν ενεργοποιούνται τα εσωτερικά κίνητρά του (Κολιάδης, 1997:162-166).

Σύμφωνα με τον Bandura (1989), υπάρχουν τρεις βασικοί τύποι κινήτρων οι οποίοι συντελούν στην εκδήλωση της μαθημένης συμπεριφοράς: τα *άμεσα-εξωτερικά*, τα *έμμεσα-εσωτερικά* και τα *αυτοπαραγόμενα* κίνητρα, τα οποία βρίσκονται σε αμοιβαία αλληλεπίδραση. Τα άμεσα κίνητρα συνδέονται με την παροχή στο άτομο εξωτερικών ενισχύσεων, διαδικασία κατά την οποία το άτομο ρυθμίζει τη συμπεριφορά του με βάση τις συνέπειες της. Με τον τρόπο αυτό τα άτομα μαθαίνουν από την άμεση εμπειρία τους. Σύμφωνα με μελέτες του Bandura τα άτομα υιοθετούν τη συμπεριφορά των προτύπων που αμείβεται από τη συμπεριφορά που τιμωρείται. Ενώ στην *εξωτερική ενίσχυση* περιλαμβάνονται κάθε μορφής υλικές απολαβές, ευχάριστα ή δυσάρεστα αισθητηριακά ερεθίσματα, θετικές ή αρνητικές κοινωνικές αντιδράσεις στην *τιμωρία* περιλαμβάνονται οι ποινές, η στέρηση της τροφής και της ελευθερίας, η υποτίμηση, η κοινωνική απομόνωση κ.ά. (Κολιάδης, 1994:149-150).

Σύμφωνα με την *έμμεση-εξωτερική ενίσχυση* το άτομο αποκτά ή ρυθμίζει και πολλές φορές αλλάζει τη συμπεριφορά του με έμμεσο τρόπο, με βάση δηλαδή τις συνέπειες των πράξεων που παρατηρεί να προκύπτουν σε άλλους ανθρώπους. Το άτομο παρατηρεί τις πράξεις των άλλων ανθρώπων και τις πιθανότητες αμοιβής ή τιμωρίας που επισύρουν αυτές οι πράξεις, σταθμίζει τις συνέπειες για τον εαυτό του και υιοθετεί εκείνη τη συμπεριφορά που θεωρεί περισσότερο ευεργετική και ωφέλιμη για τον εαυτό του ενώ αναστέλλει εκείνη τη συμπεριφορά που πιστεύει πως θα αποβεί επιζήμια ή θα έχει αρνητικές επιπτώσεις για τον εαυτό του. Η *αυτοδιαχειριζόμενη ενίσχυση* ή *αυτοενίσχυση* αναφέρεται στις διαδικασίες κατά τις οποίες το άτομο χειρίζεται και ρυθμίζει το ίδιο τη συμπεριφορά του με βάση τις συνέπειες που επισύρει αυτή για τον εαυτό του (Κολιάδης, 1994:151).

Οι γνωστικές θεωρίες των κινήτρων που αναφέρθηκαν καταδεικνύουν την άποψη ότι οι ιδέες και οι ερμηνείες των ανθρώπων για τον κόσμο και τα διάφορα γεγονότα επηρεάζουν την τελική συμπεριφορά. Μια άλλη παράμετρος των γνωστικών διεργασιών που λαμβάνουν χώρα με σκοπό την ερμηνεία του κόσμου είναι και αναγνώριση των αιτιών των πραγμάτων. Η διαδικασία του αιτιολογικού προσδιορισμού αποτελεί μια γνωστική διεργασία που κάνουν όλοι οι άνθρωποι, όταν χρειάζεται να κατανοήσουν γιατί συνέβη κάτι και, κυρίως, γιατί κάτι δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Άρα, οι θεωρίες αιτιολογικού προσδιορισμού

αναφέρονται στο πώς το άτομο αντιλαμβάνεται τις αιτίες της συμπεριφοράς του και της συμπεριφοράς των άλλων.

3.4.6. Οι Θεωρίες αιτιολογικού προσδιορισμού

Υπάρχουν τρεις βασικές θεωρίες αιτιολογικού προσδιορισμού: η θεωρία του Heider για τη διεργασία προσδιορισμού, η θεωρία των Jones & Davis, για τους αντιστοιχούμενους προσδιορισμούς, η οποία επικεντρώνεται στους τρόπους με τους οποίους αποδίδουμε συμπεριφορές σε χαρακτηριστικά του δράστη και όχι του περιβάλλοντος και η θεωρία του Kelley, για τους πολλαπλούς αιτιολογικούς προσδιορισμούς, που τονίζει την επίδραση πολλών αιτιών στη διαμόρφωση ενός δεδομένου αποτελέσματος (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997:167). Επίσης, στην ίδια κατηγορία θεωριών εντάσσεται η θεωρία Αυτοπροσδιορισμού, η οποία αποτελεί και τη θεωρία πάνω στην οποία βασίζεται η παρούσα έρευνα όσον αφορά το τμήμα που αναφέρεται στην παρακίνηση στην εργασία. Η συγκεκριμένη θεωρία θα αναλυθεί διεξοδικότερα στο 5^ο κεφάλαιο όπου παρουσιάζεται και η θεωρητική πλαισίωση της εμπειρικής έρευνας.

3.4.6.1. Η θεωρία του Heider - διεργασία προσδιορισμού

Ο Heider επεσήμανε ότι όλοι οι άνθρωποι προσπαθούν να ερμηνεύσουν τη δική τους συμπεριφορά αλλά και των άλλων χρησιμοποιώντας μια απλοϊκή ψυχολογία, προβαίνουν σε μια διαδικασία που ακολουθούν προκειμένου να καταλήξουν σε αιτιώδεις ερμηνείες για τη συμπεριφορά τη δική τους και των άλλων. Η θεωρία του στηρίζεται σε δύο προϋποθέσεις: α) οι άνθρωποι ακολουθούν παρόμοιους τρόπους όταν προσπαθούν να κατανοήσουν ανθρώπους και αντικείμενα και β) οι άνθρωποι επιδιώκουν την πρόβλεψη των συμβάντων-γεγονότων στον κόσμο τους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997:168). Η προσπάθεια κατανόησης και πρόβλεψης της πραγματικότητας έχει απώτερο σκοπό τον έλεγχο αυτής. Έτσι, η απλοϊκή αυτή ανάλυση μιας πράξης επιτρέπει στο άτομο να δίνει νόημα στην πράξη, να επηρεάζει τις πράξεις των άλλων και τις δικές του και να προβλέπει μελλοντικές πράξεις (Heider, 1958:123).

Σύμφωνα με τον Heider, η έκβαση μιας πράξης αποτελεί συνάρτηση ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων οι οποίοι ονομάζονται αποτελεσματικές (η παραγωγικές) δυνάμεις. Ως ατομικούς παράγοντες (αποτελεσματικές προσωπικές δυνάμεις) αναφέρει την ισχύ και τα κίνητρα. Η ισχύς προσδιορίζεται κατά κύριο λόγο από την ικανότητα, δηλαδή κάποια σταθερά ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η σωματική δύναμη, η ευφυΐα του ατόμου αλλά και η γνώση του ατόμου σε σχέση με το έργο το οποίο καλείται να φέρει σε πέρας. Τα κίνητρα αφορούν τις επιδιώξεις του ανθρώπου, την πρόθεση του και την ένταση-προσπάθεια που καταβάλλει. Η πρόθεση συνιστά το ποιοτικό συστατικό, η προσπάθεια αποτελεί το ποσοτικό συστατικό και αντιπροσωπεύει το πόσο σκληρά προσπαθεί το άτομο για την επίτευξη του σκοπού του. Η σχέση των δύο αυτών συστατικών, πρόθεσης και έντασης-προσπάθειας είναι πολλαπλασιαστική, δηλαδή η επιδίωξη αποτελεί συνάρτηση του στόχου και του ποσού της προσπάθειας που καταβάλλεται. Η πρόθεση αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για να γίνει μια προσπάθεια αλλά και μια συμπεριφορά που γίνεται από πρόθεση μπορεί να αποδοθεί σε εσωτερικά αίτια.

Η ικανότητα και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες (εξωτερικά αίτια) συνδυάζονται στην έννοια της δυνατότητας. Η ικανότητα ενός ατόμου σε συνδυασμό με τη δυσκολία ενός έργου (εξωτερικό αίτιο) καθορίζουν αν το άτομο έχει τη δυνατότητα να εκτελέσει το έργο, και εν συνεχεία τα κίνητρα καθορίζουν αν αυτή η δυνατότητα θα γίνει πράξη (Χαντζή στο Βοσνιάδου, 2003:30-31). Όταν η περιβαλλοντική αντίσταση-εξωτερικό αίτιο (δυσκολία του έργου) είναι μεγάλη και την υπερνικά το άτομο, τότε το επιτυχές αποτέλεσμα αποδίδεται στην ικανότητα. Αυτός είναι ο αιτιολογικός προσδιορισμός του «μπορώ». Αν το άτομο αποτύχει σε ένα δύσκολο έργο, τότε η αποτυχία αποδίδεται στη δυσκολία του έργου. Σε έργα μέσης δυσκολίας η αποτυχία αποδίδεται σε προσωπικούς παράγοντες-προσπάθεια και ικανότητα (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997:170).

Ο Heider υποστήριξε ότι οι άνθρωποι ψάχνουν για έναν επαρκή λόγο που να ερμηνεύει τις εμπειρίες και τη συμπεριφορά τους, είτε αυτή είναι μια πράξη που έχει εκδηλωθεί είτε είναι συναίσθημα που βιώνει κάποιος. Οι αιτιολογικές ερμηνείες των ανθρώπων περιλαμβάνουν προσωπικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες ή αλλιώς εσωτερικά και εξωτερικά αίτια αλλά γέρνουν κυρίως προς την πλευρά των προσωπικών παραγόντων. Ακολούθως, οι Jones και Davis προσπαθούν να θεραπεύσουν την έλλειψη της θεωρίας του Heider, η οποία συνίσταται στην αδυναμία διατύπωσης ακριβών προβλέψεων με σκοπό το έλεγχο της θεωρίας.

3.4.6.2. Θεωρία των Jones & Davis - αντιστοιχούμενοι προσδιορισμοί

Οι Jones και Davis ανέπτυξαν τη θεωρία των επαγωγικών αντιστοιχιών, σύμφωνα με την οποία, η συμπεριφορά θεωρείται ως προϊόν προθέσεων και ο παρατηρητής προσπαθεί να εξηγήσει τη συμπεριφορά αποδίδοντας σταθερές προδιαθέσεις είτε στο περιβάλλον είτε στο δράστη. Βασική προϋπόθεση για να φτάσει ο παρατηρητής στο συμπέρασμα ότι μια συμπεριφορά οφείλεται σε κάποιο χαρακτηριστικό του παρατηρούμενου-αυτουργού είναι η ύπαρξη πρόθεσης από μέρους του αυτουργού. Ο παρατηρητής αποδίδει πρόθεση στον παρατηρούμενο όταν πιστεύει ότι η συμπεριφορά του ήταν ελεύθερη επιλογή του, είχε επίγνωση των συνεπειών της συμπεριφορά του και μπορούσε, ήταν ικανός, να προκαλέσει αυτές τις συνέπειες, είναι γνώστης του επιζητούμενου αποτελέσματος της δράσης του. Αν το παρατηρούμενο αποτέλεσμα δεν είναι προϊόν πρόθεσης, τότε δεν μπορούμε με βεβαιότητα να αποδώσουμε την πράξη στο δράστη. Η διαδικασία προσδιορισμού ξεκινά από την παρατηρούμενη δράση και τα αποτελέσματά της, προχωρεί στην πρόθεση κι από κει περνά στην προδιάθεση γιατί πρώτα παρατηρείται η συμπεριφορά και οι επιδράσεις της και μετά ο παρατηρητής προσπαθεί να συναγάγει τις προθέσεις και την προδιαθέσεις του παρατηρούμενου.

Ο βαθμός αντιστοιχίας μεταξύ μιας συμπεριφοράς και του προσδιορισμού της καθορίζεται από τις εξής δύο μεταβλητές: την *κοινωνική αποδοχή* και τα *μη κοινά αιτιατά*. Σύμφωνα με την πρώτη μεταβλητή, μια κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά δε μας βοηθάει να βγάλουμε συμπεράσματα για τα προσωπικά χαρακτηριστικά του αυτουργού. Αντίθετα μια συμπεριφορά που αποκλίνει από τα κοινωνικά αποδεκτό ή δεν είναι σύμφωνα με τις προσδοκίες ενός κοινωνικού ρόλου, μπορεί να μας δώσει ουσιαστικές πληροφορίες για τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παρατηρούμενου. Όσον αφορά τη δεύτερη μεταβλητή, αυτή των μη κοινών αιτιατών, εκείνο που διαφοροποιεί δύο εναλλακτικές συμπεριφορές είναι τα μη κοινά αιτιατά ή αποτελέσματά τους στα οποία στηρίζεται ο παρατηρητής για να βγάλει τα συμπεράσματά του. Οι Jones και Davis εντόπισαν και μια τρίτη μεταβλητή, τα προσωπικά κίνητρα του παρατηρητή που κάνουν πιο πιθανή μια επαγωγική αντιστοιχία. Επικαλούνται δύο τύπου προσωπικής εμπλοκής, την ηδονιστική σχέση και τον ατομισμό. Η ηδονιστική σχέση υπάρχει όταν η συμπεριφορά του παρατηρούμενου έχει θετικές ή αρνητικές συνέπειες για τον παρατηρητή. Ο ατομισμός έχει θέση όταν η συμπεριφορά του παρατηρούμενου έχει προσωπικό

χαρακτήρα, όταν δηλαδή οι επιπτώσεις της δεν είναι γενικές αλλά έχουν στόχο τον παρατηρητή και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του τελευταίου (Jones & Davis, 1965).

3.4.6.3. Θεωρία του Kelley - πολλαπλοί αιτιολογικοί προσδιορισμοί

Ο Kelley θεωρεί τον παρατηρητή ως απλοϊκό επιστήμονα ο οποίος χρησιμοποιεί δύο μοντέλα αιτιολογικού προσδιορισμού: α) το πρώτο στηρίζεται στην αρχή της συμμεταβολής και εφαρμόζεται σε περιπτώσεις στις οποίες ο παρατηρητής έχει πληροφορίες από πολλές παρατηρήσεις για να συναγάγει τα συμπεράσματά του και β) το δεύτερο μοντέλο χρησιμοποιεί έννοιες συσχηματισμού, δηλαδή ποια πράγματα συνυπάρχουν σε μια δεδομένη κατάσταση σε μια δεδομένη στιγμή.

Σύμφωνα με την αρχή της συμμεταβολής, ένα αποτέλεσμα αποδίδεται σε εκείνο από τα πιθανά του αίτια συμμεταβάλεται διαχρονικά. Τα πιθανά αίτια, σύμφωνα με τον Kelley στα οποία μπορεί να αποδοθεί μια πράξη είναι τρία:

- *Το ερέθισμα ή αντικείμενο* το οποίο αποτελεί το στόχο της συμπεριφοράς. Ο παρατηρητής καλείται να απαντήσει αν η συμπεριφορά στοχεύει προς αυτό το αντικείμενο ή και προς άλλα. Αν στοχεύει μόνο σε αυτό, τότε το αίτιο της συμπεριφοράς είναι το συγκεκριμένο ερέθισμα-αντικείμενο.
- *Το πρόσωπο ή πρόσωπα*. Αν οι άλλοι διαφέρουν στον τρόπο που προσεγγίζουν τον ίδιο στόχο, τότε η συμπεριφορά προσιδιάζει μόνο στο άτομο το ποίο θεωρείται και η αιτία της συμπεριφοράς. Αν οι άλλοι συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο σε παρόμοια κατάσταση, τότε το άτομο δεν είναι η αιτία της συμπεριφοράς αφού η συμπεριφορά δεν μπορεί να αποδοθεί μόνο σε ένα άτομο.
- *Οι συνθήκες ή καταστάσεις*. Ο παρατηρητής εξετάζει τις συνθήκες υπό τις οποίες εμφανίζεται η συμπεριφορά. Ο παρατηρητής εξετάζει την πληροφορία για τη συνέπεια της συμπεριφοράς, δηλαδή κατά πόσο η συμπεριφορά γενικεύεται και σε άλλες συνθήκες. Η συμπεριφορά αποδίδεται στις συνθήκες αν το άτομο δεν εκδηλώνει την ίδια συμπεριφορά σε παρόμοια ή διαφορετικά πλαίσια αναφοράς.

Για να διερευνήσει ο παρατηρητής τη συμμεταβολή αιτίου και αιτιατού (αποτελέσματος) στηρίζεται σε τρία είδη πληροφοριών: την *ομοφωνία*, τη *διακριτικότητα* και τη *συνέπεια* της συμπεριφοράς. Η ομοφωνία αναφέρεται στο κατά

πόσο η συμπεριφορά γενικεύεται και σε άλλα πρόσωπα (υψηλή ομοφωνία-και σε άλλα πρόσωπα, χαμηλή ομοφωνία-μόνο το παρατηρούμενο άτομο), η διακριτικότητα αναφέρεται στο κατά πόσο η συμπεριφορά γενικεύεται και σε άλλα ερεθίσματα (υψηλή διακριτικότητα-για ένα ερέθισμα, χαμηλή διακριτικότητα-και για άλλα ερεθίσματα) και η συνέπεια αναφέρεται στο κατά πόσο η συμπεριφορά γενικεύεται και σε άλλες συνθήκες.

Το μοντέλο της συμμεταβολής εφαρμόζεται στις περιπτώσεις που ο παρατηρητής έχει πληροφορίες από πολλαπλές παρατηρήσεις. Όταν ο παρατηρητής έχει πληροφορίες από μία μόνο παρατήρηση, τότε χρησιμοποιεί το μοντέλο του συσχηματισμού. Χρησιμοποιεί τα αιτιώδη σχήματα τα οποία είναι γενικές αντιλήψεις που έχει το άτομο αναφορικά με τον τρόπο που ορισμένα είδη αιτιών αλληλεπιδρούν για να παραγάγουν ένα ορισμένο είδος αποτελέσματος (Χαντζή στο Βοσνιάδου, 2003:34). Το *αιτιώδες σχήμα πολλαπλών ικανών αιτιών* είναι το απλούστερο αιτιώδες σχήμα. Σύμφωνα με το εν λόγω σχήμα ένα αποτέλεσμα εμφανίζεται όταν είναι παρόντα δύο ή και περισσότερα αίτια. Το σχήμα αυτό χρησιμοποιείται σε απλά γεγονότα ενώ για την ερμηνεία ασυνήθιστων ή ακραίων γεγονότων χρησιμοποιείται το *αιτιώδες σχήμα πολλαπλών αναγκαίων αιτιών* το οποίο εμφανίζεται μόνο όταν είναι παρόντα δύο αίτια, π.χ. ένας μαθητής καταφέρνει να λύσει ένα δύσκολο πρόβλημα. Στη συνθήκη αυτή επενεργούν δύο δυνάμεις: η ικανότητα του μαθητή και η δυσκολία του προβλήματος. Ο παρατηρητής χρησιμοποιώντας το αιτιώδες σχήμα των πολλαπλών αναγκαίων αιτιών θα κρίνει πως η συμπεριφορά (λύση του προβλήματος) οφείλεται στην ικανότητα του μαθητή και στην προσπάθεια που κατέλαβε ώστε να παραχθεί το αποτέλεσμα της λύσης ενός δύσκολου προβλήματος.

Ο Kelley (1967) εισηγήθηκε δύο βασικές αρχές: την *αρχή της υποτίμησης* ή *έκπτωσης* και την *αρχή της μεγέθυνσης* ή *επαύξησης* (Χαντζή στο Βοσνιάδου, 2003:36 & Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997:185). Η αρχή της υποτίμησης ορίζει ότι ο ρόλος ενός αιτίου στην παραγωγή ενός αποτελέσματος υποτιμάται όταν υπάρχουν παρόντα πιο πιθανά αίτια. Οι εσωτερικοί προσδιορισμοί μπορεί να υποτιμηθούν όταν εμφανίζονται εξωτερικές αιτίες οι οποίες θεωρούνται πιο ισχυρές. Η αρχή της μεγέθυνσης ορίζει την ενίσχυση ενός διευκολυντικού εσωτερικού παράγοντα όταν η συμπεριφορά λαμβάνει χώρα σε περιβάλλον με σημαντικό αριθμό εξωτερικών εμποδίων. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της σχολικής επιτυχίας ενός παιδιού με προβλήματα στο σπίτι, ο ρόλος της προσπάθειας μεγεθύνεται.

3.5. Συμπεράσματα

Από την επισκόπηση των θεωριών για τα κίνητρα προκύπτει το συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός κορμός θεωρητικών προσεγγίσεων για τα κίνητρα και την επιρροή τους σε τομείς της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η ταξινόμηση των θεωριών για τα κίνητρα είχε ως στόχο να προσφέρουν τη βασική διεισδυτική γνώση και μεθοδολογία για την καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία των φαινομένων τα οποία παρατηρούνται στους χώρους στους οποίους εκδηλώνεται η συμπεριφορά του ανθρώπου.

Η μεγαλύτερη κριτική της ουμανιστικής σκέψης φαίνεται να επικεντρώνονται γύρω από την έλλειψη συγκεκριμένων θεραπευτικών προσεγγίσεων που στοχεύουν σε συγκεκριμένα ζητήματα. Ουσιαστικά, η ανθρωπιστική θεωρία δεν οδήγησε σε θεραπευτικές τεχνικές για την αποκατάσταση της ισορροπίας στο άτομο όταν διασαλεύεται η τάξη και δεν ικανοποιούνται ψυχολογικές ανάγκες (Κωσταρίδου, 1997:80). Επίσης, υπάρχουν εκείνοι που πιστεύουν ότι η ουμανιστική θεωρία υπολείπεται στην ικανότητά να βοηθήσει τα άτομα με περισσότερα προβλήματα προσωπικότητας ή ψυχοπαθολογικά προβλήματα. Η ουμανιστική θεωρία κάνει κάποιες γενικεύσεις σχετικά με την ανθρώπινη φύση, που δεν είναι ευρέως αποδεκτές ως πλήρεις. Είναι οι άνθρωποι βασικά καλοί ή είναι μερικά άτομα που δεν είναι σε θέση να είναι καλά; Μπορεί να υποστηρίξουμε ότι ο καθένας ακολουθεί τα επίπεδα του Maslow, ή είναι αυτά τα επίπεδα, ακόμη και αυτό που αντιπροσωπεύει ο καθένας, να καθορίζεται από την ατομικότητα; Γιατί μερικοί άνθρωποι φαίνεται να κάνουν αρνητικές επιλογές, ακόμη και όταν οι θετικές λύσεις είναι εμφανείς; Στη θεωρία του Maslow φαίνεται πως ο τρόπος επιλογής των βασικών αναγκών δεν είναι επαρκής (π.χ. Δεν υπάρχουν άλλες ανάγκες; Γιατί αυτές και όχι κάποιες άλλες;) αλλά ούτε και η μεθοδολογία μελέτης των αναγκών είναι επαρκής αφού είναι φαινομενολογική και όχι πειραματική. Η φαινομενολογική-ανθρωπιστική προσέγγιση αντιμετωπίζει την ανθρώπινη προσωπικότητα με θετικό και αισιόδοξο τρόπο. Στηρίζεται στην έννοια του εαυτού αλλά δεν εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η έννοια του εαυτού και με ποιο τρόπο επηρεάζει τη συμπεριφορά. Οι ψυχολόγοι της προσέγγισης αυτής οικοδόμησαν τις θεωρίες σε παρατηρήσεις που προέβησαν σε υγιείς ανθρώπους, που είχαν την πολυτέλεια να ανησυχούν για τις ανάγκες της κορυφής της ιεραρχίας του Maslow. Έτσι, η θεωρία αυτή με το να επικεντρώνεται στο άτομο δεν παίρνει υπόψη της κοινωνικούς, πολιτιστικούς και

οικονομικούς παράγοντες που επηρεάζουν, άμεσα ή έμμεσα, τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου (Νασιάκου, 2003:175).

Οι συμπεριφοριστές έστρεψαν την προσοχή τους στις διαδικασίες με τις οποίες επιτυγχάνεται η αλλαγή και η διατήρηση (ανάλογα) της συμπεριφοράς την οποία ονομάζουμε μάθηση και "έφεραν" τα ζητήματα αυτά στο εργαστήριο, προσπαθώντας να μεταφέρουν τις μεθόδους παρατήρησης των φυσικών επιστημών στην ψυχολογία. Από μόνο του αυτό το γεγονός, σε αυτή του τη διάσταση είναι θετικό και θα ήταν θετικότερο, εάν δεν παρέλειπαν, όπως τους ασκείται κριτική, να συνυπολογίσουν και άλλους, μη παρατηρήσιμους παράγοντες. Φυσικά, εκκινώντας από τις φιλοσοφικές παραδόσεις του θετικισμού και του ορθολογισμού πρέπει να δεχτούμε ότι ήταν συνεπείς με την άποψη ότι αληθινό είναι ό,τι η επιστήμη μπορεί να παρατηρήσει και να επιβεβαιώσει μέσα από τα βήματά της παρατήρησης, του πειράματος, της διατύπωσης της θεωρίας και της γενίκευσης, όπως ορίζει η λογική των φυσικών επιστημών την οποία ενστερνίστηκαν, συμβάλλοντας, πρέπει να παραδεχτούμε στην χειραφέτηση των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών.

Η βασικότερη αρνητική κριτική που γίνεται σήμερα στις συμπεριφοριστικές θεωρίες, εστιάζεται στις θέσεις ότι οι ανώτερου επιπέδου νοητικές διεργασίες και οι μη συνειδητές καταστάσεις δε μπορούν να μετρηθούν, οι νοητικές αναπαραστάσεις του κόσμου μας είναι διαφορετικές από άτομο σε άτομο, το "αποστειρωμένο" εργαστήριο δε μπορεί να προσομοιώσει την εξαιρετικά πολύπλοκη δομή της ανθρώπινης οντότητας και συμπεριφοράς, και τελικά δεν μπορούμε να επικαλούμαστε μία και μόνη αντικειμενική αλήθεια, η οποία μάλιστα είναι αλήθεια μόνο εφόσον μπορεί να παρατηρηθεί και να ελεγχθεί, από τη στιγμή που η αλήθεια είναι κάτι το οποίο συγκροτείται μέσα από πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις του εσωτερικού κόσμου και του κοινωνικού περιγυρου.

Με την τελευταία αυτή θέση σχετίζεται ένα άλλο, σημαντικό, μέρος της κριτικής που θεωρεί ότι οι συγκεκριμένες θεωρίες είναι πολύ επικίνδυνα αποτελεσματικές, και ότι μπορεί να οδηγήσουν σε πνευματικό ολοκληρωτισμό και να είναι ένα πολύ ισχυρό όπλο στα χέρια αυτών που επιθυμούν να χειραγωγήσουν τους ανθρώπους και τις κοινωνίες. Η αδυναμία της θεωρίας της συμπεριφοράς έγκειται και στο γεγονός της αξιολόγησής της με βάση την ικανότητα να προβλέπει τη συμπεριφορά αλλά και τη δυνατότητα να γενικεύει αποτελεσματικά τις τεχνικές της για την τροποποίηση της συμπεριφοράς. Η αδυναμία αυτή είναι ολοφάνερη όταν με τα πρότυπα των εξαρτημένων αντανάκλαστικών δοκιμάσουμε να προβλέψουμε και

να ερμηνεύσουμε την ιδιαίτερα πολύπλοκη συμπεριφορά και ιδιαίτερα των ενηλίκων, καθώς τα συγκεκριμένα πρότυπα αποδεικνύονται ανεπαρκή (Νασιάκου, 2003:167).

Οι γνωστικές θεωρίες διαφέρουν σε τρία βασικά σημεία: α) είναι ανιστορικές γιατί δεν αποδίδουν ιδιαίτερη σπουδαιότητα σε παρελθοντικούς συσχετισμούς «ερεθίσματος–απόκρισης», β) θεωρείται ότι οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες επιδρούν σημαντικά και καθορίζουν τη συμπεριφορά και γ) η συμπεριφορά θεωρείται εμπρόθετη και στοχοκεντρική ή στοχοκατευθυνόμενη και όχι μηχανιστική. Από τη δεκαετία του 1960, οι θεωρίες των κινήτρων έχουν καταβολές στις γνωστικές θεωρίες, επικεντρώνονται, δηλαδή, στις νοητικές και λογικές διαδικασίες. Βασικά χαρακτηριστικά των γνωστικών θεωριών αποτελούν η μνήμη, η επαγωγική και η παραγωγική λογική, η επεξεργασία των πληροφοριών χωρίς όμως να έχει καθοριστεί ακόμα επακριβώς ποια από τα παραπάνω στοιχεία είναι σπουδαιότερα σε κάθε κατάσταση κινήτρων συμπεριφοράς.

Στο επόμενο κεφάλαιο, το οποίο αποτελεί και το τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της διατριβής, παρουσιάζονται οι θεωρίες της προσωπικότητας αφού γίνεται πρώτα μια εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων *προσωπικότητα* και *χαρακτηριστικό προσωπικότητας*.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Οι θεωρίες χαρακτηριστικών προσωπικότητας και παράγοντες προσωπικότητας

Εισαγωγή

Η μελέτη της προσωπικότητας ασχολείται με τον άνθρωπο ως σύνολο εξετάζοντας τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά σε ατομικό επίπεδο καθώς και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων. Κάθε άτομο χαρακτηρίζεται από τον προσωπικό του ιδιοσυστατικό εξοπλισμό ζώντας και δρώντας μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, ανήκοντας σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (οικογενειακές, φυλετικές, εθνικές, ταξικές), υιοθετώντας και διαδραματίζοντας διάφορους κοινωνικούς ρόλους και δέχοντας τις επιδράσεις όλων αυτών των στοιχείων και της οργανωμένης κοινωνίας με τη μορφή θεσμοθετημένων κανόνων. Για την κατανόηση της προσωπικότητας πρέπει να μελετηθούν οι βασικές ιδιότητες του ανθρώπινου συστήματος ως οργανισμού με τις συμβολικές του λειτουργίες και να μελετηθούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξή του και μεταβάλλεται και εξελίσσεται στο πλαίσιο της κοινωνίας όπου δρα και κινείται. Έτσι, το συγκεκριμένο κεφάλαιο αναφέρεται στις έννοιες της *προσωπικότητας* και των *χαρακτηριστικών της προσωπικότητας* προσπαθώντας να την αποσαφηνίσει μέσω των ορισμών που έδωσαν ερευνητές και θεωρητικοί του συγκεκριμένου πεδίου μελέτης. Στη συνέχεια γίνεται μια σύντομη περιγραφή των βασικότερων θεωριών προσωπικότητας (των Allport, Cattell, Eysenck και του Μοντέλου των Πέντε Παραγόντων) καθώς και των ερευνητικών ευρημάτων σχετικών με τις συγκεκριμένες θεωρίες. Τέλος, γίνεται αναφορά στις έννοιες άλλων χαρακτηριστικών και παραγόντων προσωπικότητας, του άγχους, της κατάθλιψης και της αυτοεκτίμησης καθώς και σχετικών ευρημάτων από προηγούμενες μελέτες.

4.1. Ορίζοντας την έννοια «προσωπικότητα»

Όταν ο όρος *προσωπικότητα* εμφανίστηκε τον 14^ο αιώνα, σήμαινε την ποιότητα του να είσαι άτομο ως διακριτό στοιχείο από ένα άψυχο αντικείμενο. Η προσωπικότητα αναφερόταν στις ικανότητες που το άτομο διαθέτει όπως η συνείδηση και η λογική σκέψη οι οποίες θεωρούνταν ότι δίνουν ειδική θέση στο είδος

«άνθρωπος» στο πλαίσιο της δημιουργίας του κόσμου (Williams, 1976). Με το πέρασμα των αιώνων, ο όρος προσωπικότητα αναφερόταν όλο και λιγότερο στις ικανότητες που μοιράζονται οι άνθρωποι και τους διακρίνουν από τα υπόλοιπα ζώα, και περισσότερο στα χαρακτηριστικά εκείνα που δίνουν στον κάθε άνθρωπο την ατομικότητά του. Από αυτήν την άποψη, η προσωπικότητα εστιάζει στον κάθε άνθρωπο ξεχωριστά. Άλλωστε η λέξη «προσωπείο» από το αρχαίο δράμα ή η λατινική λέξη «persona» αναφερόταν στη μάσκα που χρησιμοποιούσαν οι ηθοποιοί για να υποδυθούν έναν συγκεκριμένο χαρακτήρα. Από μια θεατρική σκοπιά, η προσωπικότητα αναφέρεται στο ρόλο ή χαρακτήρα που το άτομο παίζει στη ζωή, αυτό που φαίνεται αλλά και αυτό που κρύβεται. Αυτή η διαλεκτική παρουσία - απουσία βρίσκεται στο κέντρο της προσωπικότητας και θεμελιώνει την ύπαρξή της. Άρα, η ατομικότητα του ανθρώπου αποτελεί θέμα των ρόλων ή των χαρακτήρων που το άτομο θεωρεί ότι πρέπει να ενσαρκώσει στην καθημερινότητά του. Με την πάροδο των χρόνων, ο όρος προσωπικότητα συνδέθηκε με χαρακτηριστικά όπως «ζωηρότητα» ή «χάρισμα» (Haslam, 2007:4-5).

Στην καθημερινή γλώσσα χρησιμοποιούμε τη λέξη προσωπικότητα με δύο έννοιες ή κατηγορίες εννοιών:

- Η προσωπικότητα δηλώνει την επίδραση που ασκεί ένα άτομο πάνω σ' ένα άλλο άτομο και η αξία της υπερτιμάται ή σημαίνει την εξωτερική εμφάνιση που διαλέγουμε. Επίσης, η προσωπικότητα σημαίνει το ιδανικό που έχει το άτομο για τον εαυτό του, και τέλος η προσωπικότητα είναι η μεταφυσική και υποθετική ουσία του ανθρώπινου όντος, π.χ. «η προσωπικότητα του καθενός είναι απαραβίαστη».
- Με τη δεύτερη έννοια ονομάζουμε «προσωπικότητα» το σύνολο των χαρακτηριστικών του ατόμου, που ορίζουν την ατομικότητά του και τον διαφοροποιούν απ' όλους τους άλλους ανθρώπους (Κανελλοπούλου, 2007).

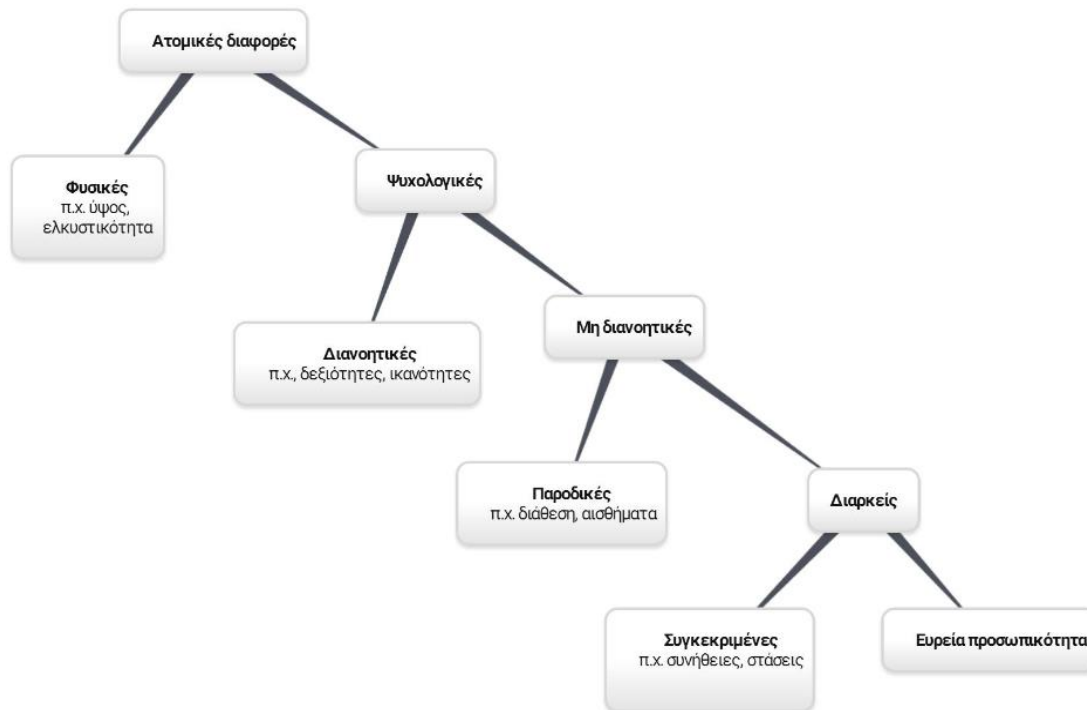
Ωστόσο, όλες οι παραπάνω έννοιες αποτελούν εκλαϊκευμένους ορισμούς που τους χρησιμοποιούν οι άνθρωποι στον καθημερινό τους λόγο. Στην ψυχολογία, ο χώρος της προσωπικότητας ασχολείται τόσο με τον άνθρωπο ως σύνολο, εξετάζοντας τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά σε ατομικό επίπεδο, την προσωπική ιστορία του ανθρώπου και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, όσο και με τις ατομικές διαφορές, παρόλο που οι ψυχολόγοι αναγνωρίζουν ότι όλοι οι άνθρωποι μοιάζουν σε ορισμένα σημεία. Κάθε άτομο χαρακτηρίζεται από τον προσωπικό του

ιδιοσυστατικό εξοπλισμό, αλλά ζει, κινείται και ενεργεί σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, ανήκει σε διάφορες κοινωνικές ομάδες, διαδραματίζει διάφορους κοινωνικούς ρόλους και δέχεται τις αλληλεπιδράσεις των διαφορετικών στοιχείων της κάθε ομάδας που ανήκει αλλά και τις επιδράσεις της οργανωμένης κοινωνίας με τη μορφή θεσμοθετημένων κανόνων (Νασιάκου, 2003:125-126).

Επομένως, ο χώρος της προσωπικότητας ασχολείται με τις ατομικές διαφορές και την ενδοπροσωπική λειτουργία, τη διαδικασία που ο Alport (1961) ονομάζει *dynamic organization of systems*. Ουσιαστικά επιχειρείται η κατανόηση των σύνθετων σχέσεων που υφίστανται μεταξύ των διαφορετικών πτυχών της λειτουργίας του ανθρώπου. Η μελέτη της προσωπικότητας δεν επικεντρώνεται στις ατομικές ψυχολογικές διαφορές και διεργασίες, αλλά και στις σχέσεις ανάμεσα σε αυτές τις διεργασίες. *Η κατανόηση του πώς αλληλεπιδρούν αυτές οι διεργασίες σχηματίζοντας ένα ενιαίο όλον προϋποθέτει συχνά πολύ περισσότερα από το να κατανοήσουμε καθεμιά χωριστά. Ο άνθρωπος ενεργεί ως οργανωμένο όλον και υπό το φως αυτής της οργάνωσης πρέπει να κατανοηθεί* (Pervin & John, 1999:36).

Από τους ορισμούς που οι ψυχολόγοι έδωσαν, ο σχετικά πληρέστερος είναι του Alport (1961) που ορίζει την προσωπικότητα ως «την ενότητα και την ακεραιότητα του ατόμου, το σύνολο των διακριτών του χαρακτηριστικών και των ψυχολογικών συστημάτων που δημιουργούν την ιδιοτυπία της συμπεριφοράς του, των σκέψεων του και των συναισθημάτων του» ή «η προσωπικότητα είναι η δυναμική οργάνωση, που κάνει το άτομο, των ψυχοφυσικών συστημάτων που προκαθορίζουν την προσαρμογή του στο περιβάλλον». Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς, η προσωπικότητα αποτελεί μια οργάνωση, αποτελεί μια διαδικασία εξέλιξης, είναι ψυχολογική έννοια συνδεδεμένη σε φυσικό σώμα, αποτελεί αιτιώδη δύναμη που βοηθάει να προσδιορίσει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο σχετίζεται με το περιβάλλον, δεν εμφανίζεται μόνο με ένα τρόπο αλλά με πολλούς τρόπους, σε συμπεριφορές, σκέψεις και στα συναισθήματα.

Από τη σκοπιά της ψυχολογίας της προσωπικότητας, η προσωπικότητα αναφέρεται σε εκείνες τις ατομικές διαφορές που είναι ψυχολογικής φύσεως, δεν εμπίπτουν στο πνευματικό τομέα, αποτελούν διαρκείς διαθέσεις και όχι παροδικές καταστάσεις και αποτελούν σχετικά ευρέως γενικά μοτίβα (σχήμα 7).



Σχήμα 7: Ταξινόμηση των ατομικών διαφορών

Η επιστημονική διερεύνηση της προσωπικότητας περιλαμβάνει ένα σύνολο συστηματικών προσπαθειών να εξηγηθεί η σταθερότητα στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη φανερό συμπεριφορά των ανθρώπων στην καθημερινή τους ζωή. Η προσωπικότητα αποτελεί σταθερό στοιχείο της συμπεριφοράς του ατόμου, και συγχρόνως στοιχείο που χαρακτηρίζει το κάθε άτομο και το διαφοροποιεί από τα άλλα άτομα. Επίσης, στην προσωπικότητα παίρνουν μέρος οι συναισθηματικές γνωστικές και ψυχοσωματικές λειτουργίες του ατόμου (η διαμόρφωση της), ο τρόπος που εκφράζονται, το αποτέλεσμα της έκφρασης στο περιβάλλον (αίσθηση) και το αντίκτυπο της αίσθησής της στο συγκεκριμένο άτομο. Η προσωπικότητα, λοιπόν, είναι μια ιδιαίτερη ολότητα που προσδιορίζει την μοναδική προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του, που κάνει τον άνθρωπο ένα μοναδικό άτομο που δεν μοιάζει με κανέναν. Επιπροσθέτως, η προσωπικότητα αποτελεί δομημένο σύνολο έμφυτων και επίκτητων στοιχείων (εκπαίδευση, εμπειρίες, σχέδια, αλληλεπίδραση ατόμου-περιβάλλοντος) που διαθέτει το άτομο. Όλα αυτά τα στοιχεία οργανώνονται σύμφωνα με μια δομή, που ονομάζουμε «εγώ» ή «εαυτός» και που της δίνει κάποια σταθερότητα, ακόμη κι αν η ίδια αυτή δομή δεν είναι σταθερή και αμετάβλητη. Τέλος, η προσωπικότητα συγκροτείται, αναπτύσσεται και μεταβάλλεται συνέχεια κάτω από την επίδραση ορισμένων παραγόντων όπως η βιολογική ωρίμανση, η ηλικία, οι συναισθηματικές εμπειρίες κ.λπ. (Κανελλοπούλου, 2007).

4.2. Η έννοια του χαρακτηριστικού

Η «παραδοσιακή» έννοια της προσωπικότητας, όπως έχει γίνει αντιληπτή και έχει χρησιμοποιηθεί από τους κλασικούς θεωρητικούς που ασχολήθηκαν μαζί της, όπως οι Allport, Catell, Eysenck και οι Costa & McCrae, βασίζεται στη γενική υπόθεση ότι «όλοι οι άνθρωποι έχουν μια εσωτερικά εδραιωμένη ικανότητα (προδιάθεση) να ανταποκρίνονται με συγκεκριμένους (παγιωμένους) τρόπους σε συγκεκριμένα ερεθίσματα» (Ποταμιάνος & Παπαστάμου, 2002:12). Ουσιαστικά, οι άνθρωποι συμπεριφέρονται με ορισμένους τρόπους λόγω κάποιων γενικών προδιαθέσεων, των λεγόμενων *χαρακτηριστικών* (traits). Σύμφωνα με την παραπάνω διαπίστωση, οι άνθρωποι μπορεί να περιγραφούν ανάλογα με την πιθανότητα που υπάρχει να συμπεριφερθούν με έναν ορισμένο τρόπο- για παράδειγμα η πιθανότητα να είναι εξωστρεφείς και φιλικοί ή κυριαρχικοί και διεκδικητικοί (Pervin & John, 1999:307).

Με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, σύμφωνα με τους προαναφερόμενους συγγραφείς, η προσωπικότητα αντανακλά την ατομική μοναδικότητα και ιδιαιτερότητα, χαρακτηρίζεται από διαχρονικότητα και σταθερότητα, ενώ καθορίζεται από προδιαθέσεις που ενυπάρχουν στο άτομο και εκδηλώνεται μέσα από τη συμπεριφορά του ατόμου. Ο κάθε άνθρωπος έχει μια μοναδική σύνθεση χαρακτηριστικών, τα οποία τον διαφοροποιούν από τους άλλους ανθρώπους και του προσδίδουν το χαρακτηριστικό της μοναδικότητας, ενώ ταυτόχρονα τον κατηγοριοποιούν σε μία ή περισσότερες ομάδες ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που κυριαρχούν στην προσωπικότητά του. Αν και οι θεωρητικοί ορίζουν με διαφορετικό τρόπο τα χαρακτηριστικά που συγκροτούν των ανθρώπινη προσωπικότητα, όλοι συνηγορούν στην άποψη ότι τα χαρακτηριστικά αποτελούν τους θεμελιώδεις λίθους της ανθρώπινης προσωπικότητας.

Οι θεωρίες προσωπικότητας που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στα χαρακτηριστικά υποστηρίζουν ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας παραμένουν σταθερά καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, ενώ αλλαγές μπορούν να συμβούν σε αυτά μόνο μετά από επιδράσεις σημαντικών γεγονότων της ζωής, ή σοβαρές ψυχικές ασθένειες ή με την ψυχολογική παρέμβαση (Ποταμιάνος & Παπαστάμου, 2002). Επίσης, οι θεωρητικοί συμφωνούν ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά και η προσωπικότητα μπορούν να οργανωθούν ιεραρχικά. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Eysenck, ο οποίος υποστηρίζει ότι σε ένα πρώτο

επίπεδο μπορούμε να νοήσουμε την ανθρώπινη συμπεριφορά ως συγκεκριμένες αντιδράσεις. Μερικές από αυτές είναι αλληλένδετες μεταξύ τους και σχηματίζουν γενικές συνήθειες. Συνήθως, διαπιστώνουμε ότι ομάδες συνηθειών προκύπτουν σχηματίζοντας τα χαρακτηριστικά. Σε ένα υψηλότερο επίπεδο οργάνωσης, τα διάφορα χαρακτηριστικά μπορεί να συνδέονται μεταξύ τους για να σχηματίσουν ανώτερους παράγοντες ή υπερπαράγοντες (superfactors) (Pervin & John, 1999:307-8).

4.3. Οι θεωρίες των χαρακτηριστικών προσωπικότητας

Τα συστήματα που ενστερνίζονται την προσωπικότητα ως συνδυασμό των ιδιοτήτων ή των διαστάσεων ονομάζονται *θεωρίες χαρακτηριστικών*. Η παλαιότερη γνωστή θεωρία της προσωπικότητας προέρχεται από τον Έλληνα ιατρό Ιπποκράτη (περίπου το 400 π.Χ.), ο οποίος χαρακτηρίζει την ανθρώπινη συμπεριφορά από την άποψη τεσσάρων ιδιοσυγκρασιών που η καθεμιά συνδέεται με ένα διαφορετικό σωματικό υγρό, ή «χιούμορ». Ο αισιόδοξος τύπος προσωπικότητας συνδέθηκε με το αίμα, ο φλεγματικός τύπος (ο αργός και νοχελικός) με το φλέγμα, ο μελαγχολικός τύπος (λυπημένος, καταθλιπτικός) με τη μαύρη χολή και το χολερικός (θυμωμένος) τύπος με την κίτρινη χολή. Η προσωπικότητα προσδιορίζεται από την ποσότητα καθενός από τα τέσσερα humors. Το σύστημα του Ιπποκράτη ασκούσε επιρροή στη Δυτική Ευρώπη καθ' όλη τη μεσαιωνική και αναγεννησιακή περίοδο. Άφθονες αναφορές στους «τέσσερις χυμούς» του Ιπποκράτη μπορεί να βρεθούν στα έργα του Σαίξπηρ, καθώς και οι όροι με τους οποίους ο Ιπποκράτης επισήμανε τους τέσσερις τύπους προσωπικότητας είναι ακόμα σε κοινή χρήση σήμερα. Στη συνέχεια γίνεται μια σύντομη αναφορά στις βασικές θεωρίες των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και συγκεκριμένα των θεωρητικών Allport, Cattell και Eysenck.

4.3.1. Η θεωρία των χαρακτηριστικών προσωπικότητας του Allport

Ο πιο γνωστός σύγχρονος θεωρητικός που ασχολήθηκε με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου υπήρξε ο Gordon Allport (1897-1967) ο οποίος διερεύνησε διεξοδικά τους τρόπους με τους οποίους τα χαρακτηριστικά συνδυάζονται για να σχηματίσουν την κανονική προσωπικότητα. Καταλογράφησε πάνω από 18.000

ξεχωριστά επίθετα που περιγράφουν την προσωπικότητα του ανθρώπου σε μια περίοδο 30 ετών. Ωστόσο, κατέληξε σε 4.500 λέξεις, οι οποίες περιγράφουν παρατηρούμενα και σχεδόν μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.

Τα γνωρίσματα της προσωπικότητας αποτελούν τους δομικούς λίθους της θεωρίας. Κατά τον Allport τα γνωρίσματα είναι η πηγή της συνέπειας στην ανθρώπινη συμπεριφορά και ευθύνονται για τις διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιδρούν στις ίδιες καταστάσεις. Ο Allport πίστευε ότι τα γνωρίσματα μπορούν να εντοπιστούν έμμεσα μέσω της συχνότητας με την οποία ένα πρόσωπο εκδηλώνει μία συγκεκριμένη μορφή συμπεριφοράς, καθώς και μέσω της έντασης της εκάστοτε προτιμώμενης αντίδρασης. Πρότεινε ότι κάθε άτομο έχει περίπου επτά κεντρικά γνωρίσματα που κυριαρχούν στη συμπεριφορά του. Υπέθεσε ότι εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την προσωπικότητα ενός ατόμου, και ονομάζει αυτές τις δυνάμεις γονότυπους και φαινότυπους. Γονότυποι είναι οι εσωτερικές δυνάμεις που σχετίζονται με το πώς ένα άτομο συγκρατεί την πληροφορία και την χρησιμοποιεί για να αλληλεπιδράσει με τον κόσμο. Φαινότυποι είναι οι εξωτερικές δυνάμεις που σχετίζονται με τον τρόπο που ένα άτομο αποδέχεται τους άλλους ή το περιβάλλον και πώς επηρεάζουν τη συμπεριφορά του. Εισήγαγε, επίσης, τη μέθοδο της προσωπικής συνέντευξης, δηλαδή της απευθείας θέσης ερωτημάτων στους ανθρώπους σχετικά με τους ίδιους, τα σχέδια και τις προθέσεις τους, καθώς και αυτή της χρήσης εγγράφων, επιστολών και ημερολογίων, που αποτελούν μία καλή πηγή στοιχείων για τα γνωρίσματα ενός προσώπου. Σύμφωνα με τον Allport, τα γνωρίσματα δεν είναι πλήρως παρόντα κατά τη γέννηση, αλλά αναπτύσσονται ως αποτέλεσμα μάθησης μέσα σε ένα περίπλοκο περιβάλλον. Ο σωματότυπος, η ιδιοσυγκρασία και η ευφυΐα συνιστούν την κληρονομική πρώτη ύλη, από την οποία αναπτύσσονται τα ατομικά γνωρίσματα ως αποτέλεσμα της διαντίδρασής της με το περιβάλλον. Επιπρόσθετα, μολονότι η προσωπικότητα μπορεί να θεωρηθεί αποτέλεσμα διαντίδρασης μεταξύ γενετικών προδιαθέσεων και κοινωνικής μάθησης, η συμπεριφορά πρέπει να ερμηνεύεται με όρους τωρινών κινήτρων και προθέσεων του ατόμου. (Κουτουβίδης et al, 2004; Allport, 1955).

Θεωρούσε ότι τα χαρακτηριστικά είναι υπαρκτά και βασίζονται στο νευρικό σύστημα. Αντιπροσωπεύουν γενικευμένες προδιαθέσεις της προσωπικότητας οι οποίες εξηγούν τη σταθερότητα της λειτουργίας ενός ατόμου σε όλες τις καταστάσεις και τις χρονικές στιγμές. Τα χαρακτηριστικά ορίζονται από τρεις ιδιότητες, τη συχνότητα, την ένταση και το φάσμα των καταστάσεων. Είναι διαφορετικά από τις

καταστάσεις και τις δραστηριότητες, οι οποίες περιγράφουν προσωρινές και σύντομες εκφάνσεις της προσωπικότητας, που οφείλονται σε εξωτερικές συνθήκες (Pervin & John, 1999:310-11).

Ο Allport οδηγήθηκε σε διάκριση των χαρακτηριστικών σε πρωτεύοντα χαρακτηριστικά, κεντρικά χαρακτηριστικά και στις δευτερεύουσες προδιαθέσεις, τα οποία αποτελούν χαρακτηριστικά διαφορετικού βαθμού σπουδαιότητας και γενίκευσης (Pervin & John, 1999:313). Το πρωτεύον χαρακτηριστικό εκφράζει μια διάχυτη και εξέχουσα προδιάθεση στη ζωή ενός ατόμου, ώστε ουσιαστικά κάθε πράξη του έχει τις ρίζες της στην επίδρασή της. Αποτελεί το θεμελιώδες, το πρωταρχικό, που χαρακτηρίζει σχεδόν όλη τη συμπεριφορά του. Τα κεντρικά χαρακτηριστικά, όπως η καλοσύνη, η τιμιότητα, η φιλικότητα, εκφράζουν προδιαθέσεις που καλύπτουν ένα πιο περιορισμένο φάσμα καταστάσεων από αυτό που κανονικά έχουν τα πρωτεύοντα χαρακτηριστικά. Οι περισσότεροι από τους ανθρώπους έχουν πέντε ως δέκα κεντρικά χαρακτηριστικά που τους βοηθούν να οργανώνουν και να καθοδηγούν πολλές πτυχές της ζωής τους. Οι δευτερεύουσες προδιαθέσεις αντιπροσωπεύουν τις λιγότερο εμφανείς, γενικευμένες και μόνιμες προδιαθέσεις, όπως ο τρόπος της προσωπικής εμφάνισης, ο τρόπος που ντύνεται ο καθένας κ.ά. (Νασιάκου, 2003:138). Πρότεινε ότι η συμπεριφορά δηλώνει τη δράση πολλών χαρακτηριστικών, ότι στο άτομο μπορεί να συνυπάρχουν συγκρουόμενες προδιαθέσεις και ότι τα χαρακτηριστικά εκφράζονται εν μέρει από την επιλογή των καταστάσεων που κάνει το άτομο σε αντίθεση με την αντίδρασή του στις καταστάσεις.

Ο Allport είναι γνωστός στους θεωρητικούς της προσωπικότητας και για την έμφαση που έδωσε στην έννοια της λειτουργικής αυτονομίας (functional autonomy). Σύμφωνα με τον θεωρητικό, παρότι τα κίνητρα του ενήλικου έχουν τις ρίζες τους στα κίνητρα του παιδιού για μείωση της έντασης, ωστόσο ο ενήλικος, με το πέρασμα της ηλικίας, απαλλάσσεται από αυτά και αποδεσμεύεται από τις προηγούμενες προσπάθειες για μείωση της έντασης. Έτσι, αυτό που κάποτε, στην παιδική ηλικία, ήταν εξωτερικό και επουσιώδες (π.χ. η επιθυμία για επιδοκιμασία των γονέων και άλλων ενηλίκων μέσω της επιδίωξης των άριστων σχολικών επιδόσεων), γίνεται εσωτερικό και επιτακτικό. Η δραστηριότητα που κάποτε εξυπηρετούσε μια ενόρμηση ή κάποια ανάγκη, εξυπηρετεί την εικόνα του εαυτού (το ιδεώδες του εαυτού) του ατόμου (Allport, 1961; Pervin & John, 1999:311).

4.3.2. Η θεωρία των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του Cattell

Η προσπάθεια του Allport να κάνει την ανάλυση των χαρακτηριστικών προσωπικότητας πιο εύχρηστη και χρήσιμη, μέσω της απλούστευσης, οδήγησε αρκετούς μεταγενέστερους ερευνητές να ανακαλύψουν τρόπους ώστε να κατηγοριοποιήσουν τα χαρακτηριστικά σε ομάδες μέσα από τη διαδικασία της ανάλυσης παραγόντων. Ο Raymond B. Cattell χρησιμοποιώντας την ανάλυση παραγόντων κατάφερε να μειώσει τον εκτενή κατάλογο του Allport σε 16 θεμελιώδεις ομάδες αλληλένδετων χαρακτηριστικών που θεωρούνται κοινοί παράγοντες σε όλα τα άτομα, σταθεροί κι ανεξάρτητοι μεταξύ τους δημιουργώντας παράλληλα το *Ερωτηματολόγιο 16 παραγόντων της προσωπικότητας*, το οποίο χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών του κάθε ατόμου με σκοπό την περιγραφή της προσωπικότητά του.

Πίνακας 1: Οι 16 παράγοντες του Cattell για την προσωπικότητα

Οι 16 παράγοντες	
Συγκρατημένος	Εξωστρεφής
Λιγότερο Έξυπνος	Περισσότερο Έξυπνος
Σταθερός, Ισχυρό Εγώ	Συναισθηματικός/Νευρωτικός
Ταπεινός	Διεκδικητικός
Σοβαρός	Εύθυμος
Συμφεροντολόγος	Ευσυνείδητος
Ντροπαλός	Ριψοκίνδυνος
Επίμονος	Διαλλακτικός
Γεμάτος Εμπιστοσύνη	Καχύποπτος
Πρακτικός	Επινοητικός
Ευθύς	Πονηρός
Ήρεμος	Ενεργητικός
Συντηρητικός	Τολμηρός
Εξαρτημένος από την ομάδα	Αυτάρκης
Απειθαρχος	Πειθαρχημένος
Χαλαρός	Σφιγμένος

Όπως και για τον Allport, έτσι και για τον Cattell, βασικό δομικό στοιχείο της θεωρίας του αποτελεί το χαρακτηριστικό, το οποίο έχει την έννοια της προδιάθεσης. Υπάρχουν δύο σημαντικές διακρίσεις των χαρακτηριστικών. Η πρώτη είναι ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των ικανοτήτων, τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας και τα δυναμικά χαρακτηριστικά και η δεύτερη διάκριση είναι ανάμεσα στα επιφανειακά και τα πηγαία χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά των ικανοτήτων αναφέρονται σε εκείνες τις δεξιότητες και ικανότητες που επιτρέπουν στο άτομο να λειτουργεί αποτελεσματικά, π.χ. η ευφυΐα. Τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας αναφέρονται

στη συναισθηματική ζωή του ανθρώπου και τους τρόπους συμπεριφοράς. Τα δυναμικά χαρακτηριστικά σχετίζονται με τις προσπάθειες και τα κίνητρα στη ζωή του ατόμου, τα είδη των στόχων που έχουν σημασία για το άτομο. Τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας και τα δυναμικά χαρακτηριστικά θεωρούνται ότι καταλαμβάνουν τα κυριότερα σταθερά στοιχεία της προσωπικότητας. Τα επιφανειακά χαρακτηριστικά εκφράζουν συμπεριφορές που φαινομενικά μπορεί να κινούνται μαζί αλλά δεν μεταβάλλονται μαζί και δεν έχουν απαραίτητα κοινό αίτιο. Σε αντίθεση, ένα πρωτογενές (πηγαίο) χαρακτηριστικό εκφράζει τη συσχέτιση ανάμεσα σε συμπεριφορές που μεταβάλλονται από κοινού για να συγκροτήσουν μια ενιαία, ανεξάρτητη διάσταση της προσωπικότητας. Μάλιστα, έπειτα από εφαρμογές αντικειμενικών δοκιμασιών σε μεγάλες ομάδες υποκειμένων και από επαναλαμβανόμενη παραγοντική ανάλυση των δεδομένων διαφορετικών ερευνητικών συνθηκών, ο Cattell κατέληξε σε 21 πρωτογενή χαρακτηριστικά (Pervin & John, 1999: 327-331). Επίσης, υποστηρίζει ότι οι κύριες διαστάσεις της προσωπικότητας είναι κοινές σε όλα τα άτομα κι ότι οι ψυχολογικές διαφορές μεταξύ των ανθρώπων είναι διαφορές ποσού και όχι είδους (Νασιάκου, 2003:140).

Ο Cattell ασχολήθηκε με τη διεργασία και τα κίνητρα. Οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι τα ανθρώπινα κίνητρα συνίστανται από έμφυτες τάσεις, τα λεγόμενα έργια (ergs), όπως η ασφάλεια και η αυτοεπιβεβαίωση, και από περιβαλλοντικά καθοριζόμενα κίνητρα, τα συναισθήματα, όπως το θρησκευτικό, της σταδιοδρομίας και το αυτοσυναίσθημα. Θεωρεί ότι η συμπεριφορά του ανθρώπου εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά και τις μεταβλητές που αφορούν τα κίνητρα και σχετίζονται με κάθε περίπτωση. Επίσης, χρησιμοποιεί την έννοια της κατάστασης η οποία αναφέρεται στις συναισθηματικές μεταβολές και τις αλλαγές διάθεσης, οι οποίες καθορίζονται σε σημαντικό βαθμό από συγκεκριμένες περιστάσεις. Χαρακτηριστικές καταστάσεις είναι το άγχος, η κατάθλιψη, η κόπωση, η εγρήγορση και η περιέργεια. Μια άλλη σημαντική έννοια που χρησιμοποιεί ο Cattell είναι η έννοια του ρόλου. Ορισμένες συμπεριφορές συνδέονται πιο στενά με τις περιβαλλοντικές συνθήκες με αποτέλεσμα τα ήθη και έθιμα να τροποποιούν την επιρροή των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Επίσης, ένα άτομο αντιλαμβάνεται διαφορετικά το ίδιο ερέθισμα και το ρόλο του ανάλογα με την περίπτωση στην οποία βρίσκεται. Έτσι, η συμπεριφορά εκφράζει τα χαρακτηριστικά του ατόμου που λειτουργούν σε μια περίπτωση, η οποία συμπεριφορά σε μια συγκεκριμένη περίπτωση αντικατοπτρίζει τις μεταβλητές των κινήτρων, όπως τα έργια και τα συναισθήματα, καθώς, επίσης, και

πιο παροδικές επιδράσεις, όπως οι καταστάσεις και οι ρόλοι (Pervin & John, 1999:334-341).

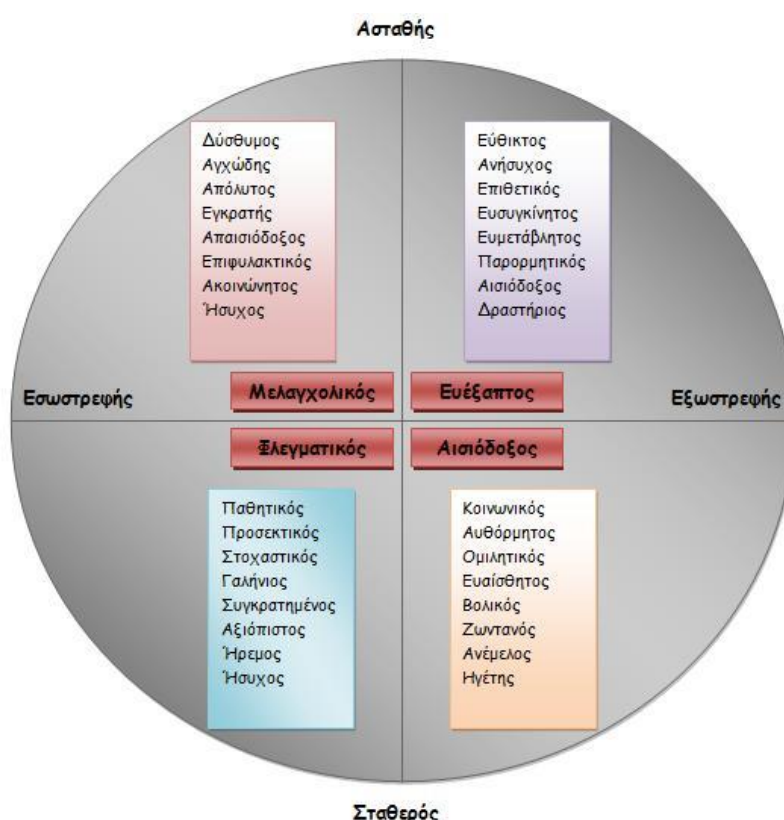
Ωστόσο, η κατηγοριοποίηση του Cattell δεν χρησιμοποιείται στην έρευνα της σύγχρονης ψυχολογίας της προσωπικότητας για τρεις λόγους. Πρώτον, πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η όλη διαδικασία που προέβη ο Cattell για την εύρεση των 16 παραγόντων-χαρακτηριστικών είναι αυθαίρετη αφού σε πολλά βήματα της διαδικασίας χρησιμοποιήθηκε η υποκειμενική κρίση. Δεύτερον, παρόλη τη μείωση των χαρακτηριστικών προσωπικότητας σε 16 από 4.500, ο αριθμός των χαρακτηριστικών παρέμενε μεγάλος για τους ερευνητές να ερευνήσουν την προσωπικότητα των ατόμων. Τέλος, πολλοί από τους 16 παράγοντες φαίνεται ότι συσχετίζονται σε σημαντικό βαθμό. Το γεγονός αυτό αυξάνει την πιθανότητα να υπάρχουν άλλες βασικές διαστάσεις ή παράγοντες που να υποστηρίζουν ή να περιέχουν τους παράγοντες του Cattell (Haslam, 2007:26; Νασιάκου, 2003:140). Επίσης, τα πηγαία χαρακτηριστικά που βρέθηκαν δεν ολοκληρώνουν την περιγραφή της δομής της προσωπικότητας (Pervin & John, 1999:332).

4.3.3. Η θεωρία των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του Eysenck

Ένας άλλος σημαντικός θεωρητικός της προσωπικότητας είναι ο Hans Eysenck, ο οποίος επηρεάστηκε από τη μεθοδολογική πρόοδο στη στατιστική με την τεχνική της παραγοντικής ανάλυσης, από το στοχασμό των Ευρωπαίων τυπολόγων, από το Ρώσο φυσιολόγο Pavlov πάνω στην εξαρτημένη μάθηση και το θεωρία του Clark Hull για τη μάθηση. Έτσι, στην προσπάθειά του για τη μέτρηση και την ανάπτυξη μιας ταξινομίας των χαρακτηριστικών προσωπικότητας οδηγήθηκε στη χρήση της στατιστικής τεχνικής της παραγοντικής ανάλυσης. Οι παράγοντες των χαρακτηριστικών που προκύπτουν από την ανάλυση μπορεί στη συνέχεια να ερμηνευθούν και να κατονομαστούν με την εξέταση του χαρακτηριστικού που μοιάζει κοινό στις δηλώσεις ή στις συμπεριφορές που διαπιστώνεται ότι είναι αλληλένδετες. Στη συνέχεια, με πρόσθετες παραγοντικές αναλύσεις καθορίζει τις βασικές διαστάσεις στις οποίες βασίζονται οι παράγοντες των χαρακτηριστικών που βρέθηκαν στην αρχική παραγοντική ανάλυση.

Ισχυρίστηκε ότι η προσωπικότητα θα μπορούσε να περιγραφεί βασιζόμενη σε τρεις θεμελιώδεις παράγοντες: α) της εσωστρέφειας-εξωστρέφειας, β) της

συναισθηματικότητας-σταθερότητας (ή αλλιώς νευρωτισμού) και γ) του ψυχωτισμού (εκδήλωση αντικοινωνικών γνωρισμάτων όπως σκληρότητα, απόρριψη κοινωνικών εθίμων). Ο Eysenck διατύπωσε επίσης ένα τεταρτημόριο με βάση δύο τεμνόμενους άξονες, τον άξονα της συναισθηματικότητας-σταθερότητας και τον άξονα της εσωστρέφειας-εξωστρέφειας. Η διάσταση της εξωστρέφειας αφορά τάσεις όπως η κοινωνικότητα, ζωντάνια, ενεργητικότητα και υπεροχή. Η διάσταση του νευρωτισμού αφορά το βαθμό συχνότητας και ευκολίας που το άτομο αναστατώνεται και στενοχωρείται. Ψυχολογικές καταστάσεις όπως η κατήφεια, το άγχος και η κατάθλιψη αντικατοπτρίζουν περισσότερο τη συγκεκριμένη διάσταση.



Σχήμα 8: Η σχέση των δύο διαστάσεων της προσωπικότητας του Eysenck⁴⁰

Σύμφωνα με τον Eysenck, οι δύο διαστάσεις του νευρωτισμού (σταθερός έναντι ασταθής) και της εσωστρέφειας-εξωστρέφειας συνδυάζονται για να σχηματίσουν μια ποικιλία από χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Τα εξωστρεφή άτομα είναι κοινωνικά και ποθούν τον ενθουσιασμό και την αλλαγή, κι έτσι

⁴⁰ Πηγή: http://papadopsixologos.blogspot.com/2015/07/blog-post_19.html

βαριούνται εύκολα. Τείνουν να είναι ανέμελα, αισιόδοξα και παρορμητικά. Όταν η εξωστρέφεια συνδυάζεται με συναισθηματική σταθερότητα, το αποτέλεσμα είναι η έντονη κοινωνικότητα. Οι εσωστρεφείς άνθρωποι είναι επιφυλακτικοί και συγκρατημένοι, σχεδιάζουν τις δράσεις τους και ελέγχουν τα συναισθήματά τους. Τείνουν να είναι σοβαροί, αξιόπιστοι και απαισιόδοξοι. Ο συνδυασμός εσωστρέφειας και συναισθηματικής αστάθειας δημιουργεί μια περισσότερο κυκλοθυμική αίσθηση μη κοινωνικότητας, απαισιοδοξίας και ανησυχίας (Carver & Scheier, 2008:50). Ο Eysenck πρότεινε ότι οι ατομικές αποκλίσεις στη διάσταση της εσωστρέφειας-εξωστρέφειας αντανακλούν διαφορές στη νευροφυσιολογική λειτουργία. Οι νευρωτικοί/ασταθείς άνθρωποι τείνουν να είναι αγχώδεις, ανήσυχοι, και κυκλοθυμικοί. Είναι υπερβολικά συναισθηματικοί ενώ δυσκολεύονται να ηρεμήσουν όταν είναι αναστατωμένοι. Συχνά παραπονιούνται για ανησυχία και άγχος, καθώς και για σωματικούς πόνους. Οι σταθεροί άνθρωποι είναι συναισθηματικά ήρεμοι, χημικά αδρανείς και ξέγνοιαστοι.

Ο Eysenck (1966) αργότερα πρόσθεσε ένα τρίτο γνώρισμα/διάσταση, του ψυχωτισμού, την *έλλειψη ενσυναίσθησης*, όπου οι άνθρωποι που διακρίνονται με το γνώρισμα αυτό είναι σκληροί, μοναχικοί, επιθετικοί και ενοχλητικοί. Και γι' αυτή τη διάσταση υποστηρίζεται ότι οι ατομικές διαφορές βασίζονται σε κληρονομική βιολογική διαφορά στη λειτουργία του νευρικού συστήματος. Παρόλο που γνωρίζουμε λιγότερα για τη διάσταση του ψυχωτισμού, συσχετίζεται και αυτός με το γενετικό παράγοντα, όπως και οι άλλες δύο διαστάσεις, ειδικά αυτός συνδέεται με τον ανδρισμό. Περιλαμβάνει, εν μέρει, μια τάση προς την ψυχολογική αποστασιοποίηση και την έλλειψη ενδιαφέροντος προς άλλα άτομα. Άτομα με υψηλό δείκτη σε αυτή την διάσταση τείνουν να είναι εχθρικά, χειριστικά και παρορμητικά (Eysenck, 1992; Carver & Scheier, 2008:51). Αν κάποιος διασταυρώσει τη διάσταση της εξωστρέφειας-εσωστρέφειας του Eysenck με τη διάσταση της συναισθηματικής σταθερότητας-αστάθειας αναδεικνύονται στοιχεία που ανταποκρίνονται ή αντιστοιχούν στο μοντέλο του Ιπποκράτη και Γαληνού. Ο Eysenck συσχέτισε την προσωπικότητα του ατόμου με τη λειτουργία του αυτόνομου νευρικού συστήματος. Η προσωπικότητα εξαρτάται από την ισορροπία μεταξύ της διέγερσης και της διαδικασίας αναστολής του νευρικού συστήματος. Τα νευρωτικά άτομα έχουν αυτόνομο νευρικό σύστημα που ανταποκρίνεται γρήγορα στο στρες.

Εν κατακλείδι, οι Allport, Eysenck και Cattell αποτελούν τους αντιπροσωπευτικότερους θεωρητικούς των χαρακτηριστικών προσωπικότητας.

Θεωρούν ότι τα άτομα έχουν γενικές προδιαθέσεις να αντιδρούν με συγκεκριμένους τρόπους και τα χαρακτηριστικά αναφέρονται σε αυτές τις προδιαθέσεις. Ωστόσο υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην ανάπτυξη των θεωριών τους, όπως στη χρήση της παραγοντικής ανάλυσης για τον καθορισμό του αριθμού και της φύσης των χαρακτηριστικών προσωπικότητας αφού μόνο οι Eysenck και Cattell υπήρξαν θερμοί υποστηρικτικές και χρήστες της συγκεκριμένης μεθόδου στατιστικής ανάλυσης. Μια άλλη σημαντική διαφορά είναι η διαφορετική προσέγγιση που επιδεικνύουν στη μελέτη των κινήτρων. Ο Eysenck δε χρησιμοποιεί την έννοια των κινήτρων ενώ οι Allport και Cattell θεωρούν ότι η έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στα κίνητρα και τα χαρακτηριστικά (Pervin & John, 1999:337).

4.3.4. Το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων

Με μια στενή έννοια του όρου, το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων της Προσωπικότητας αποτελεί μια εμπειρική γενίκευση για τη συλλαβή των χαρακτηριστικών προσωπικότητας. Σε μια πιο ευρεία έννοια του όρου, το συγκεκριμένο μοντέλο αναφέρεται σε ολόκληρο το ερευνητικό πεδίο από το οποίο εμπνεύστηκε, καθώς η έρευνα που συνδέεται με το μοντέλο περιλαμβάνει μελέτες διαφορετικών πολιτισμών, πολλαπλές μεθόδους αξιολόγησης και επιλεγμένες μελέτες περίπτωσης. Το μοντέλο των πέντε παραγόντων υποστηρίζεται από τρεις κύριους χώρους: την παραγοντική ανάλυση των γλωσσικών όρων για τα χαρακτηριστικά, τη σχέση των ερωτηματολογίων των χαρακτηριστικών με άλλα ερωτηματολόγια και βαθμολογήσεις και την ανάλυση της γενετικής (κληρονομικής) συμβολής στην προσωπικότητα.

Η προσπάθεια για την εύρεση των θεμελιωδών διαστάσεων των χαρακτηριστικών προσωπικότητας ξεκίνησε με τον Fiske και συνεχίστηκε από πολλούς ψυχολόγους. Κατά καιρούς, ερευνητές άρχισαν να παρατηρούν ότι η ανάλυση παραγόντων των χαρακτηριστικών προσωπικότητας οδηγούσε συχνά σε πέντε βασικούς παράγοντες. Το 1949, ο Fiske δεν μπόρεσε να αναπαραγάγει τους 16 παράγοντες του Cattell αλλά βρήκε μόνο πέντε. Ο Norman το 1963, ο Borgatta το 1964 και ο Smith το 1967 ασχολήθηκαν με το ίδιο ζήτημα αλλά με διαφορετικά μέσα και οι τρεις κατέληξαν στο ίδιο συμπέρασμα ότι πέντε παράγοντες παρέχουν την καλύτερη αποτύπωση των δεδομένων (στο Carver & Scheier, 2008:52).

- *Εξωστρέφεια*: Τα άτομα που ανήκουν σ' αυτή την κατηγορία χαρακτηρίζονται ως πολύ εξωστρεφή. Ο παράγοντας της εξωστρέφειας φαίνεται ότι βασίζεται στην αυτοπεποίθηση, άλλες φορές στον αυθορμητισμό και την ενεργητικότητα. Μερικές φορές φαίνεται ότι βασίζεται στην υπεροχή και στην εμπιστοσύνη ενώ άλλες φορές στην τάση για ευτυχία. Η εξωστρέφεια θεωρείται συχνά ως η αίσθηση για κοινωνικότητα ενώ ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι είναι στην πραγματικότητα ένα υποπροϊόν από άλλα χαρακτηριστικά της εξωστρέφειας (Carver & Scheier, 2008:54).
- *Ευσυνειδησία*: αποτελεί παράγοντα του οποίου η ονομασία υπήρξε πηγή μερικών διαφωνιών. Ωστόσο, δεν υπάρχει διαφωνία ως προς τα χαρακτηριστικά των ατόμων που έχουν υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα αυτό. Τα άτομα που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία χαρακτηρίζονται από πολύ καλή οργάνωση και τάξη στη ζωή τους. Θέλουν όλα να γίνονται βάση προγραμματισμού και έχουν μεγάλο αυτοέλεγχο. Έχουν μεγάλη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και γι' αυτό είναι φιλόδοξα άτομα και συνήθως θέτουν υψηλούς στόχους. Είναι πολύ ευσυνείδητα άτομα και γι' αυτό το λόγο σπάνια αθετούν τον λόγο τους ή τις υποσχέσεις που δίνουν καθώς θεωρούν τη συνέπεια των λόγων τους το πιο σημαντικό στοιχείο της προσωπικότητάς τους. Είναι άτομα που τα διακρίνει η σοβαρότητα όταν θα πρέπει να πάρουν μια σοβαρή απόφαση και γι' αυτό συνήθως οι αποφάσεις τους έχουν επιτυχή κατάληξη. Έτσι, ο παράγοντας της ευσυνειδησίας αποτελεί ζήτημα της φροντίδας του ατόμου για τους μακροπρόθεσμους στόχους και ενδιαφέροντά του, αντίστασης σε ερεθίσματα που απειλούν την υλοποίηση των στόχων τους και αξιοποίησης των προσπαθειών τους για την επίτευξη των στόχων και συμφερόντων τους. τα μη ευσυνείδητα άτομα έχουν την τάση να είναι παρορμητικά, αποδιοργανωμένα, προσανατολισμένα στο παρόν παρά στο μέλλον και αμελή ως προς τις ευθύνες τους (Haslam, 2007:27).
- *Νευρωτισμός*: Παρόλο που η νεύρωση είναι ένας απαρχαιωμένος ψυχιατρικός όρος που αναφέρεται σε παθολογική εκδήλωση του άγχους Ο νευρωτισμός αναφέρεται σε σημαντικά ευρύ φάσμα αρνητικών συναισθημάτων, συμπεριλαμβανομένου του θυμού, της θλίψης, της ντροπής και της αμηχανίας. Τα νευρωτικά άτομα βιώνουν έντονες φοβίες, έχουν

χαμηλή αυτοεκτίμηση και νιώθουν αρκετά ανασφαλή. Είναι άτομα ευερέθιστα, χάνουν εύκολα την ψυχραιμία τους και συχνά ξεσπούν, αν και αυτό συμβαίνει επειδή βιώνουν τα συναισθήματα τους με μεγάλη ένταση. Πολύ συχνά συμβαίνει να βιώνουν συναισθήματα θλίψης και στεναχώριας σαν να μην είναι ευχαριστημένα από τη ζωή τους μέχρι σήμερα. Σε αντίθεση τα άτομα που έχουν χαμηλό νευρωτισμό είναι συναισθηματικώς σταθερά, ήρεμα και ικανά να διαχειριστούν σε ικανοποιητικό βαθμό το στρες (Haslam, 2007:28). Ουσιαστικά, η καρδιά αυτού του παράγοντα είναι η υποκειμενική εμπειρία του άγχους και της γενικής δυσχέρειας-θλίψης (Carver & Scheier, 2008:54).

- *Προσήνεια*: Η προσήνεια, όπως και η εξωστρέφεια, αναφέρεται σε διαπροσωπικές ιδιότητες. Σε αντίθεση με την εξωστρέφεια, περιέχει τις ιδιότητες της συνεργασιμότητας, του αλτρουισμού, της ζεστασιάς, της συμβατότητας και της στάσης εμπιστοσύνης προς τους άλλους (Haslam, 2007:27). Τα άτομα που ανήκουν σ' αυτή την κατηγορία χαρακτηρίζονται, κυρίως, από την αγάπη και το ενδιαφέρον που δείχνουν στον συνάνθρωπο τους. Δείχνουν μεγάλη ευαισθησία απέναντι στον ανθρώπινο πόνο και πάντοτε δείχνουν μεγάλη θέληση για συνεργασία με τους γύρω τους. Εμπιστεύονται εύκολα τους άλλους ενώ πολύ σπάνια κάνουν κακή κριτική για άτομα που γνωρίζουν. Είναι άτομα που προσπαθούν και αποφεύγουν τις συγκρούσεις ενώ όταν έχουν διαφορές με άλλους προσπαθούν να βρουν μια συμβιβαστική λύση. Συνήθως δεν τους αρέσει να μιλούν πολύ για τον εαυτό τους καθώς πιστεύουν ότι οι ίδιες τους οι πράξεις είναι αυτές που αναδεικνύουν την προσωπικότητά τους.

- *Δεκτικότητα στην εμπειρία*: Παρόλο που ο συγκεκριμένος ρόλος αποδείχτηκε αμφιλεγόμενος και δύσκολος να ονομαστεί, μεταφορικά σημαίνει τη βούληση ή θέληση για υιοθέτηση νέων και αντισυμβατικών τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς, μέσω της εκδήλωσης της δημιουργικότητας, της περιέργειας, της ευρηματικότητας και της αισθητικής εκτίμησης (Haslam, 2007:28). Τα άτομα που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία είναι άτομα δεκτικά σε καινούριες εμπειρίες και προκλήσεις. Έχουν πολλά ενδιαφέροντα και αναζητούν διαρκώς νέες δραστηριότητες που θα εμπλουτίσουν το συναισθηματικό και τον πνευματικό τους κόσμο. Τους

αρέσουν τα πνευματικά παιχνίδια και χαρακτηρίζονται από μια ανεξαρτησία στον τρόπο σκέψης τους. Ενδιαφέρονται για το ωραίο και την αρμονία στη φύση, την τέχνη και τις επιστήμες. Συχνά τους αρέσει να φτιάχνουν σενάρια με τη φαντασία τους ώστε να ξεφεύγουν από την καθημερινότητα. Είναι έντονα συναισθηματικά άτομα και συχνά «δένονται» με άτομα, μέρη ή αντικείμενα. Είναι άτομα που τους αρέσει το διαφορετικό γιατί έτσι βγαίνουν από τη μονοτονία της ζωής.

Πίνακας 2: Περίληψη των 5 παραγόντων προσωπικότητας (Big Five personality factors) σύμφωνα με τον John (1990)

Γνώρισμα	Εναλλακτική ονομασία	Επεξηγηματικοί όροι γνωρισμάτων
Εξωστρέφεια	Δεκτικότητα	κοινωνικός, θετικός, ενθουσιώδης, ενεργητικός, ισχυρός, ομιλητικός <i>ήσυχος, συγκρατημένος, ντροπαλός, άτολμος</i>
Ευσυνειδησία	Αξιοπιστία, Σύνεση, Βούληση για επίτευξη	αποτελεσματικός, οργανωτικός, ενδεδειγμένος, αξιόπιστος <i>αμελής, ανεύθυνος, επιπόλαιος</i>
Νευρωτισμός	Συναισθηματική αστάθεια	τσιτωμένος, οξύθυμος, ντροπαλός, κυκλοθυμικός, νευρικός, ευερέθιστος <i>σταθερός (συναισθηματικά), ήρεμος, ικανοποιημένος, απαθής</i>
Προσήνεια	Κοινωνική προσαρμογή, Καλή Προαίρεση, Συνεργατικότητα	ζεστός, μετρίοφρων, ευγενικός, εκτιμητικός, εμπιστευόμενος, στοργικός, εξυπηρετικός <i>κρύος, εριστικός, εχθρικός</i>
Δεκτικότητα στην εμπειρία	Πολιτισμός, Διάνοια, Πνευματική Διαθεσιμότητα	εφευρετικός, νοήμων, αυθεντικός, διορατικός, περίεργος, εκλεπτυσμένος, πολύπειρος <i>περιορισμένα ενδιαφέροντα, απλοϊκός, ρηχός</i>

Αυτά τα πέντε χαρακτηριστικά έχουν επανειλημμένα προκύψει μέσα από την εφαρμογή παραγοντικών αναλύσεων σε καταλόγους περιγραφικών επιθέτων που

χρησιμοποιήθηκαν σε ερωτηματολόγια περιγραφής της Προσωπικότητας. Η βάση αυτών των παραγοντικών αναλύσεων είναι η *Λεξικολογική Υπόθεση*, οι πιο σχετικές ατομικές διαφορές κωδικοποιούνται στη γλώσσα και όσο πιο σημαντική είναι η διαφορά τόσο πιθανότερο είναι να εκφράζεται σαν μια μόνο λέξη.

Οι Paul Costa και Robert McCrae (1992), οι οποίοι ασχολήθηκαν σε σημαντικό βαθμό με το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων, ανέπτυξαν ένα από τα καλύτερα ερωτηματολόγια για τη μέτρηση της αντοχής και κατεύθυνσης αυτών των παραγόντων στα άτομα. Στην αρχή περιορίστηκαν στους τρεις παράγοντες του νευρωτισμού, της εξωστρέφειας και της πνευματικής διαθεσιμότητας-δεκτικότητας στην εμπειρία. Στη συνέχεια πρόσθεσαν και τους άλλους δύο παράγοντες, της ευσυνειδησίας και της προσήνειας. Έπειτα, διαφοροποίησαν τον καθένα από τους πέντε παράγοντες σε έξι ειδικότερες όψεις, ειδικότερα χαρακτηριστικά ή συστατικά που αποτελούν καθέναν από τους γενικότερους παράγοντες του Μοντέλου των Πέντε Παραγόντων.

Πίνακας 3: Κλίμακες Όψεων του Αναθεωρημένου Ερωτηματολογίου που σχετίζονται με τους Παράγοντες χαρακτηριστικών του Μοντέλου των Πέντε Παραγόντων στο Pervin & John, 1999:354

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΟΨΕΙΣ
ΝΕΥΡΩΤΙΣΜΟΣ	Άγχος, έκρυθμη εχθρικότητα, κατάθλιψη, ατολμία, παρορμητικότητα, ευαισθησία
ΕΞΩΣΤΡΕΦΕΙΑ	Τρυφερότητα, κοινωνικότητα, σιγουριά, ενεργητικότητα, επιδίωξη συγκινήσεων, θετικά συναισθήματα
ΔΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	Φαντασία, αισθητική, συναισθήματα, πράξεις, ιδέες, αξίες
ΠΡΟΣΗΝΕΙΑ	Εμπιστοσύνη, ευθύτητα, αλτρουισμός, συμμόρφωση, μετριοφροσύνη, ιδεαλισμός
ΕΥΣΥΝΕΙΔΗΣΙΑ	Ικανότητα, τάξη, αίσθηση του καθήκοντος, επιτυχία, προσπάθεια, αυτοπειθαρχία, περίσκεψη

Το Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο κατασκευασμένο από τους Costa και McCrae αξιολογεί τους πέντε παράγοντες της προσωπικότητας. Η κλίμακα της εξωστρέφειας αξιολογεί την

ποσότητα και την ένταση της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης, το επίπεδο δραστηριότητας, την ανάγκη για διέγερση, και την ικανότητα για τη χαρά. Η κλίμακα της ευσυνειδησίας αξιολογεί το βαθμό οργάνωσης, επιμονής και κινητοποίησης του ατόμου στους στόχους που έχει θέσει. Συγκρίνει τους αξιόπιστους και σχολαστικούς ανθρώπους με εκείνους που είναι αδιάφοροι και αδύναμοι συναισθηματικά. Η κλίμακα του νευρωτισμού αξιολογεί την προσαρμογή σε σχέση με την συναισθηματική αστάθεια. Προσδιορίζει άτομα επιρρεπή σε ψυχολογική καταπόνηση, σε μη ρεαλιστικές ιδέες, σε υπερβολικούς πόθους ή ορμές και δυσπροσαρμοστικές απαντήσεις αντιμετώπισης καταστάσεων. Η κλίμακα της προσήνειας αξιολογεί την ποιότητα του διαπροσωπικού προσανατολισμού κάποιου μεταξύ συμπόνιας και ανταγωνισμού αναφορικά με σκέψεις, αισθήματα και ενέργειες του ατόμου. Η κλίμακα της δεκτικότητας στην εμπειρία αξιολογεί την ενεργητική αναζήτηση και την εκτίμησή της εμπειρίας για την ίδια την εμπειρία, την ανοχή για το άγνωστο και την εξερεύνησή του (Costa & McCrae, 1985:2; 1992:3).

Οι McCrae και Costa (1996) οδηγήθηκαν σε τέσσερις αξιώσεις σχετικά με την ανθρώπινη φύση. Πρώτον, δηλώνουν ότι η ανθρώπινη φύση δύναται να γίνει γνωστή κι ότι μπορεί η προσωπικότητα να αποτελέσει ένα κατάλληλο αντικείμενο επιστημονικής μελέτης αφού πολλά μπορούν να κερδηθούν από τη μελέτη της σε άτομα και ομάδες. Η δεύτερη αξίωση είναι ο ορθολογισμός, δηλαδή το γεγονός ότι οι άνθρωποι είναι ικανοί να κατανοήσουν τους εαυτούς τους και άλλους ανθρώπους. Η μεταβλητότητα υποθέτει ότι οι άνθρωποι διαφέρουν μεταξύ τους ψυχολογικά με σημαντικούς τρόπους, μια θέση που καθιστά τις θεωρίες χαρακτηριστικών μακριά από όλες τις φιλοσοφικές και ψυχολογικές απόψεις για την ανθρώπινη φύση. Τέλος η τέταρτη αξίωση θεωρεί ότι η αιτιώδης συνάφεια της ανθρώπινης δράσης πρέπει να διερευνηθεί στο ίδιο το άτομο. Η προσωπικότητα διαμορφώνει τις ζωές των ανθρώπων ενεργά και διαδραστικά, αφού το άτομο δεν αποτελεί το παθητικό θύμα των καταστάσεων της ζωής του (McCrae & Costa, 1996).

Η Μεγάλη Πεντάδα σχεδιάστηκε για να συλλάβει εκείνα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που οι άνθρωποι θεωρούν ως σημαντικά. Ο Goldberg χρησιμοποίησε τη *θεμελιώδη λεξιλογική υπόθεση (fundamental lexical hypothesis)*: οι πιο σημαντικές ατομικές διαφορές στις ανθρώπινες συναλλαγές κωδικοποιούνται ως μεμονωμένοι όροι σε κάποιες ή όλες τις γλώσσες του κόσμου. Η Μεγάλη Πεντάδα περιλαμβάνει εκείνες τις πλευρές της αλληλεπίδρασης που είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τους ανθρώπους. Έρευνες σε διάφορες γλώσσες, π.χ. στα γερμανικά, ιαπωνικά και

Κινέζικα, οι οποίες διεξήχθησαν σε διαφορετικούς πολιτισμούς στηρίζουν σε σημαντικό βαθμό τη βασική λεξιλογική υπόθεση (Bond, 1994; John, 1990).

Η πιο διεξοδική συζήτηση για τη λεξιλογική υπόθεση και το ρόλο της στις έρευνες για τη δομή των χαρακτηριστικών έχει παρασχεθεί από τους Saucier και Goldberg (1996:26-27), οι οποίοι αναφέρουν ότι *σημαντικά φαινοτυπολογικά γνωρίσματα της προσωπικότητας πρέπει να διαθέτουν ένα πυκνό σύμπλεγμα χαλαρά συνώνυμων όρων. Όταν χρησιμοποιούνται σε αξιολογήσεις του εαυτού μας ή άλλων, αυτοί οι όροι είναι ιδιαίτερα συσχετιζόμενοι μεταξύ τους και, ως εκ τούτου, μαζί με τα αντώνυμά τους, έχουν την τάση να καθορίζουν ένα σημασιολογικό «παράγοντα». Φυσικά, αυτά τα συμπλέγματα των συνώνυμων όρων δεν είναι απλά περιττές επανεκφράσεις για το ίδιο χαρακτηριστικό, αλλά μάλλον δέσμες συναφών εννοιών... που πιθανόν να έχουν μια «δομή οικογενειακής ομοιότητας»...Με λίγα λόγια, υποθέτουμε μια αντιστοιχία μεταξύ λεξιλογικής αντιπροσώπευσης και ουσιαστικής σημασίας.*

Μια δεύτερη υπόθεση αποτελεί η υπόθεση ότι το περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, αλλά ότι το περιβάλλον που δεν είναι κοινό για τα μέλη της οικογένειας είναι αποφασιστικής σημασίας. Η τρίτη υπόθεση είναι οι εξελικτικά προσανατολισμένη υπόθεση ότι τα χαρακτηριστικά αναπτύχθηκαν για να επιλύσουν προβλήματα προσαρμογής (Pervin & John, 1999:385).

Η έρευνα των McCrae και Costa έδειξε ότι τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είναι διαπολιτισμικά. Υποστηρίζουν ότι η ίδια δομή προσωπικότητας έχει εμφανιστεί σε μια ευρεία ποικιλία πολιτισμών (Digman & Shmelyon 1996; McCrae & Costa 1997; Yang et al. 1999), τα γνωρίσματα δείχνουν το ίδιο μοτίβο αναπτυξιακών αλλαγών στην ενήλικη ζωή (McCrae et al. 1999, 2000), τα γνωρίσματα έχουν βιολογική βάση (Jang et al. 1998), και η επίδραση του κάθε πολιτισμού στην προσωπικότητα των ανθρώπων είναι όπως αναμενόταν (McCrae et al., 1998). Αποδείξεις για την οικουμενικότητα του Μοντέλου των πέντε Παραγόντων ενυπάρχουν σε διάφορα όργανα μέτρησης (McCrae & Costa, 1997) και διαφορετικές μεθόδους μέτρησης. Μια μεγάλης κλίμακας μελέτη παρατήρησης έδειξε αναπαραγωγή ίδιων παραγόντων σε 50 διαφορετικές κουλτούρες (McCrae, Terracciano et al., 2005). Τα παραπάνω δεν απορρίπτουν την πιθανότητα την ύπαρξη άλλων παραγόντων προσωπικότητας διαμορφωμένων μέσα σε συγκεκριμένες κουλτούρες, ωστόσο οι παράγοντες αυτοί είναι πολύ πιθανό να ερμηνευτούν ως

προσαρμογές χαρακτηριστικών προσωπικότητας μέσα στο πλαίσιο του Μοντέλου των Πέντε Παραγόντων.

Οι ερευνητές των χαρακτηριστικών πρωτίστως εστίασαν τις έρευνές τους στην προσωπικότητα των ενηλίκων, αφήνοντας στους εξελικτικούς ψυχολόγους την έρευνα για την ανάπτυξη της προσωπικότητας από τη βρεφική ηλικία ως και τη δομή των Πέντε Παραγόντων που συναντάμε στην ενήλικη ζωή. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι από την ηλικία των 30 ετών η θέση του ατόμου στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως τα συναντάμε στο μοντέλο των Πέντε Παραγόντων, παραμένει αρκετά σταθερή ενώ πριν από αυτή την ηλικία υπάρχει σημαντική ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και επομένως και των χαρακτηριστικών της. Το 1992 οι Costa και McCrae υπολόγισαν ότι περίπου τα τρία πέμπτα της διακύμανσης των χαρακτηριστικών προσωπικότητας είναι σταθερά σε όλο το εύρος της ενήλικης ζωής (Costa & McCrae, 1992:182). Επιπλέον, υπάρχουν αλλαγές μεσαίου επιπέδου μετά την ηλικία των 30 ετών, μολονότι είναι σταδιακές (Roberts et al., 2006; Teracciano et al., 2005). Ένας τριαντάχρονος εξωστρεφής άνθρωπος είναι πολύ πιθανόν να είναι εξωστρεφής σε ηλικία 70 ετών, παρόλο που μπορεί να μην είναι τόσο ενεργός ή ενθουσιώδης. Επίσης, μελέτες έχουν δείξει ότι οι έφηβοι και οι νεαροί ενήλικοι (20-25 ετών) έχουν πολύ υψηλότερα ποσοστά νευρωτισμού και εξωστρέφειας και χαμηλότερα ποσοστά ευσυνειδησίας, από ότι οι μεγαλύτεροι ενήλικοι (Costa & McCrae, 1994). Οι Costa και McCrae υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη της προσωπικότητας καθορίζεται από τη βιολογική ωρίμανση και όχι από τις εμπειρίες της ζωής (Costa & McCrae, 2015). Αναφέρουν ότι η ανάπτυξη της προσωπικότητας είναι πιο ευρύ θέμα από την ανάπτυξη των χαρακτηριστικών. Η προσαρμογή των χαρακτηριστικών και η βιώσιμη διαδρομή της ζωής καθορίζονται και από το περιβάλλον, εν μέρει από κοινά πρότυπα συμπεριφοράς και προσωπικότητας που υπάρχουν για την κάθε ηλικία και από τις προσδοκίες του κάθε ατόμου, παρόλο που η επίδραση των ηλικιακών προτύπων έχει μειωθεί στις μοντέρνες κοινωνίες. Για παράδειγμα, εκθέτοντας τους Κινέζους προπτυχιακούς φοιτητές στην καναδική κουλτούρα αυξήθηκαν οι παράγοντες της δεκτικότητας στην εμπειρία και της προσήνειας (McCrae et al. 1998). Γενικές πολιτισμικές αλλαγές οδήγησαν σε αλλαγές στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Roberts & Helson, 1997) ενώ σημαντικές ομαδικές διαφορές βρέθηκαν στο παράγοντα της εξωστρέφειας σε επιτυχημένες γενιές φοιτητών κολλεγίων (Twenge, 2001), ενώ διαπολιτισμικές

μελέτες έδειξαν την ύπαρξη υψηλής ομοιότητας των ηλικιακών διαφορών σε διαφορετικούς πολιτισμούς (McCrae et al., 1999, 2000; Mõttus et al, 2012).

4.4. Ορισμός της έννοιας άγχος

Το άγχος, γνωστό από την εποχή του Ιπποκράτη, χαρακτηρίζεται από την αντιλαμβανόμενη ανικανότητα του ατόμου να προβλέψει, να ελέγξει ή να πετύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα για να αντιμετωπίσει μια δυσάρεστη κατάσταση, μια απειλή, η οποία δεν προσδιορίζεται γιατί είναι αόριστη και δεν αποδίδεται μόνο στο είδος του ερεθίσματος αλλά και στην ερμηνεία που της προσδίδει το άτομο (Πολυκανδριώτη, 2012). Η κινητοποίηση του άγχους περιλαμβάνει παράγοντες που έχουν να κάνουν με τη συνολική ψυχική ζωή (συνειδητή και μη), τη σχέση με τον εαυτό και με τους άλλους, το σύστημα αξιών, τον τρόπο ερμηνείας των πραγμάτων, τις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος και τη δυνατότητα ανταπόκρισης σε αυτές, αλλά και με ποικίλους βιολογικούς παράγοντες.

Το άγχος είναι, μέχρι ενός σημείου, φυσιολογικό και χρήσιμο στοιχείο της ανθρώπινης προσωπικότητας. Με αυτό, οι σωματικές και πνευματικές επιδόσεις αυξάνονται και ενδυναμώνονται (Barlow, 2000). Σε φυσιολογικό βαθμό αποτελεί την ψυχολογική ετοιμότητα προς επαγρύπνηση και προετοιμασία του ατόμου για να δράσει εφόσον μια κατάσταση απειλεί την ψυχοσωματική συγκρότησή του, λειτουργεί ουσιαστικά ως σήμα κινδύνου σε επικείμενη απειλή και προετοιμάζει το άτομο να κινητοποιηθεί και να δράσει για να αντιμετωπίσει την απειλή ή να τη διαφύγει. Σε υπερβολικό βαθμό, το άγχος αποτελεί νοσηρή εκδήλωση, χαρακτηριστική διαταραχή της προσαρμοστικής ικανότητας του ανθρώπου. Αντίθετα, το παθολογικό άγχος αναγνωρίζεται όταν εμφανίζεται χωρίς την ύπαρξη σωματικής ή ψυχολογικής απειλής ή όταν η συναισθηματική αντίδραση είναι δυσανάλογη της έντασης του κινδύνου (Αλεβίζος, 2008).

Για τον Freud, το άγχος λειτουργεί ως «σήμα» ότι το Εγώ απειλείται, και γι' αυτό έχει τη δυνατότητα να θέσει σε λειτουργία τους μηχανισμούς άμυνας. Διέκρινε διάφορα είδη άγχους: α) το ηθικό άγχος, το οποίο προκαλείται από τις απαιτήσεις του Υπερεγώ και τις παραβιάσεις των εσωτερικοποιημένων γονεϊκών αξιών, β) το νευρωτικό άγχος, το οποίο δημιουργείται από τις πραγματικές ή φανταστικές συγκρούσεις με τους γονείς (ή άλλες μορφές που ασκούν έλεγχο επί των

παρορμήσεων του ατόμου), γ) το άγχος της πραγματικότητας, το οποίο δημιουργείται από την επιδίωξη αντιτιθέμενων στόχων και το οποίο έχει να κάνει με την αντίληψη της πραγματικότητας (Hall & Lindzey, 1985; Weiner, 1985; Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1995; Μητρούση κ.ά., 2013).

Ο Cannon (1929), βασιζόμενος σε έρευνες με ζώα, κατέληξε στη διαπίστωση ότι το άγχος αποτελεί εγγενή προσαρμοστικό μηχανισμό του ανθρώπινου σώματος. Υποστήριξε ότι σε κάθε οργανισμό υφίσταται μια κατάσταση εσωτερική ισορροπίας την οποία ονόμασε ομοιόσταση⁴¹, και κάθε ερέθισμα του περιβάλλοντος το οποίο επιχειρεί να διαταράσσει την κατάσταση ισορροπίας εγείρει μεγάλη ψυχολογική ένταση στον οργανισμό. Έτσι, σε τέτοιου είδους καταστάσεις το άτομο αντιμετωπίζει το άγχος με δύο τρόπους: τη *φυγή* ή την *επίθεση* (fight or flight) (Cannon, 1929 στο Marks & Nesses, 1994).

Το γωνιακό μοντέλο του Beck υποστηρίζει ότι υφίσταται μια σχέση μεταξύ συναισθημάτων και σκέψης στις διαταραχές του άγχους, οι οποίες ορίζονται πρωταρχικά ως διαταραχές της σκέψης (Blackburn & Davidson, 1990 στο Μετρούσε κ.ά., 2013). Στο μοντέλο δίνεται έμφαση στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται γεγονότα και καταστάσεις από τους ανθρώπους, παρά στα ίδια τα γεγονότα. Αυτές οι ερμηνείες δημιουργούν με τη σειρά τους αρνητικά συναισθήματα (π.χ. άγχος, θυμό, θλίψη) που στην περίπτωση του κλινικού-παθολογικού άγχους χαρακτηρίζονται από: α) μη ρεαλισμό, β) υπερεκτίμηση της πιθανότητας παρουσίας και του βαθμού δριμύτητας άσχημων καταστάσεων και γ) υποεκτίμηση των υπάρχοντων τρόπων αντιμετώπισης των καταστάσεων ή των τρόπων επίλυσης (Clark & Beck, 1988; Μετρούσε κ.ά., 2013).

Στη βιολογική προσέγγιση του Hans Sale (1950, 1956, 1975 στο Μετρούσε κ.ά., 2013), το άγχος θεωρείται ως κοινή γενική προσαρμοστική αντίδραση του οργανισμού, η ένταση της οποίας εξαρτάται εξ ολοκλήρου από την ένταση των ερεθισμάτων. Το άγχος βασίζεται στη μέτρηση της έντασης των εξωτερικών ερεθισμάτων, στην εκτίμηση του βαθμού πίεσης που ασκούν τα διάφορα γεγονότα της ζωής. Στη συγκεκριμένη προσέγγιση, το άγχος θεωρείται ή ορίζεται ως καθαρά

⁴¹ Ως ομοιόσταση ορίζεται η κατάσταση δυναμικής ισορροπίας του εσωτερικού περιβάλλοντος του ανθρώπινου οργανισμού, το οποίο προσαρμόζεται σε εσωτερικές ή εξωτερικές μεταβολές. Ο οργανισμός διατηρεί την ομοιόσταση μέσω του έλεγχου των πολλαπλών φυσιολογικών συστημάτων. Όταν ένας στρεσογόνος παράγοντας διαταράσσει την ομοιοστασία του οργανισμού, ο εγκέφαλος, επιζητώντας την ομοιόσταση, κινητοποιεί την απόκριση στο στρες, την αντίδραση δηλαδή του οργανισμού με στόχο να αποκτήσει τη φυσιολογική ομοιοστασία.

εξωτερικός παράγοντας, ως κατάσταση που καθορίζεται εξ ολοκλήρου από την ένταση των εξωτερικών στρεφομένων ερεθισμάτων ή συνθηκών (από το πόσο πιστικές είναι για τον οργανισμό κάποιες καταστάσεις). Δεν έχει σημασία αν η κατάσταση είναι ευχάριστη ή δυσάρεστη αλλά η ένταση της απαίτησης για προσαρμογή στις συνθήκες του περιβάλλοντος.

Ο Sale ανέπτυξε το μμοντέλο της αντίδρασης του άτονου στα πυρετογόνα ερεθίσματα, γνωστό ως «Σύνδρομο Γενικής Προσαρμογής» (General Adaptation Syndrome-GAS), το οποίο αναγνωρίζει τρεις φάσεις αντίδρασης, και συγκεκριμένα:

- *την αντίδραση συναγερμού-προειδοποίησης*: το άτομο συνειδητοποιεί το ερέθισμα και βιώνει μια ξαφνική ενεργοποίηση του νευρικού συστήματος η οποία εκδηλώνεται με ταχυκαρδία, αύξηση της πίεσης του αίματος και το σφίξιμο των μυών κ.ά.
- *το στάδιο αντίστασης*: το άτομο επιλέγει στρατηγική για την αντιμετώπιση του στρεφομένου ερεθίσματος και την εφαρμόζει. Τα επίπεδα της θερμοκρασίας, της πίεσης του αίματος και των αναπνοών παραμένουν υψηλά τα οποία οδηγούνται σε ύφεση μετά την επιτυχή αντιμετώπιση του στρεφομένου ερεθίσματος.
- *το στάδιο εξάντλησης*: στην περίπτωση που η αντίσταση δεν επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα, επέρχεται το στάδιο της εξάντλησης το οποίο σχετίζεται με ψυχοπαθολογικά και σοβαρά σωματικά συμπτώματα (Myers, 2005 στο Γαλβανικής, 2012:392).

Οι Hahn-Sari και McLeod (1988) αναφέρουν πως το άγχος λειτουργεί ως μηχανισμός προειδοποίησης (ασφάλειας), ο οποίος εκπέμπει προειδοποιητικά σήματα σε καταστάσεις κινδύνου που έχουν σχέση με αβεβαιότητα, ενώ φαίνεται να δυσλειτουργεί σε περιπτώσεις όπου το άγχος είναι υπερβολικά έντονο, διαρκεί πέρα από την έκθεση σε κάποιο κίνδυνο, παρουσιάζεται σε καταστάσεις οι οποίες αντικειμενικά δεν εμπεριέχουν κίνδυνο ή απειλή, ή παρουσιάζεται χωρίς κανέναν ιδιαίτερο λόγο. Ο Spielberg (1966b) διαμόρφωσε τη θεωρία του παροδικού και μόνιμου άγχους. Σύμφωνα με τη θεωρία, το *παροδικό άγχος* (state anxiety) αναφέρεται στην υπάρχουσα ή άμεση συναισθηματική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από ανησυχία και ένταση. Χαρακτηρίζεται από υποκειμενικά, αντιληπτά συναισθήματα ανησυχίας και έντασης, συνοδευόμενα ή συσχετιζόμενα με την ενεργοποίηση ή διέγερση του Αυτόμολου Νευρικού Συστήματος. Το άγχος ως *χαρακτηριστικό προσωπικότητας* (trait anxiety) αναφέρεται στην προδιάθεση να

αντιλαμβάνεται κανείς συγκεκριμένες καταστάσεις ως απειλητικές και να αντιδρά σε αυτές με ποικίλα επίπεδα παροδικού άγχους. Το *μόνιμο άγχος* είναι μια αποκτημένη συμπεριφορά προδιάθεση που κάνει το άτομο να αντιλαμβάνεται ένα σύνολο αντικειμενικά μη απειλητικών καταστάσεων ως απειλητικές και να αντιδρά σε αυτές με άγχος δυσανάλογο στην ένταση σε σχέση με το μέγεθος του αντικειμενικού κινδύνου (Μητρούση κ.ά., 2013).

Τα εσωτερικά ή εξωτερικά ερεθίσματα για ένα άτομο που γίνονται αντιληπτά ως απειλητικά προκαλούν αντιδράσεις παροδικού άγχους που τα υψηλά του επίπεδα βιώνονται ως δυσάρεστα. Όσο μεγαλύτερη είναι η ένταση της απειλής που γίνεται αντιληπτή, τόσο πιο έντονη είναι η αντίδραση παροδικού άγχους. Όσο μεγαλύτερης διάρκειας είναι η απειλή που το άτομο βιώνει, τόσο πιο μόνιμη είναι η αντίδραση παροδικού άγχους. Σε σύγκριση με τα άτομα που συγκεντρώνουν χαμηλό επίπεδο μόνιμου άγχους, τα άτομα με υψηλό επίπεδο μόνιμου άγχους, αντιλαμβάνονται περισσότερες καταστάσεις ως απειλητικές, απαντούν με πιο έντονες αντιδράσεις παροδικού άγχους ή και τα δύο. Οι καταστάσεις που ενέχουν τον κίνδυνο αποτυχίας ή απειλής της αυτοεκτίμησης είναι περισσότερο πιθανό να αποτελέσουν πηγές απειλής απ' ό,τι είναι οι καταστάσεις που μπορούν να απειλήσουν τη φυσική υγεία. Τα υψηλά επίπεδα παροδικού άγχους εμπεριέχουν τέτοια ώθηση ώστε να εκδηλώνονται στη συμπεριφορά και να την αλλάζουν ή να κινητοποιούν τους ψυχολογικούς μηχανισμούς που έχουν υπάρξει ικανοί κατά το παρελθόν στη μείωση του παροδικού άγχους. Η συχνή εμφάνιση στρεφομένων καταστάσεων μπορεί να οδηγήσει το άτομο στην ανάπτυξη συγκεκριμένων ψυχολογικών μηχανισμών άμυνας με στόχο τη μείωση του παροδικού άγχους (Μητρούση κ.ά., 2013).

4.5. Ορισμός της έννοιας κατάθλιψη

Η κατάθλιψη αποτελεί ψυχική διαταραχή γνωστή από τους αρχαίους χρόνους. Στο έργο του Ιπποκράτη τον 4^ο αιώνα π.χ. περιγράφεται με λεπτομέρεια, ωστόσο, πρώτες περιγραφές μελαγχολικής κατάστασης έχουμε σε σουμερικά κι αιγυπτιακά κείμενα του 2600 π.χ., ενώ ο Όμηρος περιγράφει την αυτοκτονία του Αίαντα ως αποτέλεσμα της λύπης και της κατάθλιψης του. Η ονομασία «κατάθλιψη» δόθηκε το 1660 αλλά ως όρος επικράτησε τον 19^ο αιώνα.

Ο όρος κατάθλιψη χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα συναισθηματικών καταστάσεων που μπορεί να είναι φυσιολογικές ή παθολογικές. Μπορεί να αποτελεί: α) μια φυσιολογική διάθεση ή συναίσθημα, όπως στην περίπτωση μιας σημαντικής απώλειας ή θανάτου ενός αγαπημένου προσώπου, β) ένα σύμπτωμα, στην περίπτωση που η κατάθλιψη είναι μια μορφή αντίδρασης στο στρες ή μια δευτερογενής αντίδραση σε ασθενείς με οργανικά ή ψυχιατρικά προβλήματα και γ) μια ψυχοπαθολογική διαταραχή ή σύνδρομο (Κλεφταράς, 1998:13-14).

Το γεγονός ότι η κατάθλιψη μπορεί να αποτελεί μια φυσιολογική διάθεση δημιουργεί προβλήματα στον καθορισμό των ορίων μεταξύ της φυσιολογικής καταθλιπτικής διάθεσης και των ψυχοπαθολογικών καταστάσεων της διάθεσης στις οποίες απαιτείται κλινική παρέμβαση. Καταθλιπτικό συναίσθημα είναι το συναίσθημα σε κάθε δεδομένη στιγμή, το οποίο είναι συνήθως βραχύβιο, δυσάρεστο ή αρνητικό υποκειμενικό αίσθημα ή βίωμα του ατόμου. Εκφράζεται με συγκεκριμένους συμπεριφορικούς τρόπους, εξαρτάται από τις τρέχουσες παραστάσεις του ατόμου κι εξυπηρετεί επικοινωνιακούς σκοπούς (Πολυκανδριώτη, 2012:45). Οι απώλειες και ο αποχωρισμός σε κοινωνικό και διαπροσωπικό επίπεδο αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στην εκδήλωση κατάθλιψης, συνήθως φυσιολογικής διάθεσης, και γι αυτό οι θεωρητικές προσεγγίσεις επικεντρώνονται άλλοτε στη συμβολική απώλεια, στο άγχος, στη χαμηλή αυτοεκτίμηση, στα αισθήματα ανικανότητας κι έλλειψης ελπίδας, και άλλοτε στους κοινωνικούς ρόλους, στην επιβράβευση και στην ενίσχυση (Κλεφτάρας, 1998:26).

Τα καταθλιπτικά συμπτώματα συνήθως συνδέονται με παράπονα για οργανικές ενοχλήσεις ή ψυχολογική και κοινωνική έκπτωση και αποτελούν αντιδράσεις σε προσωπικές εμπειρίες (π.χ. θλίψη, πένθος), σε αντίξοες κοινωνικές και οικονομικές καταστάσεις(π.χ. ρατσισμός, φτώχεια) ή ακόμα και σε οργανικές παθήσεις. Το καταθλιπτικό σύμπτωμα ή καταθλιπτική συναισθηματική διάθεση αποτελεί τον επικρατέστερο καταθλιπτικό συναισθηματικό τόνο (δηλαδή η παρουσία κατ' εξοχήν καταθλιπτικών συναισθημάτων) με διάρκεια σχετικά μεγάλου χρονικού διαστήματος (πολλών ημερών-εβδομάδων-μηνών). Μερικές φορές μπορεί τα καταθλιπτικά συμπτώματα να ασκούν διαβρωτική επίδραση στη λειτουργία του ατόμου, γεγονός που οδηγεί το άτομο σε κλινική παρακολούθηση, έστω και αν δεν πληροί τα διαγνωστικά κριτήρια μιας καταθλιπτικής διαταραχής (Πολυκανδριώτη, 2012:45, Κλεφτάρας, 1998:27).

Η κατάθλιψη ως ψυχοπαθολογική διαταραχή είναι κλινικό σύνδρομο, το οποίο συγκροτεί διάφορα συμπτώματα με προέχων χαρακτηριστικό την ύπαρξη καταθλιπτικής συναισθηματικής διάθεσης. Υπάρχουν περισσότερες της μίας καταθλιπτικές διαταραχές οι οποίες: α) περιλαμβάνουν σχηματισμό συμπτωμάτων που σχετίζονται μεταξύ τους, β) ο σχηματισμός αυτός έχει συγκεκριμένη χρονική πορεία και έκβαση και γ) ως συμπτωματική δομή διακρίνεται από άλλες ψυχοπαθολογικές διαταραχές. Πέντε βασικές διαστάσεις συγκροτούν την κατάθλιψη ως ψυχοπαθολογική διάθεση: α) συναισθηματική/βιωματική, πώς νιώθει το άτομο, π.χ. λύπη, θλίψη, άγχος, ενοχές, θυμός, εχθρότητα, εκνευρισμός, ευερεθιστότητα β) γνωστική, πώς σκέπτεται και εκτιμά τη ζωή του, π.χ. χαμηλή αυτοεκτίμηση, συνεχής αυτοκριτική, ιδέες αναξιότητας, και αποστέρηση, αισθήματα απαισιοδοξίας και απελπισίας, διαταραχή του περιεχομένου της σκέψης, σκέψεις θανάτου και αυτοκτονίας έπειτα από απώλεια ελπίδας γ) συμπεριφορική, πώς συμπεριφέρεται, π.χ. διέγερση, καταθλιπτικό προσωπίο και στάση σώματος, ψυχοκινητική επιβράδυνση, αργή ομιλία και σκέψη, κλάμα, απόπειρες αυτοκτονίας δ) σωματική, τι εκδηλώνεται μέσω των σωματικών λειτουργιών π.χ. απώλεια όρεξης, ανορεξία, διαταραχές ύπνου, κόπωση και ε) λειτουργική, πώς λειτουργεί στην εργασία του και στις διαπροσωπικές σχέσεις, π.χ. ελάττωση της δημιουργικότητας και της αποδοτικότητας στον εργασιακό χώρο, κακή επικοινωνία, ένταση, τριβές, αντιδικίες, συγκρούσεις ρόλων ή δυσκολία ανάληψης νέων ρόλων αναφορικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις, κυρίως με οικεία πρόσωπα (Πολυκανδριώτη, 2012:45-46).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας κατατάσσει την κατάθλιψη ως την πιο επαχθή διαταραχή όσον αφορά τη συνολική αναπηρία μεταξύ των μεσήλικων ατόμων (Gotlib & Hammen, 2009). Η διάγνωση της μείζονος κατάθλιψης απαιτεί την παρουσία τουλάχιστον ενός από τα δύο βασικά συμπτώματα, της καταθλιπτικής διάθεσης (αποκαλούμενη ως δυσφορία) ή του έντονα μειωμένου ενδιαφέροντος ή μειωμένης ευχαρίστησης στις περισσότερες δραστηριότητες. Εκτός από την εμφάνιση ενός από αυτά τα δύο βασικά συμπτώματα, ένα άτομο πρέπει να αντιμετωπίσει τουλάχιστον τέσσερα άλλα συμπτώματα (π.χ. δυσκολίες συγκέντρωσης και λήψης αποφάσεων) σχεδόν καθημερινά για τουλάχιστον δύο εβδομάδες (American Psychiatric Association, 2013).

4.6. Ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το άγχος και την κατάθλιψη σε ευρωπαϊκό και ελληνικό πληθυσμό

Τα τελευταία 30 χρόνια αρκετές επιδημιολογικές έρευνες σε ολόκληρο τον κόσμο έδειξαν ότι οι ψυχικές διαταραχές αποτελούν μείζονα πηγή αναπηρίας που αντιπροσωπεύει περίπου το 12% του συνολικού βάρους της νόσου (Vos et al, 2012). Μεταξύ αυτών των διαταραχών, η κατάθλιψη και οι αγχώδεις διαταραχές (συχνά αποκαλούμενες «κοινές ψυχικές διαταραχές») είναι ίσως οι σημαντικότερες από την άποψη της δημόσιας υγείας λόγω της επικράτησης και της εμμονής τους ακόμη και σε δείγματα που δεν έχουν επιλεγεί από τον γενικό πληθυσμό (Eaton et al, 2008; Skaripnakis & Lewis, 2001). Σύμφωνα με τις προβλέψεις το 2030, η κατάθλιψη θα είναι η κύρια αιτία της αναπηρίας παγκοσμίως και αντιπροσωπεύει περίπου το 6% της συνολικής αναπηρίας (Skaripnakis & Lewis, 2001). Όσον αφορά τις διαταραχές άγχους, δύο από τις πιο ανασταλτικές διαταραχές, η διαταραχή πανικού και η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή σχετίζονται με σχεδόν την ίδια αναπηρία όπως και η σχιζοφρένεια. Οι διαταραχές της χρήσης οινοπνεύματος βρίσκονται επίσης στον κατάλογο των κορυφαίων είκοσι κύριων αιτίων αναπηρίας παγκοσμίως (Vos et al, 2012; Skaripnakis et al, 2001).

Σε μελέτη που διεξήχθη στο διάστημα 2009-2010 σε εθνικό δείγμα 4.894 ατόμων που ζουν στην Ελλάδα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες σε ένα ποσοστό της τάξεως του 15% εμφάνιζαν τα συμπτώματα της ψυχολογικής κόπωσης, ευερεθιστότητας και της ανησυχίας, ενώ τα χαμηλότερα ποσοστά (5%) εμφανίστηκαν για τις εμμονές, τις φοβίες και τον πανικό. Οι γυναίκες είχαν υψηλότερα ποσοστά εμφάνισης ψυχιατρικών συμπτωμάτων σε σχέση με τους άνδρες. Συνολικά, υπολογίστηκε ότι το 14% των συμμετεχόντων παρουσίαζε κάποια μέτρια ή σοβαρή ψυχοπαθολογία, με τις γυναίκες να έχουν υψηλότερα ποσοστά από τους άνδρες. Η πιο συχνά εμφανιζόμενη ψυχική διαταραχή στην Ελλάδα είναι η Γενικευμένη Αγχώδης Διαταραχή (ΓΑΔ) με ποσοστό 4,1%, ακολουθούμενη από τα καταθλιπτικά επεισόδια με ποσοστό 2,9%. Οι συμμετέχοντες σε ποσοστό της τάξεως του 7,5% πληρούσαν τα κριτήρια για μία τουλάχιστον διαταραχή σχετιζόμενη με το άγχος ή/και την κατάθλιψη. Πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι το 50% των συμμετεχόντων παρουσίαζε τα ψυχοπαθολογικά συμπτώματα για διάστημα τουλάχιστον ενός έτους. Με απλά λόγια, με μια απλή αναγωγή συμπεραίνουμε πως περίπου το 6,5% του πληθυσμού παρουσιάζει χρόνια ψυχοπαθολογική

συμπτωματολογία. Οι μεγαλύτερες ηλικίες (50-70 ετών) παρουσίαζαν αυξημένα ποσοστά κατάθλιψης και άγχους σε σχέση με τις άλλες ηλικιακές ομάδες, πιθανόν λόγω της ταυτόχρονης ύπαρξης κάποιου οργανικού προβλήματος το οποίο φυσικά επιβαρύνει και ψυχολογικά αυτά τα άτομα (Skaripakis et al. 2013).

Το 2014, έρευνα διενεργήθηκε από την Ελληνική Στατιστική Αρχή σε τελικό δείγμα 8.223 ιδιωτικών νοικοκυριών και σε ισάριθμα μέλη αυτών, σε ολόκληρη την Ελλάδα. Σε κάθε νοικοκυριό του δείγματος ερευνήθηκε ένα τυχαία επιλεγμένο άτομο ηλικίας 15 ετών και άνω. Ανησυχητικό είναι το εύρημα ότι το 4,7% του πληθυσμού δηλώνει ότι έχει κατάθλιψη, ποσοστό που είναι αυξημένο κατά 80,8% σε σχέση με το ποσοστό του 2009 (2,6%). Κατάθλιψη φέρεται να εμφανίζουν τρεις στους δέκα άνδρες και σχεδόν επτά στις δέκα γυναίκες. Ακόμη, το 7,6% του πληθυσμού πάσχει από αγχώδεις διαταραχές, το 1,7% από άλλες ψυχικές διαταραχές. Επιπλέον, το 38,3% δήλωσε ότι βίωσε «αρνητικά» συναισθήματα, ενώ για πρώτη φορά συμπεριλήφθηκε στην έρευνα ερώτημα αναφορικά με τον αυτοκτονικό ιδεασμό και τη συχνότητα εμφάνισής του. Σύμφωνα με τις απαντήσεις «σκέψεις ότι θα ήταν καλύτερα να μη ζει ή να βλάψει τον εαυτό του» κατά τη διάρκεια των τελευταίων 2 εβδομάδων πριν τη διενέργεια της έρευνας, έκανε το 3,3% του πληθυσμού (ΕΛΣΤΑΤ, 2016).

Σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία για το γενικό άγχος, η βιβλιογραφία για το εργασιακό άγχος υποδεικνύει ότι οι καταθλιπτικές διαταραχές και οι αυξήσεις στις κλίμακες καταθλιπτικών συμπτωμάτων μπορεί να αναπτυχθούν σε ανεξέλεγκτες, αγχωτικές συνθήκες στο χώρο εργασίας (Schonfeld & Bianchi, 2016; Bonde, 2008; Netterstrøm et al., 2008; Rydmark et al., 2006; Wang, 2005; Tennant, 2001), υπογραμμίζοντας μια βασική αιτιολογική ομοιότητα μεταξύ εξουθένωσης και κατάθλιψης. Τα στοιχεία από πολλές διαφορετικές χώρες συνδέουν δυσμενείς συνθήκες χαμηλού ελέγχου στο χώρο εργασίας με καταθλιπτικές διαταραχές και καταθλιπτικά συμπτώματα (π.χ., Clays et al., 2007 & Niedhammer et al., 1998)

Στην Έρευνα Εργατικού Δυναμικού του 2007 (Labour Force Survey –LFS) συνολικά το 14% των εργαζόμενων ατόμων με πρόβλημα υγείας που σχετίζεται με την εργασία αντιμετώπισαν στρες, κατάθλιψη ή άγχος το οποίο αποτέλεσε το δεύτερο πιο συχνά αναφερόμενο κύριο πρόβλημα υγείας που σχετίζεται με την εργασία μετά τα μυοσκελετικά προβλήματα. Το άγχος, η κατάθλιψη ή το στρες ως το κύριο πρόβλημα υγείας που σχετίζεται με την εργασία εμφανίστηκαν συχνότερα στις εργαζόμενες γυναίκες (17%) από ό,τι στους εργαζόμενους άντρες (13%). Στην LFS

2007 βρέθηκε ότι το ποσοστό των εργαζομένων που ταυτοποίησαν το άγχος, την κατάθλιψη ή το άγχος ως το κύριο πρόβλημα υγείας που σχετίζονταν με την εργασία τους ήταν υψηλότερο μεταξύ της ηλικίας 25 και 44 ετών. Στην ίδια έρευνα, αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο, βρέθηκε ότι το ποσοστό των ατόμων με άγχος, κατάθλιψη ή στρες ως κυριότερο πρόβλημα υγείας που σχετίζεται με την εργασία ήταν το υψηλότερο μεταξύ των ατόμων με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης (26%), ακολουθούμενα από άτομα με ενδιάμεσο επίπεδο εκπαίδευσης (12%) και χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης (10%). Το ποσοστό άγχους, κατάθλιψης ή ανησυχίας ήταν υψηλότερο στους τομείς της εκπαίδευσης (27%), των επαγγελμάτων που σχετίζονται με τη χρηματοπιστωτική (25%), της δημόσιας διοίκησης και άμυνας (24%) και των ακινήτων, των μισθώσεων και των επιχειρηματικών δραστηριοτήτων (22%).

Η Ευρωπαϊκή Έρευνα στις Συνθήκες Εργασίας 2005 (European Survey on Working Conditions -EWCS) έδειξε επίσης ότι μετά τους πόνους πλάτης, τον μυϊκό πόνο και την κόπωση, το στρες ήταν το περισσότερο βιωμένο πρόβλημα υγείας. Το άγχος αναφέρθηκε λιγότερο σε σύγκριση με το στρες, αλλά ο επιπολασμός του ήταν ακόμη σημαντικός. Η κατάθλιψη δεν αξιολογήθηκε στην EWCS του 2005. Ωστόσο, η EWCS 2005 έδειξε ότι εάν αξιολογηθούν όλα τα προβλήματα υγείας αντί του κύριου προβλήματος υγείας που σχετίζεται με την εργασία, οι εργαζόμενοι άντρες αναφέρουν στρες ελαφρώς περισσότερο από τις εργαζόμενες γυναίκες ενώ το άγχος εμφανίζεται περίπου σε ίδιο βαθμό τόσο στους άντρες όσο και στις γυναίκες. Στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι η εμφάνιση του στρες αυξήθηκε απότομα στην ηλικιακή ομάδα των 35-44 ετών, και στη συνέχεια μειώθηκε απότομα. Ομοίως, η εμφάνιση του άγχους αυξήθηκε με την ηλικία, ενώ η εμφάνισή του μειώθηκε και πάλι στους πιο ηλικιωμένους εργαζόμενους (55-64 ετών)⁴².

Στην Ευρωπαϊκή Έρευνα για τις Συνθήκες Εργασίας του 2010 (Eurofound, 2012) το ποσοστό των εργαζομένων που δηλώνουν άγχος ή κατάθλιψη ανέρχεται στο 9,5%. Οι εργαζόμενες γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά άγχους ή κατάθλιψης (11,35%) από ότι οι εργαζόμενοι άντρες (8,05%). Στη συνέχεια, οι εργαζόμενοι χωρίζονται σε χειρώνακτες και σε μη χειρώνακτες. Οι διαφορές μεταξύ των φύλων όσον αφορά την επικράτηση της κατάθλιψης και του άγχους είναι

⁴² Οι παραπάνω έρευνες αναφέρονται στην έκθεση της Eurostat: *Health and safety at work in Europe (1999-2007), A statistical portrait*. <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5718905/KS-31-09-290-EN.PDF/88eef9f7-c229-40de-b1cd-43126bc4a946>

τεράστιες μεταξύ των χειρωνακτικών εργαζομένων (12,9% για τις γυναίκες έναντι 6,7% για τους άντρες), ενώ είναι πολύ μικρότερες μεταξύ των μη χειρωνακτων εργαζομένων (10,7% για τις γυναίκες έναντι 9,3% για τους άντρες). Τέλος, στην 6^η Ευρωπαϊκή Έρευνα για τις Συνθήκες Εργασίας του 2015 (Eurofound, 2017) ένα 15% των εργαζομένων δηλώνει προβλήματα άγχους, ενώ οι διευθυντές, οι επαγγελματίες, οι τεχνικοί και οι υπάλληλοι στους τομείς των υπηρεσιών και των πωλήσεων δηλώνουν υψηλότερα ποσοστά άγχους σε σχέση με άλλα επαγγέλματα.

4.7. Ορισμοί και θεωρίες της αυτοεκτίμησης

Η αυτοεκτίμηση είναι μια σύνθετη προσωπική έννοια με πολλούς παράγοντες που την επηρεάζουν. Αποτελεί βασικό ανθρώπινο χαρακτηριστικό που αντιμετωπίζει την ικανότητα του ανθρώπου να επιδιώκει να αυξήσει την αίσθηση αυτοπεποίθησης μέσω μηχανισμών αντιμετώπισης (Johnson, 2012; Kilic et al., 2013; Rosenberg, et al. 1995).

Η έννοια της αυτοεκτίμησης χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη συνολική αίσθηση αυτοαξίας που διαθέτει ένα άτομο και περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις που φέρει το άτομο για τον εαυτό του (Myers, 2007). Ουσιαστικά, η αυτοεκτίμηση αναφέρεται σε σφαιρικές αυτοαξιολογήσεις, καθώς ορίζεται ως η αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του σε αξιολογήσεις συγκεκριμένων τομέων. Χρησιμοποιείται για να δηλώσει το σύνολο των πεποιθήσεων και στάσεων που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του, αναγνωρίζοντας τα δυνατά και αδύναμα σημεία του (Burns, 1982; Λεονταρή, 1996).

Οι Bednar, Wells και Peterson (1989) ισχυρίστηκαν ότι η αυτοεκτίμηση είναι μια υποκειμενική κρίση για την αρτιότητα του εαυτού μας, η οποία δρα ως θετική ενίσχυση, όταν το άτομο προσαρμόζεται στις περιστάσεις, ενεργεί αποδοτικά, αντιμετωπίζει τις δυσκολίες της ζωής και ως αρνητική, όταν το άτομο αποφεύγει τις δύσκολες καταστάσεις και παραδίδεται στην απογοήτευση, τον πόνο, στους φόβους και τις ανασφάλειες δυσκολεύοντας τη ζωή του. Η κριτική αυτή ματιά προς τον εαυτό μας έχει καθοριστική σημασία για την ψυχική μας ισορροπία. (Παπάνης, 2004; André & Lelord, 2004). Ανάλογα με το είδος της ενίσχυσης το άτομο εμπλέκεται είτε σε μια περαιτέρω αύξηση της αυτοεκτίμησης, οπότε προβαίνει σε επιτυχείς συμπεριφορές

είτε σε ένα φαύλο κύκλο αρνητικού ιδεασμού και απαξίας, οπότε αποτυγχάνει λόγω αυτοεκπληρούμενης προφητείας (Παπάνης, 2004).

Για τον James η σφαιρικότητα της αυτοεκτίμησης αναδεικνύεται από την αναλογία μεταξύ των επιτυχιών του ατόμου και των προσδοκιών-επιδιώξεών του. Σύμφωνα με αυτή τη διατύπωση, τα άτομα δεν ελέγχουν την κάθε τους ενέργεια αλλά εστιάζουν περισσότερο στη σημασία που έχουν οι τομείς στους οποίους θέλουν να επιτύχουν. Αν το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ικανό να επιτύχει σε τομείς που θεωρεί σημαντικούς, τότε το διακατέχεται από υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης. Σε αντίθετη περίπτωση, αν το άτομο θεωρεί τον εαυτό του μη ικανό σε τομείς που θεωρεί σημαντικούς, τότε διαθέτει χαμηλή αυτοεκτίμηση. Η αυτοεκτίμηση, ως έννοια δυναμική, μπορεί να αυξηθεί με τη μείωση των προσδοκιών του ατόμου είτε με την αύξηση της απόδοσής του. Η προσωπική ιστορία των επιτυχιών και αποτυχιών του ατόμου αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τον βαθμό αυτοεκτίμησης του κάθε ατόμου. Επομένως, η αυτοεκτίμηση μπορεί να αυξηθεί, αν το άτομο βοηθηθεί να επιτύχει στους τομείς που θεωρεί σημαντικούς ή που είναι ικανότερο κι αν οι αποτυχίες του ελαττωθούν ή αναιρεθεί η καταλυτική σημασία τους (Παπάνης, 2011).

Ο Cooley (1992), με τη θεωρία του *αυτο-καθρεπτιζόμενου εαυτού* (*looking glass self*), υποστηρίζει ότι οι εντυπώσεις που ο καθένας πιστεύει ότι οι άλλοι έχουν για το πρόσωπό του αποτελούν ένα είδος κοινωνικού καθρέφτη, μέσα στον οποίο βλέπει τον εαυτό του και διαμορφώνει τη θεωρία του για αυτόν. Οι βασικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης σε ένα άτομο, αποτελούν οι σχέσεις του ατόμου με τους σημαντικούς άλλους, τα μέλη της οικογένειας, τους συμμαθητές, τους φίλους και τους εκπαιδευτικούς (Frideres, 1995; Γεώργας κ.ά., 1999; Εyou κ.ά., 1999). Ο εαυτός, ως κοινωνικό δημιούργημα, τοποθετεί τις ρίζες της σφαιρικής εκτίμησης για την αξία του ως άτομο στην αντίληψη που έχει για το τι σκέφτονται οι άλλοι για αυτόν (Νόβα-Καλτσούνη, Μακρή-Μπότσαρη & Τσιμπουκλή, 2002: 21).

Σύμφωνα με τον Mead (1934), η χρήση των συμβόλων έχει μεγάλη σημασία στην αυτοαντίληψη του ατόμου. Εισήγαγε την έννοια του *γενικευμένου άλλου*, η επικοινωνία, δηλαδή, του εαυτού με το γενικευμένο άλλο. Η ιδέα του *γενικευμένου άλλου* περιλαμβάνει την παραδοχή ότι υπάρχουν περισσότεροι του ενός εαυτοί στο άτομο που ο καθένας ενεργοποιείται ανάλογα με την κοινωνική κατάσταση. Ο Mead σε αντίθεση με τον Cooley υποστήριξε πως για την αυτοεκτίμηση είναι σημαντικές η γνωστική διαδικασία και η ικανότητα του ατόμου να μπαίνει στη θέση των άλλων και

να βλέπει τον εαυτό του από τη σκοπιά των άλλων. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης του ατόμου βάσει κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Ράπτη, 2003:19).

Η πελατοκεντρική προσέγγιση του Carl Rogers (1951) προσέδωσε εξέχουσα θέση στην έννοια της αυτοαντίληψης τονίζοντας την αξιολογική και συναισθηματική της διάσταση. Υποστηρίζει πως οτιδήποτε βιώνει ο άνθρωπος σε μια συγκεκριμένη στιγμή είναι περισσότερο μια ψυχολογική πραγματικότητα, μια πραγματικότητα έτσι όπως την αντιλαμβάνεται το συγκεκριμένο άτομο. Ο Rogers θεωρεί τον άνθρωπο ανεξάρτητο, αυτόνομο, ικανό να αναπτυχθεί, να αποκτήσει αυτογνωσία και αυτό-αποδοχή. Το υγιές άτομο εξελίσσεται συνεχώς και αλλάζει ανάλογα τις καταστάσεις που βιώνει προκειμένου να φτάσει στην αυτοπραγμάτωση. Η θεωρία στηρίζεται στην βιολογική άποψη ότι ο άνθρωπος όπως και κάθε ζωντανός οργανισμός τείνει φυσιολογικά προς την ωρίμανση και την ανάπτυξή του. Σε περίπτωση που αυτή η τάση ωρίμανσης κι ανάπτυξης δεν διευκολυνθεί ή παρεμποδιστεί από το περιβάλλον, το άτομο απομακρύνεται από την πορεία της αυτοπραγμάτωσης. Ο Rogers δέχεται ότι υπάρχουν και ασυνείδητα στοιχεία, αλλά υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά επηρεάζεται μόνο από τα συνειδητά στοιχεία.

Για τον Rogers, η διαμόρφωση του εαυτού είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ατόμου-κοινωνίας. Δύο βασικές ανάγκες κινητοποιούν τη συμπεριφορά του ατόμου, η θετική εκτίμηση από τους άλλους και η αυτοεκτίμηση, η οποία αποτελεί συναίσθημα προερχόμενο από τη θετική αξιολόγηση και την αποδοχή του εαυτού. Η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει ένα οργανωμένο και σταθερό εννοιολογικό σύνολο, μια ομάδα αλληλένδετων αντιλήψεων. Το άτομο ενεργεί έτσι ώστε ο εαυτός και οι εμπειρίες του να συμφωνούν. Η αυτοαντίληψη είναι ένα οργανωμένο σύνολο όλων των αντιλήψεων που το άτομο θεωρεί σημαντικές για τον εαυτό του. Η έννοια του «Εγώ» για τον Rogers είναι ευρύτερη από αυτή της αυτοαντίληψης καθώς περιλαμβάνει και αυτήν αλλά και το «ιδανικό εγώ», δηλαδή το πώς θα ήθελε να είναι. Ταυτόχρονα με την εμφάνιση της αυτοαντίληψης προκύπτει και η ανάγκη για θετική αποδοχή. Η αποδοχή του εαυτού αποτελεί ένδειξη υγιούς προσωπικότητας. Αιτία της χαμηλής αυτοεκτίμησης είναι η διάσταση ανάμεσα στον πραγματικό και τον ιδεώδη εαυτό. Η αποδοχή του εαυτού από το άτομο σημαίνει ότι αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως άξιο. Σύμφωνα με τον Rogers, η αυτοαντίληψη διαμορφώνεται από τους σημαντικούς άλλους και την αλληλεπίδραση του ατόμου από αυτούς. Μέσα σε ένα κλίμα θετικό, με καλή διάθεση και παραδοχή, χωρίς

κριτική το άτομο μαθαίνει να εκφράζεται ελεύθερα και επηρεάζεται όσον αφορά την ιδέα του εαυτού του από το τι αρέσει στους άλλους, αλλά μόνο από αυτό που αισθάνεται το ίδιο. Αν η διαδικασία της ανάπτυξης παρεμποδιστεί από *εξωτερικές αξιολογήσεις*, τότε το *Εγώ* διαμορφώνεται από εμπειρίες που έχουν να κάνουν με τους *Σημαντικούς Άλλους* και όχι με το ίδιο το άτομο. Το άτομο μαθαίνει να ζει με ένα σύστημα αξιών αποδεκτό από τους άλλους και όχι από τον ίδιο (Παπάνης, 2011).

Για την κοινωνιολογική προσέγγιση (Baumeister & Leary, 1995), η αυτοεκτίμηση αποτελεί δείκτη της κοινωνικής αποδοχής. Το κίνητρο για υψηλή αυτοεκτίμηση υπάρχει για την αποφυγή συμπεριφορών, που αντιτίθενται στα κοινωνικά κατεστημένα και την επιλογή αυτών, που είναι αποδεκτές και χαρίζουν καταξίωση. Όσοι άνθρωποι ανήκουν σε ομάδες διαθέτουν περισσότερες πιθανότητες να επιβιώσουν από αυτούς, που δρουν μεμονωμένα με αποτέλεσμα την αναγκαιότητα ανάπτυξης ενός συστήματος ελέγχου των περιβαλλοντολογικών και κοινωνικών ερεθισμάτων, για να διαπιστώνεται ποια μέλη είναι αποδεκτά και ποια απορριπτέα κι έτσι να διατηρείται η αυτοεκτίμηση σε υψηλά επίπεδα, αφού η συμπεριφορά του ατόμου συνάδει με συμπεριφορές αποδεκτές από το περιβάλλον και την κοινωνία.

Ο Rosenberg (1965:30-31) αναφέρει ότι *«η αυτοεκτίμηση είναι μια θετική ή αρνητική στάση απέναντι σε ένα ιδιαίτερο αντικείμενο, δηλαδή, τον εαυτό. Η υψηλή αυτοεκτίμηση εκφράζει το αίσθημα ότι κάποιος «είναι αρκετά καλός». Το άτομο απλά αισθάνεται ότι αξίζει. Σέβεται τον εαυτό του για αυτό που είναι αλλά δεν κατέχεται από δέος θεωρώντας τον, αλλά και ούτε περιμένει οι άλλοι να κάνουν το ίδιο. Δεν θεωρεί τον εαυτό του απαραίτητα ανώτερο από τους άλλους»*. Η αυτοεκτίμηση πηγάζει από μια διαδικασία σύγκρισης, ανάμεσα στον «ιδανικό εαυτό» (γνωρίσματα που περιλαμβάνουν τις ελπίδες, τις επιθυμίες και τα όνειρα του ατόμου) και στον «πραγματικό εαυτό» (γνωρίσματα που περιγράφουν το είδος του ανθρώπου που πιστεύει το άτομο ότι είναι πραγματικά). Όσο μικρότερο το χάσμα, τόσο υψηλή είναι η αυτοεκτίμηση. Αυτή η θεώρηση της αυτοεκτίμησης είναι βαθειά κοινωνική, δεδομένου ότι τονίζει τον καταλυτικό ρόλο της κοινωνικοποίησης και της επιτυχούς έκβασής της με την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης (Παπάνης, 2011:119).

Ο White διαχώρισε την αυτοεκτίμηση εξελικτικά σε τρεις παραμέτρους: α) *τη βιολογική*, δηλαδή τη φυσική αναγκαιότητα που ωθεί το άτομο να αντεπεξέρχεται στις δυσκολίες και να επιβιώνει, β) *την κινητική-γνωστική*, που εξελίσσεται παράλληλα με τη νοητική ανάπτυξη και επιβάλλει στον άνθρωπο να επεξεργάζεται γνωστικά το περιβάλλον του και γ) *την αναζήτηση ταυτότητας*, η οποία αναπτύσσεται

σε μεταγενέστερα στάδια του βίου. Αυτή η διαδικασία είναι προφανής από τις πρώτες στιγμές της ζωής καθώς αντί να γίνουν παθητικοί αποδέκτες, τα νήπια επενεργούν στο περιβάλλον. Οι πρώτες επιτυχίες (ή αποτυχίες) είναι σημαντικές, επειδή με την πάροδο του χρόνου γίνονται όλο και πιο σκόπιμες και ενσωματώνονται στο γνωστικό σχήμα της αυτοεκτίμησης. Οι συμπεριφορές που οδηγούν στην ικανοποίηση των αναγκών εγκαθιδρύονται σταδιακά και αποτελούν ένα σύνολο από νοητικές, συναισθηματικές και πραξιακές αντιλήψεις για τον εαυτό (White,1959).

Σύμφωνα με τη θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης ή αλλιώς τη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού (Deci & Ryan, 1985), βάση για την ανάπτυξη της αληθινής αυτοεκτίμησης αποτελεί η εσωτερική παρακίνηση που αναπτύσσεται σε περιβάλλον αυτοκαθορισμού και αυτονομίας. Οι Deci και Ryan (1995) διακρίνουν την έννοια της αυτοεκτίμησης σε *γνήσια* και *εξαρτώμενη* αυτοεκτίμηση. Η εξαρτώμενη αυτοεκτίμηση αναπτύσσεται, όταν για την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς μεσολαβούν εξωτερικά κίνητρα τα οποία ασκούν εσωτερική πίεση. Η γνήσια αυτοεκτίμηση αντίθετα βασίζεται στη σταθερή αίσθηση του εαυτού και αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον, όπου το άτομο μπορεί να ενεργήσει αυτόνομα και με βάση τις προσωπικές του επιλογές.

Στο πλαίσιο της συμπεριφοριστικής προσέγγισης, ο Coopersmith (1967) προσπάθησε να μελετήσει τις συνθήκες και τις εμπειρίες που ενισχύουν ή ελαττώνουν την αυτοεκτίμηση, χρησιμοποιώντας παραδοσιακές, εμπειρικές, ψυχολογικές μεθόδους. Θεωρεί ότι η αυτοεκτίμηση αποτελεί ενδοπροσωπική αξιολόγηση του ατόμου ή οποία διατηρείται αναλλοίωτη κι εκφράζει μια πεποίθηση αποδοχής ή αποδοκιμασίας. Ουσιαστικά, είναι μια προσωπική πιστοποίηση της αξίας, μια υποκειμενική εμπειρία που εκφράζεται με τις στάσεις για τον εαυτό και μεταβιβάζεται στους άλλους λεκτικά και μέσω των συμπεριφορών και των επιλογών του ατόμου (Coopersmith, 1967:4-5). Η *γονεϊκή ζεστασιά*, τα *ευδιάκριτα καθορισμένα όρια* και η *αξιοπρεπής μεταχείριση* συνθέτουν τους παράγοντες που καθορίζουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών. Επίσης, τα παιδιά αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους μέσω της μίμησης προτύπων, κυρίως των γονέων και των δασκάλων τους. Εάν η αυτοεκτίμηση μπορεί να διδαχθεί, τότε και η έλλειψή της μπορεί να διδαχθεί (Coopersmith, 1967 στο Παπάνης, 2011).

Σύμφωνα με τον Bandura, στο πλαίσιο των κοινωνικογνωστικών θεωριών, κεντρική θέση στις εσωτερικές γνωστικές διαδικασίες και στις σκέψεις του ανθρώπου

κατέχουν οι εκτιμήσεις που κάνει ο ίδιος για την αξία των ικανοτήτων του, κατά πόσο οι προσωπικές ικανότητες επηρεάζουν τις ενέργειές του και τη ζωή του. Για να οδηγηθεί το άτομο σε μια κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, να πετύχει, δηλαδή, την κοινωνικοποίησή του, πρέπει να διαθέτει μια σειρά από ορισμένες δεξιότητες και αξιολογικές κρίσεις και εκτιμήσεις για την προσωπική του αξία. Αυτή η αίσθηση *αξιοσύνης* παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα να επιλέξει τον τρόπο που θα δράσει, πόσο θα εντείνει τις προσπάθειές του για να πετύχει τους στόχους που έθεσε και ποια συμπεριφορά θα υιοθετήσει προκειμένου να αντιμετωπίσει τα εμπόδια και τις δυσκολίες. Το μοντέλο της *αξιοσύνης* στηρίζεται στην έννοια της προσδοκίας, η οποία περιλαμβάνει τις *προσδοκίες της ικανότητας-αξιοσύνης* και τις *προσδοκίες του αποτελέσματος* (Κολιάδης, 1994:165-166). Όσο πιο θετικές είναι οι προσδοκίες της ικανότητας ενός ατόμου, δηλαδή όσο πιο θετικά εκτιμά τις ικανότητές του το άτομο για να πετύχει ένα στόχο, τόσο πιο πολύ χρόνο διαθέτει και μεγαλύτερη προσπάθεια θα καταβάλει για να πετύχει τον στόχο.

4.7.1. Χαμηλή αυτοεκτίμηση

Τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση αξιολογούν αρνητικά τον εαυτό τους. Δεν εμπιστεύονται τις ικανότητές τους αποφεύγοντας έτσι την ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών. Έχουν υποστεί την αυστηρή κριτική και τις υπερβολικές απαιτήσεις των γονέων τους, την υπερπροστασία ή την παρεμπόδιση της ανεξαρτησίας τους. Θεωρούν πως για να αξίζουν και να τους δεχθούν οι άλλοι, θα πρέπει να μην έχουν ελαττώματα ή να μην κάνουν λάθη. Λόγω της ευαισθησίας που τους χαρακτηρίζει, αισθάνονται συχνά πληγωμένοι, ταραγμένοι και θυμωμένοι από τις απόψεις και τις κριτικές των άλλων (Αναστασίου, 2014:106).

Συνήθως, η χαμηλή αυτοεκτίμηση βιώνεται σε εποχές, που τα άτομα δεν έζησαν σύμφωνα με τις δικές τους προσδοκίες και τις προσδοκίες των ανθρώπων του περιβάλλοντός τους. Όταν ένα άτομο έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, τότε αντιμετωπίζει, συνήθως, προβλήματα στην ψυχική του υγεία και γενικότερα στη ζωή του. Η αποτυχία είναι παράγοντας που μπορεί να απειλήσει ολοκληρωτικά την ψυχική ισορροπία των ατόμων, όταν ειδικά τα άτομα αυτά έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Αυτό συμβαίνει, γιατί τα συγκεκριμένα άτομα δε διοχετεύουν την ενέργειά τους σε άλλες δραστηριότητες συνεχίζοντας να σκέφτονται την προηγούμενη αποτυχία.

Επιπρόσθετα, τα άτομα αυτά αφομοιώνουν πολύ εύκολα τα αρνητικά συναισθήματα προς τον εαυτό, γι' αυτό και η απογοήτευση από μια αποτυχία έχει σημαντική επίπτωση στον ήδη αδύναμο ψυχισμό τους. Έτσι τα άτομα αυτά, για ν' αποφύγουν την αποτυχία, δεν επιχειρούν ποτέ τίποτα ή επαναλαμβάνουν συνεχώς στους άλλους γύρω, ότι δεν πιστεύουν, πως θα τα καταφέρουν, για ν' αποφύγουν την απογοήτευση σε περίπτωση αποτυχίας (André & Lelord, 2004).

Στα άτομα που εμφανίζουν *χαμηλή αυτοεκτίμηση* μπορούμε να παρατηρήσουμε χαρακτηριστικά, όπως ανασφάλεια και αίσθημα κατωτερότητας εστιάζοντας στα αρνητικά τους χαρακτηριστικά, ανάγκη για συνεχή επιβράβευση και επιβεβαίωση από άλλα άτομα προκειμένου να συνεχίσουν ή να αισθανθούν ικανοποίηση, έντονη απογοήτευση μετά από αρνητική κριτική την οποία δυσκολεύονται να την ξεπεράσουν και τους προκαλεί άγχος, δυσκολία στην έκφραση των συναισθημάτων και των προσωπικών απόψεων, έντονο άγχος και δυσκολία συναναστροφών. Επίσης, δυσκολεύονται να πουν «όχι» θεωρώντας ότι θα δυσαρεστήσουν τους άλλους, εντοπίζουν τα αρνητικά συναισθήματα και την κακή διάθεση των άλλων κι έτσι νιώθουν ότι δεν είναι οι μόνοι που αισθάνονται άσχημα, προσπαθούν συνεχώς να ευχαριστήσουν τους άλλους αφού, μέσω της αναγνώρισής τους από τρίτους, αισθάνονται ότι αξίζουν. Επίσης, διακατέχονται από δυσκολία κοινωνικής ένταξης και αισθήματα μοναξιάς, υπερβολική ευθιξία και χαμηλές αντοχές στις συντροφικές σχέσεις, παραμέληση ικανοποίησης βασικών προσωπικών αναγκών και της εξωτερικής εμφάνισης, υπερβολική ενασχόληση με αυτό που οι άλλοι σκέφτονται γι' αυτούς. Επιπλέον, τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση χαρακτηρίζονται από υπερβολική ανησυχία μήπως και ενοχλήθηκε κάποιος άλλος εξαιτίας τους, δυσκολία να ερμηνεύσουν με ειλικρίνεια την πραγματικότητα, επικέντρωση στα αρνητικά στοιχεία μίας κατάστασης, μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες. Τέλος, χαρακτηρίζονται από δυσκολία να δέχονται φιλοφρονήσεις, έλλειψη εμπιστοσύνης στις πραγματικές τους απόψεις, χαμηλές προσδοκίες από τη ζωή, αναπάντεχες εκρηκτικές συμπεριφορές, αποφυγή των προκλήσεων, κοινωνική απόσυρση και διαταραχές στη συγκέντρωση, στον ύπνο και στη διατροφή (Παπάνης, 2011: 82-83).

4.7.2. Υψηλή αυτοεκτίμηση

Παρόλο που η περιγραφή των χαρακτηριστικών ενός ατόμου με υψηλή αυτοεκτίμηση καταλήγει να αποτελεί σκιαγράφηση του ιδανικού ανθρώπου, ωστόσο μπορούμε να επισημάνουμε ότι τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση χαρακτηρίζονται από υψηλή δημιουργικότητα, παραγωγικότητα, φαντασία, δεκτικότητα, στις προκλήσεις, αυτογνωσία, αυθορμητισμό, αλτρουισμό, ηγετικές τάσεις, αισιοδοξία κι ενθουσιασμό. Επίσης, δεν νιώθουν εξαρτημένοι από τους άλλους, υποστηρίζουν τις επιλογές τους και έχουν το θάρρος της γνώμης τους, βιώνουν περισσότερες επιτυχίες: δεν φοβούνται την αποτυχία και διδάσκονται από αυτήν, παίρνουν πρωτοβουλίες και δοκιμάζουν νέα πράγματα και τολμούν να πρωτοπορήσουν αφού αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις πράξεις τους και είναι ανοικτά σε νέες καταστάσεις. Επιπρόσθετα, δέχονται την αρνητική κριτική αφού έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και αντιλαμβάνονται την κριτική ως ευκαιρία βελτίωσης, δέχονται φιλοφρονήσεις και θετικά σχόλια και ταυτόχρονα τα ανταποδίδουν: νιώθουν ασφαλείς και διαθέτουν αυτογνωσία αναλαμβάνουν τις ευθύνες που τους αναλογούν και δεν θυματοποιούνται αισθανόμενοι υπεύθυνοι για καθετί αρνητικό. Έχουν τον έλεγχο της ζωής τους, διεκδικούν την ευτυχία τους και δεν ενοχοποιούν πάντα άλλους παράγοντες που τους εμποδίζουν να πετύχουν. Ακόμη, είναι υπεύθυνοι και ανεκτικοί, διαχειρίζονται καλύτερα τον χρόνο τους, ολοκληρώνουν τις υποχρεώσεις τους και δείχνουν κατανόηση, εκτιμούν τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους που τα κάνουν να ξεχωρίζουν (ιδέες, συναισθήματα, ιδιότητες), αντιμετωπίζουν τις ελλείψεις και τις αδυναμίες τους χωρίς αρνητικά συναισθήματα για αυτές, δεδομένου ότι τις αντιλαμβάνονται ως αναπόσπαστο μέρος της προσωπικότητάς του και υπερασπίζονται το δίκιο τους χωρίς να προσβάλουν το δίκιο των άλλων. Τέλος, τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι ειλικρινή με τα συναισθήματά τους, ικανά να τα εκφράσουν και συνεπή σε σχέση με αυτά, αποκτούν συνεχώς νέες πληροφορίες, γνώσεις και ικανότητες, κατανοούν τους άλλους και συνυπάρχουν με αυτούς χωρίς αναίτια κριτική, χωρίς να τους εκμεταλλεύονται και χωρίς να τους μειώνουν με τη συμπεριφορά του (Παπάνης, 2011:80-81).

Τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: α) σε αυτά που το αυξημένο αυτοσυναίσθημα οφείλεται στις ικανότητες, τις πράξεις και τον τρόπο ζωής τους και β) στα άτομα που διαθέτουν υψηλή αυτοεκτίμηση, ωστόσο είναι ημιμαθείς, επιπόλαιοι, με λανθασμένη διαχείριση προβλημάτων και λήψη

αποφάσεων. Η πρώτη ομάδα αποτελείται από ανθρώπους χαμηλών συνήθως τόνων, μετριόφρονες, καλλιεργημένους, με επίγνωση των δυνατοτήτων και των ορίων τους. Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από άτομα ανασφαλή, στερούμενα αυτογνωσίας, μειονεκτούντα αλλά πιστεύουν ότι είναι ξεχωριστοί χωρίς να μπορούν να το αποδείξουν (Παπάνης, 2011:75).

Έχει διαπιστωθεί ότι υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης συνδέονται με τη φυσιολογική και ψυχολογική ευημερία, ενώ χαμηλά επίπεδα έχουν συσχετιστεί με χαμηλή κινητοποίηση και ανάρμοστη συμπεριφορά (Harter, 1990; Trzesniewski et al., 2006). Επιπλέον, χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης αποτελούν παράγοντα κινδύνου για εκδήλωση ψυχοπαθολογικών καταστάσεων συμπεριλαμβανομένης της κατάθλιψης (Beck et al., 2001; Patton, 1991; Teri, 1982), του άγχους (Beck et al., 2001; Ginsburg, La Greca, & Silverman, 1998), των αυτοκτονικών εμμονών (Harter, 1999) και διατροφικών διαταραχών (Fisher et al., 1994). Δεδομένων των επιθυμητών αποτελεσμάτων ενός υψηλού επιπέδου αυτοεκτίμησης, αξίζει να διερευνηθούν οι καθοριστικοί παράγοντες, οι οποίοι καθορίζουν την ύπαρξη υψηλής αυτοεκτίμησης, καθώς αυτή η γνώση θα μπορούσε να διευκολύνει το σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Ένα ευρύ φάσμα πολυδιάστατων πτυχών Αυτοπροσδιορισμού έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση εκ των οποίων οι ισχυρότερες είναι η αποδοχή του εαυτού από ομότιμους και η φυσική εμφάνιση (Frost & McKelvie, 2004; Harter, 1990; Marsh & Ayotte, 2003; Tiggemann, 2005; Wade et al., 1989).

4.8. Συμπεράσματα

Η προσέγγιση των χαρακτηριστικών προσωπικότητας αρχίζει με την παραδοχή ότι η προσωπικότητα αποτελείται από σταθερές εσωτερικές ιδιότητες που αντανακλώνται στη συμπεριφορά. Τα γνωρίσματα αποτελούν συνεχείς διαστάσεις της μεταβλητότητας, κατά μήκος των οποίων μπορεί να τοποθετηθεί οποιοδήποτε άτομο. Οι περισσότερες προσεγγίσεις των χαρακτηριστικών προσωπικότητας είναι νομοθετικές, δίνοντας έμφαση στον τρόπο που άτομα διαφέρουν μεταξύ τους αλλά κάνοντας δεκτή την παραδοχή ότι τα χαρακτηριστικά αποτελούν διαστάσεις οι οποίες είναι ίδιες για το κάθε άτομο.

Η παραγοντική ανάλυση αποτελεί εργαλείο που χρησιμοποιείται από πολλούς ψυχολόγους της προσωπικότητας, το οποίο δείχνει ποια στοιχεία μπορούν να αποτελέσουν έναν παράγοντα. Επιπλέον, μια σημαντική ερώτηση στη θεωρία των χαρακτηριστικών είναι ποια γνωρίσματα της προσωπικότητας είναι βασικά και σημαντικά. Μερικοί θεωρητικοί πιστεύουν ότι η πραγματικότητα είναι αυτή που αποσαφηνίζει τη δομή της προσωπικότητας. Άλλοι θεωρούν ότι πρέπει να υπάρχει μια θεωρία η οποία θα αποτελέσει τη βάση για τη διαλεύκανση των πιο σημαντικών χαρακτηριστικών. Αρκετές θεωρητικές οπτικές αναπτύχθηκαν, εκ των οποίων υπάρχει μια η οποία δηλώνει ότι τα χαρακτηριστικά έχουν μακρά ιστορία σε ιδέες σχετικές με την προσωπικότητα (εξωστρέφεια και νευρωτισμός) (Carver & Scheier, 2008:70).

Πολλοί θεωρητικοί είναι υπέρμαχοι της ιδέας των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας. Υπάρχουν δυνατές αποδείξεις γι' αυτή την πεποίθηση-ιδέα, και μια σχετικά επιτυχημένη προσπάθεια υλοποιήθηκε για την προσαρμογή των πέντε παραγόντων στα μοντέλα προσωπικότητας που είχαν ήδη αναπτυχθεί από προηγούμενους θεωρητικούς. Υπάρχουν διαφωνίες για την ακριβή φύση των πέντε παραγόντων, ωστόσο οι πιο κοινοί παράγοντες που αναφέρονται είναι η εξωστρέφεια, η ευσυνειδησία, η προσήνεια, η δεκτικότητα στην εμπειρία και η συναισθηματικότητα (νευρωτισμός).

Η πεποίθηση ότι η επιρροή των χαρακτηριστικών στη συμπεριφορά εξαρτάται από τις εκάστοτε καταστάσεις έχει επεκταθεί σε μια ευρύτερη οπτική των χαρακτηριστικών προσωπικότητας, στην οποία τα χαρακτηριστικά αποτελούν εξατομικευμένες συνδέσεις μεταξύ καταστάσεων και ενεργειών. Η άποψη αυτή αντιπροσωπεύει τη σταθερότητα σε βάθος χρόνου στο ίδιο το άτομο όσο και την ποικιλομορφία που υφίσταται μεταξύ των διαφόρων καταστάσεων. Αναφορικά με προβλήματα συμπεριφοράς, οι θεωρητικοί των χαρακτηριστικών προσωπικότητας θεωρούν ότι μερικά προβλήματα είναι αποτέλεσμα κάποιου χαρακτηριστικού που είναι εγγενώς προβληματικό, όπως ο ψυχωτισμός ή ο νευρωτισμός. Άλλα είδη προβλημάτων προέρχονται από την ακραία θέση σε κάποια διάσταση κάποιου χαρακτηριστικού (Carver & Scheier, 2008:70-71).

Το επόμενο κεφάλαιο αποτελεί το πρώτο κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους της συγκεκριμένης διατριβής. Έτσι αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, ξεκινώντας από τη θεωρητική πλαισίωσή της, την αναγραφή του σκοπού, των στόχων της και των υποθέσεών της, συνεχίζοντας με την παρουσίαση της δομής του

ερωτηματολογίου, της μεθόδου δειγματοληψίας, της διαδικασίας της πιλοτικής έρευνας, των αποτελεσμάτων από τις παραγοντικές αναλύσεις των ερωτηματολογίων της κύριας έρευνας, τόσο των διερευνητικών όσο και των επιβεβαιωτικών παραγοντικών αναλύσεων και των μεθόδων ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

Κεφάλαιο 5: Ερευνητική Μεθοδολογία

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύεται η μεθοδολογία της διδακτορικής διατριβής. Αρχικά, οριοθετείται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, ενώ, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, επιχειρείται η διερεύνηση και αναφορά προηγούμενων ερευνών σχετικών με το θεωρητικό πλαίσιο και το αντικείμενο της παρούσης έρευνας. Μετά την αναφορά των αποτελεσμάτων από προηγούμενες σχετικές έρευνες, αναφέρονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας ενώ διατυπώνονται και οι υποθέσεις της έρευνας που βασίζονται στην παρατιθέμενη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Έπειτα, παρουσιάζεται η μέθοδος της δειγματοληψίας και συνεχίζει το κεφάλαιο με την αναφορά της δομής του ερωτηματολογίου της έρευνας. Στη συνέχεια, αναπτύσσεται η διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας, η έρευνα αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου και τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας. Τέλος, παρουσιάζονται οι παραγοντικές αναλύσεις των ερωτηματολογίων της κύριας έρευνας και των μεθόδων ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

5.1 Θεωρητική πλαισίωση της έρευνας

Οι περισσότερες σύγχρονες θεωρίες των κινήτρων υποθέτουν ότι οι άνθρωποι επιμένουν σε συμπεριφορές στο βαθμό που πιστεύουν ότι αυτές οι συμπεριφορές θα οδηγήσουν στα επιθυμητά αποτελέσματα ή στόχους. Ξεκινώντας με το έργο των Lewin (1936) και Tolman (1932), η αρχή αυτή έχει κινητοποιήσει πολλούς ερευνητές να διερευνήσουν την ψυχολογική αξία των ανθρώπων για την επιδίωξη των στόχων τους (Kasser & Ryan, 1996; Vroom, 1964), τις προσδοκίες των ανθρώπων για την επίτευξη στόχων (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978; Bandura, 1989; Rotter, 1966) και τους μηχανισμούς εκείνους που ωθούν τα άτομα να επιδιώκουν επιλεγμένους στόχους (Carver & Scheier, 1998).

Η έρευνα της διδακτορικής διατριβής θα βασιστεί στη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού (Self determination Theory). Ενώ πολλές ιστορικές και σύγχρονες θεωρίες κινήτρων αντιμετωπίζουν το κίνητρο πρωτίστως ως μια ενιαία αντίληψη, εστιάζοντας στο συνολικό ποσό των κινήτρων που έχουν οι άνθρωποι για

συγκεκριμένες συμπεριφορές ή δραστηριότητες, η θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού ξεκίνησε με τη διαφοροποίηση των τύπων των κινήτρων. Η αρχική ιδέα ήταν ότι ο τύπος ή η ποιότητα των κινήτρων του ατόμου είναι πιο σημαντικά από ότι το συνολικό ποσό των κινήτρων για την πρόβλεψη πολλών σημαντικών αποτελεσμάτων, όπως η ψυχική υγεία και η ευεξία, η αποτελεσματική απόδοση, η δημιουργική επίλυση προβλημάτων, και η βαθιά ή εννοιολογική μάθηση (Deci & Ryan, 2008). Στη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού ενσωματώνονται τέσσερις υπο-θεωρίες, καθεμία από τις οποίες εξελίχθηκε για να ερμηνεύσει συγκεκριμένο πεδίο παρακίνησης. Η θεωρία της *Ικανοποίησης των Βασικών Αναγκών* εξηγεί την άμεση σχέση των ψυχολογικών αναγκών με την ψυχική ευεξία, η θεωρία της *Γνωστικής Αξιολόγησης*, μελετά τα εσωτερικά κίνητρα και τη σημασία των κοινωνικών παραγόντων στη διαμόρφωσή τους, η *Οργανισμική Ενσωμάτωση* ασχολείται με τις διαφορετικές εκφάνσεις των εξωτερικών κινήτρων και η θεωρία *Προσανατολισμών Αιτιότητας*, η οποία αναφέρεται στις προσωπικές διαφορές στην παρακίνηση σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού και την υπο-θεωρία της *Ικανοποίησης των Βασικών Αναγκών*, ο άνθρωπος έχει έμφυτη τάση να μετέχει σε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, να επιζητά διασύνδεση με την κοινωνική ομάδα και να ενσωματώνει ενδοπροσωπικά και διαπροσωπικά βιώματα σε μια ενοποιημένη και συνεκτική δομή του εαυτού. Για να λειτουργήσει ο μηχανισμός αυτός, το άτομο χρειάζεται την υποστήριξη του φυσικού και του κοινωνικού περιβάλλοντός του, που θα του εξασφαλίσει την ικανοποίηση τριών ψυχολογικών παραγόντων:

α) *της ανάγκης του για επάρκεια*, της ανάγκης, δηλαδή, που έχει το άτομο να αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον και να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του. Ο άνθρωπος έχει την τάση να επηρεάζει τη διαδικασία και το αποτέλεσμα όσων επιδιώκει ή του ανατίθενται, ώστε να αισθάνεται ικανός και αποτελεσματικός σε ό,τι αναλαμβάνει διαχειριζόμενος με επιτυχία τις εξωτερικές και τις εσωτερικές απαιτήσεις που βιώνει κάθε φορά. Στο πλαίσιο της ικανοποίησης της ανάγκης για επάρκεια το άτομο αναζητά κατ' αρχάς περιβάλλοντα, συνθήκες και συμπεριφορές που προάγουν την ανάπτυξη της επιδεξιότητας και την αίσθηση της ικανότητας. Εντούτοις, όταν μια θετική ανατροφοδότηση (θετικά σχόλια για τον ακριβή τρόπο ανάπτυξης της επάρκειας) δίνεται σε ένα κλίμα ελέγχου (και όχι αυτονομίας), μπορεί να έχει μόνο μια παροδική θετική επίδραση στην ικανοποίηση της ανάγκης για επάρκεια ενώ η ανάγκη για αυτονομία δεν ικανοποιείται,

β) της ανάγκης του για αυτονομία, στην ανάγκη δηλαδή που έχει το άτομο να επιλέγει και να προσδιορίζει τη συμπεριφορά του με τη βούλησή του και όχι με την προσδοκία μιας εξωτερικής αμοιβής ή το φόβο μιας τιμωρίας. Η συγκεκριμένη ανάγκη αποτελεί τη φυσική ροπή του ανθρώπου να βιώνει τον εαυτό του ως αιτιώδη παράγοντα (casual agent), να νιώθει ότι επιφέρει αλλαγές στο περιβάλλον του, να εκφράζεται ελεύθερα, με αποτέλεσμα την έκφραση πτυχών του εαυτού του. Η αίσθηση της αυτονομίας και της εσωτερικής παρακίνησης προσβάλλεται ή υπονομεύεται, όταν οι άνθρωποι εργάζονται σε συνθήκες ανταγωνισμού, ανελαστικότητας (π.χ. ως προς τους τρόπους διδασκαλίας), πίεσης, στενής επιτήρησης, απειλής, τιμωρίας, εξωτερικώς τοποθετημένων στόχων (στόχων που δεν συμμετείχαν οι ίδιοι στη θέσπισή τους), αξιολόγησης μέσω κοινωνικής σύγκρισης και εν γένει σε συνθήκες υπαγόρευσης συγκεκριμένων τρόπων σκέψης και δράσης. Η ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία καθορίζει την ποιότητα και την ένταση μιας συμπεριφοράς, ειδικότερα μέσω του μηχανισμού της εσωτερίκευσης (Βαρσάμης, 2016) και

γ) της ανάγκης του για σύναψη σχέσεων, η οποία αναφέρεται στην ικανοποίηση της τάσης που έχει το άτομο να συνδέεται με την ομάδα, να επικοινωνεί και να αισθάνεται ότι ανήκει σε κάτι μεγαλύτερο από τον εαυτό του, να αλληλεπιδρά και να συνδέεται με άλλους. Είναι καίριο γι' αυτόν να προσλαμβάνει αποδοχή, προσοχή, ζεστασιά, αγάπη, αναγνώριση, ασφάλεια κ.λπ., χωρίς όρους. Μαζί με την ανάγκη για επάρκεια, η ικανοποίηση της ανάγκης για σύναψη σχέσεων με άλλους παίζει μεγάλο ρόλο στις διαδικασίες της εσωτερίκευσης, αφού, για να παραμείνει ο άνθρωπος για μεγάλο διάστημα εσωτερικά κινητοποιημένος, χρειάζεται να αισθάνεται ότι ικανοποιείται πλήρως η ανάγκη του για σύναψη σχέσεων.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω, η θεωρία Αυτοπροσδιορισμού προτείνει, ότι αποτελεί μέρος του προσαρμοστικού σχεδίου του ανθρώπινου οργανισμού, να συμμετέχει σε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, να ασκεί τις ικανότητές του, να επιζητά σχέσεις και τη συνοχή σε κοινωνικές ομάδες, και να ενσωματώνει ενδοψυχικές και διαπροσωπικές εμπειρίες στο κοινωνικό σύνολο με μια σχετική ενότητα. Η διαλεκτική προοπτική της θεωρίας προτείνει περαιτέρω ότι αυτές οι φυσικές τάσεις του ανθρώπινου οργανισμού απαιτούν θεμελιώδη συστατικά, δηλαδή, ότι το περιβάλλον υποστηρίζει εμπειρίες ή την ικανοποίηση της σύναψης σχέσεων, της αυτονομίας και της επάρκειας. Ως εκ τούτου, οι φυσικές διεργασίες, όπως η εσωτερική παρώθηση, η ενσωμάτωση των εξωγενών κανονισμών, και η προσπάθεια

για επίτευξη ευημερίας θεωρείται ότι μπορούν να λειτουργήσουν κατά τον δυνατό καλύτερο τρόπο μόνο στο βαθμό που είναι παρόντα ή, εναλλακτικά, στο βαθμό που το άτομο έχει επαρκείς εσωτερικές δυνάμεις για να βρει ή να κατασκευάσει τις απαραίτητες συνθήκες για την πραγματοποίησή τους (Deci & Ryan, 2002).

Στο βαθμό που αυτές οι διεργασίες παρεμποδίζονται από δυσμενείς συνθήκες, ειδικά όταν το άτομο βρίσκεται και ζει σε πλαίσιο υπερβολικά περιοριστικό, προκλητικό ή απορριπτικό τότε τείνει να υποκαταστήσει τις διεργασίες με άλλες, κυρίως αμυντικού περιεχομένου, που, χωρίς αμφιβολία, έχουν επίσης λειτουργική χρησιμότητα κάτω από μη υποστηρικτικές περιστάσεις τις οποίες βιώνει. Κατά συνέπεια, οι έμφυτες ψυχολογικές ανάγκες για επάρκεια, σύναψη σχέσεων και αυτονομία αφορούν τη δομή της ανθρώπινης ψυχής, γιατί αναφέρονται σε έμφυτες τάσεις, κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, προς την επίτευξη αποτελεσματικότητας, συνεκτικότητας και συνοχής. Η παρουσία έναντι απουσία των περιβαλλοντικών συνθηκών που επιτρέπουν την ικανοποίηση αυτών των βασικών αναγκών αποτελεί το βασικό προγνωστικό παράγοντα για το εάν ή όχι οι άνθρωποι θα έχουν ζωτικότητα και ψυχική υγεία (Deci & Ryan, 2000).

Όπως αντιλαμβανόμαστε από τα παραπάνω, η ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών επηρεάζει τη διαμόρφωση των κινήτρων του ανθρώπου και αυτά με τη σειρά τους τη δόμηση της προσωπικότητάς του αλλά και την ποιότητα της δραστηριοποίησής του. Σύμφωνα με τη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού, η συμπεριφορά του ατόμου παρωθείται είτε από εσωτερικά είτε από εξωτερικά κίνητρα. Με βάση τη διαπίστωση της ύπαρξης των προαναφερόμενων ειδών κινήτρων και τη θεωρία της προσδοκίας του Vroom (1964), οι Porter και Lawler (1968) πρότειναν ένα μοντέλο ενδογενών και εξωγενών κινήτρων εργασίας. Το εγγενές κίνητρο αναφέρεται στα άτομα εκείνα που οδηγούνται σε μια δραστηριότητα, επειδή την βρίσκουν ενδιαφέρουσα και αντλούν αυθόρμητη ικανοποίηση από την ίδια τη δραστηριότητα. Το εξωγενές κίνητρο, αντίθετα, απαιτεί σύνδεση μεταξύ της δραστηριότητας και των συνεπειών αυτής, όπως απτές ή λεκτικές ανταμοιβές, οπότε η ικανοποίηση δεν προέρχεται από την ίδια τη δραστηριότητα, αλλά από τις εξωγενείς συνέπειες της δραστηριότητας (Gagne & Deci, 2005).

Εσωτερικά θεωρούνται τα κίνητρα, όταν το άτομο ασχολείται με δραστηριότητες που του προκαλούν ευχαρίστηση. Η κινητοποίηση σε αυτή την περίπτωση είναι αυτό-προσδιοριζόμενη αφού το άτομο αποκομίζει προσωπική ευχαρίστηση και ικανοποίηση ενεργώντας ή μαθαίνοντας περισσότερα πράγματα. Η

Θεωρία της *Γνωστικής Αξιολόγησης* (Deci & Ryan, 1985), μελετά τα εσωτερικά κίνητρα που προκύπτουν από δραστηριότητες εσωτερικά ορμώμενες. Η εσωτερικά παρακινουμένη συμπεριφορά αποτελεί την αυθεντική μορφή των αυτοκαθοριζόμενων μορφών παρακίνησης και εμπεριέχει την ελευθερία βούλησης. Η εσωτερική παρακίνηση έχει τριμερή ταξινόμηση (Vallerand,1997), η οποία χωρίζεται σε α) *εσωτερική παρακίνηση για μάθηση*, όπου η ενασχόληση με τη δραστηριότητα οφείλεται στην ικανοποίηση και την ευχαρίστηση του ατόμου, από την κατάκτηση επιπλέον γνώσης ή από την προσπάθεια να κατανοήσει κάτι καινούριο, β) *εσωτερική παρακίνηση για επίτευξη*, όπου η εμπλοκή με τη δραστηριότητα εδράζεται στην ικανοποίηση που νιώθει το άτομο όταν πραγματοποιούνται οι επιδιώξεις του και ξεπερνά τον εαυτό του και γ) *εσωτερική παρακίνηση για διέγερση*, η οποία σχετίζεται την αισθητική και αισθητηριακή ευχαρίστηση που απολαμβάνει το άτομο από τη δραστηριότητα.

Παραδοχή των περισσότερων θεωριών για τα κίνητρα αποτελεί η διαπίστωση ότι εξωτερικά θεωρούνται τα κίνητρα, όταν το άτομο εμπλέκεται σε δραστηριότητες που καθορίζονται από εξωγενείς παράγοντες, όπως είναι διάφορες κοινωνικές απαιτήσεις ώστε το άτομο να ενταχθεί ομαλά στην κοινωνία και να γίνει αποδεκτό. Η θεωρία Αυτοπροσδιορισμού μέσω της υπο-θεωρίας *Οργανισμικής Ενσωμάτωσης* θεωρεί πως τα εξωγενή κίνητρα μπορούν να εσωτερικευθούν και, όπως η εσωτερική παρακίνηση, μπορούν να αποτελέσουν τη βάση αυτόνομων ενεργειών. Η θεωρία προτείνει πως τα άτομα διαθέτουν από τη φύση τους τη τάση να παίρνουν αξίες, γνώμες και συμπεριφορές που συναντούν στη ζωή τους και να τις δέχονται ως δικές τους. Ωστόσο, αυτή η διαδικασία λειτουργεί περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικά στο βαθμό που το άτομο έχει ικανοποιήσει τις βασικές ψυχολογικές του ανάγκες κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Έχουν διατυπωθεί τέσσερις διαφορετικοί τύποι ρύθμισης στην εξωτερικά παρωθούμενη συμπεριφορά, που αντιπροσωπεύουν διαφορετικό βαθμό εσωτερίκευσης και άρα διαφορετικό βαθμό Αυτοπροσδιορισμού:

α) *Η ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εξωτερικού ελέγχου (external regulation)*, κατά την οποία το άτομο συμμετέχει σε μια δραστηριότητα για να λάβει κάποια εξωτερική αμοιβή ή να αποφύγει μια τιμωρία. Αποτελεί τον λιγότερο αυτόνομο τύπο εξωτερικής παρώθησης, ενώ δεν έχει επιτευχθεί καμιά μορφή εσωτερίκευσης. Η ρύθμιση αυτή μπορεί να κινητοποιήσει το άτομο αλλά δεν αποτελεί αντανάκλαση των ενδιαφερόντων και των αξιών του και ελέγχεται από συμπτώσεις ή απρόβλεπτες καταστάσεις παρά από το ίδιο το άτομο.

β) Η ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου (*introjected regulation*), η οποία εδράζεται στην επιθυμία για κοινωνική αποδοχή, στην ντροπή και την ενοχή. Ο τύπος της συγκεκριμένης εξωτερικής παρώθησης αφορά συμπεριφορές που ελέγχονται μερικώς από εσωτερικές καταστάσεις αλλά κυρίως από εξωτερικά ενδεχόμενα.

γ) Η ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας (*identified regulation*), κατά την οποία η συμπεριφορά ρυθμίζεται από κάποια εσωτερικευμένη αξία ή κάποιο εσωτερικό όφελος. Ο συγκεκριμένος τύπος αποτελεί πιο αυτόνομο τύπο παρώθησης.

δ) Η ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης (*integrated regulation*), κατά την οποία έχει ολοκληρωθεί η ενσωμάτωση ταυτοποιημένων αξιών και κανόνων στο Εγώ (Gagné & Deci, 2005; Koestner & Losier, 2002; Ntoumanis, 2002; Wang & Biddle, 2001). Ο συγκεκριμένος τύπος παρώθησης διαθέτει πολλά κοινά στοιχεία με την εσωτερική παρώθηση, καθώς και οι δύο μορφές είναι αυτόνομες και σχετίζονται με ευελιξία στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς.

Η θεωρία Αυτοπροσδιορισμού θεωρεί ότι οι άνθρωποι έχουν τη φυσική προδιάθεση να εσωτερικοποιούν αξίες και συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι σημαντικοί άλλοι του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Ωστόσο, η θεωρία αποδέχεται ότι αυτή η εσωτερίκευση λειτουργεί αποτελεσματικά μόνο όταν τα άτομα ικανοποιούν τις βασικές ψυχολογικές τους ανάγκες κατά τη διαδικασία απόκτησης αξιών και συμπεριφορών. Περιβάλλοντα τα οποία υποστηρίζουν την ικανοποίηση αναγκών οδηγούν τα άτομα στην αποδοχή της δομής του κοινωνικού κόσμου, ενώ περιβάλλοντα που προσπαθούν να ελέγξουν τα άτομα, θα επηρεάσουν τη διαδικασία της εσωτερίκευσης αξιών και συμπεριφορών αφήνοντας τα άτομα στους δύο πρώτους τύπους ρύθμισης της εσωτερίκευσης (τη ρύθμιση μέσω εξωτερικού ελέγχου ή τη ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι οι αρχικές μελέτες για την επίδραση των κοινωνικών περιβαλλόντων στην παρακίνηση των ατόμων βασίζονταν σε εργαστηριακά πειράματα, όπου εξετάζαν παράγοντες όπως οι αμοιβές, η ανατροφοδότηση και οι διορίες και πώς επηρεάζουν την εσωτερική κινητοποίηση. Στις πρώτες μελέτες (Deci, 1971) βρέθηκε ότι όταν τα υποκείμενα της έρευνας δέχονταν χρηματική αμοιβή για τη λύση ενός ενδιαφέροντος παζλ χωρικών σχέσεων, η εσωτερική τους παρακίνηση για την δραστηριότητα μειώνεται σε σχέση με τα υποκείμενα που προέβησαν στην ίδια δραστηριότητα χωρίς να λάβουν αμοιβή. Οι

Deci, Koestner και Ryan (1999) σε μετα-ανάλυση που υλοποίησαν, επιβεβαίωσαν τα αποτελέσματα των παραπάνω μελετών σε παραπάνω από 100 πειράματα, ότι, δηλαδή, οι εξωτερικές αμοιβές τείνουν να υπονομεύουν και να μειώνουν την εσωτερική παρακίνηση των υποκειμένων της έρευνας. Σύμφωνα με μελέτες (Vallerand & Reid, 1984), η θετική ανατροφοδότηση ενισχύει την εσωτερική παρακίνηση των υποκειμένων της έρευνας σε σχέση με τα υποκείμενα που δε δέχτηκαν ανατροφοδότηση, αποτελέσματα τα οποία διαφαίνονται και σε άλλες μελέτες σε παιδιά και ενήλικες, ενώ έρευνες έδειξαν ότι η ανατροφοδότηση που επισημαίνει αρνητικές επιδόσεις τείνει να μειώνει την εσωτερική παρακίνηση, επειδή σηματοδοτεί ανικανότητα για τα άτομα (Deci και Cascio, 1972). Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι οι χρηματικές ανταμοιβές υπονομεύουν την εσωτερική παρακίνηση του ατόμου (Deci, 1971; 1972b). Για την ψυχολογική ερμηνεία της εσωτερικής παρακίνησης και της υπονόμευσής τους από εξωτερικές αμοιβές ο Deci (1975) πρότεινε ότι οι εξωτερικά παρακινούμενες συμπεριφορές αντιπροσωπεύουν πρωτότυπα αυτοκαθοριζόμενες δραστηριότητες, αποτελούν δραστηριότητες στις οποίες τα άτομα προβαίνουν έμφυτα και αυθόρμητα όταν αισθάνονται ελεύθερα να ακολουθήσουν τα ενδιαφέροντά τους. Όταν οι άνθρωποι προβαίνουν σε δραστηριότητες με σκοπό την παροχή απτών αμοιβών, η συμπεριφορά τους τείνει να εξαρτάται από τα οφέλη, αντιλαμβάνονται τη θέση της αιτιότητας⁴³, μετατοπίζοντας την από εσωτερική σε εξωτερική, αισθάνονται πιο ελεγχόμενοι, η ανάγκη τους για αυτονομία ακυρώνεται και η εσωτερική παρακίνηση μειώνεται. Σε αντίθεση, όταν οι άνθρωποι εισπράττουν θετική ανατροφοδότηση, είναι λιγότερο πιθανό να προβαίνουν στη δραστηριότητα με σκοπό την ανατροφοδότηση, ενώ και η ανάγκη τους για αυτονομία δεν ακυρώνεται, απεναντίας αισθάνονται ικανοποίηση της ανάγκης τους για επάρκεια (competence) και αυτό με τη σειρά του ενδυναμώνει την εσωτερική παρακίνηση. Στην αντίθετη περίπτωση, αυτό της αρνητικής ανατροφοδότησης, τα άτομα δεν παρακινούνται (Deci και Ryan, 2009).

⁴³ θέση της αιτιότητας: Στις θεωρίες αιτιολογικού προσδιορισμού η θέση της αιτιότητας εκλαμβάνεται ως η αντίληψη ενός ατόμου για το εάν η αιτία της επιτυχίας ή της αποτυχίας του σε ένα έργο είναι εσωτερική (λόγω προσωπικών παραγόντων, όπως η προσπάθεια και η ικανότητα) ή εξωτερική (λόγω εξωτερικών παραγόντων, όπως η τύχη ή ευκαιρία). Στη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού, η θέση της αιτιότητας αποτελεί την αντίληψη ενός ατόμου για το αν η προέλευση των λόγων για τους οποίους οδηγείται σε μια συμπεριφορά-ενέργεια είναι εσωτερική (συμμετέχει με ελεύθερη βούληση και προθυμία) ή εξωτερική (γίνεται επειδή είναι υποχρεωμένος ή υποχρεούται να υιοθετήσει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, είτε λόγω εξωτερικής πίεσης από τους άλλους ή λόγω αυτοεπιβαλλόμενων πιέσεων).

Κατά τη συνέχιση της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας διαπιστώθηκε ότι στο χώρο της εργασιακής ψυχολογίας και ειδικότερα της παρακίνησης στην εργασία μελέτες έχουν βρει σχέσεις μεταξύ υποστήριξης της αυτονομίας, από μέρους των διευθυντών σε οργανισμούς, και θετικών αποτελεσμάτων εργασίας. Για παράδειγμα, οι Deci et al. (1989) διαπίστωσαν ότι η υποστήριξη της αυτονομίας από τους διευθυντές, που ορίζεται ως η αναγνώριση των προοπτικών των υφισταμένων τους, η παροχή σχετικών πληροφοριών με μη ελεγχόμενο τρόπο, η προσφορά επιλογών και η ενθάρρυνση της αυτοδιάθεσης και όχι η πίεση των υποκειμένων να συμπεριφέρονται με καθορισμένους τρόπους, συνδέεται με το γεγονός ότι οι εργαζόμενοι είναι πιο ικανοποιημένοι από την εργασία τους, έχουν υψηλότερο επίπεδο εμπιστοσύνης στην εταιρική διαχείριση και εμφανίζουν άλλες στάσεις που σχετίζονται με την εργασία. Στην ίδια μελέτη σε μια μεγάλη εταιρεία των ΗΠΑ, μερικοί από τους διευθυντές στη συνέχεια εκπαιδεύτηκαν ώστε να υποστηρίζουν περισσότερο την αυτονομία στην εργασία και εποπτεία των υφισταμένων τους. Ο επιμορφωτής-εμψυχωτής καθοδηγούσε τις ομαδικές συζητήσεις και τις δραστηριότητες ρόλων με τους διευθυντές οι οποίες οργανώθηκαν γύρω από τρία θέματα: α) μεγιστοποίηση των ευκαιριών για πρωτοβουλίες (λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων), β) παροχή ανατροφοδοτούμενης ενημέρωσης χωρίς έλεγχο και γ) αναγνώριση και αποδοχή των προοπτικών των υποκειμένων (ανάγκες και συναισθήματα). Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι το επίπεδο υποστήριξης της αυτονομίας των διευθυντών αυξήθηκε στους χώρους παρέμβασης σε σχέση με τις ομάδες ελέγχου και, ακόμα πιο σημαντικό, ότι οι αλλαγές αυτές «ακτινοβολούσαν» στους υφισταμένους τους, οι οποίοι ανέφεραν αυξήσεις στις αντιλήψεις για την ποιότητα της εποπτείας, εμπιστοσύνη στην οργανωτική δομή και την ικανοποίηση που σχετίζεται με την εργασία (Gagne & Deci, 2005).

Επίσης, έρευνες διαπίστωσαν ότι η υποστήριξη αυτονομίας των εργαζομένων από μέρους των προϊσταμένων τους οδήγησε σε μεγαλύτερη ικανοποίηση των αναγκών για αυτονομία, επάρκεια και διαπροσωπικές σχέσεις, και αυτή με τη σειρά της, σε μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση, υψηλότερες αξιολογήσεις επιδόσεων, μεγαλύτερη εμμονή, μεγαλύτερη αποδοχή των οργανωτικών αλλαγών και καλύτερη ψυχολογική προσαρμογή (Baard et al., 2004; Deci et al., 2001; Gagne et al., 2000; Pardi et al., 1993; Kasser, Davey & Ryan, 1992). Επίσης, η μελέτη των Baard και των συνεργατών του (2004) έδειξε ότι ο γενικός αυτόνομος προσανατολισμός της αιτιότητας προέβλεπε την ικανοποίηση των αναγκών και την ύπαρξη θετικών

αποτελεσμάτων στην εργασία και η μελέτη των Deci και των συνεργατών του (2001) επιβεβαίωσε ότι η βασική ψυχολογική ικανοποίηση των αναγκών ήταν σημαντική τόσο σε μια κollectιβιστική κουλτούρα όσο και σε μια ατομικιστική κουλτούρα (Chirkov et al., 2003). Οι Blais και Bri'e're (1992) διαπίστωσαν ότι η υποστήριξη της αυτονομίας από μέρους των διευθυντών και προϊσταμένων υποστηρίζει θετικά τα αυτόνομα κίνητρα των υφισταμένων και, με τη σειρά τους, την ποιότητα των επιδόσεων των υφισταμένων, ενώ οι Sheldon και Elliot (1998) διαπίστωσαν ότι το κίνητρο της αυτονομίας προέβλεπε μεγαλύτερη προσπάθεια και επίτευξη περισσότερων στόχων.

Οι ερευνητές στους χώρους εργασίας έχουν συστηματικά αποδείξει ότι η αυτόνομη παρακίνηση συνδέεται στενά με θετικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, ο Gagné και οι συνεργάτες του (2010) βρήκαν θετικές σχέσεις μεταξύ της αυτόνομης παρακίνησης και της αισιοδοξίας, της ικανοποίησης από την εργασία, της συναισθηματικής δέσμευσης, της ευημερίας (well-being) και της αυτό-αναφερόμενης υγείας, ενώ προέκυψαν αρνητικές σχέσεις με την πρόθεση για εγκατάλειψη-αποχώρηση από θέση εργασίας και την ψυχολογική δυσχέρεια. Επίσης, η αυτόνομη παρακίνηση συνδέεται θετικά με την ψυχολογική υγεία, την εργασιακή ικανοποίηση και την ικανοποίηση από τη ζωή, και αρνητικά με τις προοπτικές εξουθένωσης (Blais et al., 1993 στο Gorozidis & Papaioannou, 2014; Richer, Blanchard, & Vallerand, 2002). Οι μελέτες που διερευνούν την αυτοδιάθεση των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας παρήγαγαν παρόμοια αποτελέσματα. Οι Fernet, Guay και Senécal (2004) διαπίστωσαν ότι τα αυτόνομα κίνητρα στην εργασία έχουν θετικές σχέσεις με τον έλεγχο της εργασίας και την προσωπική ολοκλήρωση και αρνητικές συσχετίσεις με τις απαιτήσεις της εργασίας, τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση. Πανεπιστημιακοί καθηγητές με υψηλά ποσοστά στην αυτόνομη παρακίνηση και στον εργασιακό έλεγχο θα μπορούσαν να προσαρμοστούν καλύτερα στις απαιτήσεις της εργασίας και να αντιμετωπίσουν την επαγγελματική εξουθένωση (Fernet et al., 2004)⁴⁴.

Σύμφωνα με τη θεωρία Αυτοπροσδιορισμού, όσο πιο υψηλή είναι η αυτοπροσδιοριζόμενη ή η αυτόνομη παρακίνηση, τόσο καλύτερα είναι τα παρατηρούμενα αποτελέσματα (Ryan & Deci, 2000a, b) όπως η βαθιά εκμάθηση (Vansteenkiste et al., 2005; Grolnick & Ryan 1987), η υψηλή ακαδημαϊκή απόδοση

⁴⁴ Στόχος 3, υπόθεσεις 5 και 6 της διατριβής

(Vansteenkiste 2005; Boggiano et al., 1993), η καλύτερη προσαρμογή και θετική ευημερία (Black & Deci 2000; Levesque et al., 2004). Σχετικά με τον εκπαιδευτικό χώρο εργασίας, η εσωτερική παρακίνηση του εκπαιδευτικού θα πρέπει να θεωρείται ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του διδάσκοντα. Οι εκπαιδευτικοί που είναι εσωτερικά παρακινημένοι στη διδασκαλία τους είναι πιο πιθανό να υποστηρίξουν και να προαγάγουν την αυτονομία των μαθητών τους, γεγονός που στη συνέχεια οδηγεί στην αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών (Pelletier et al., 2002; Reave et al., 1999). Στην έρευνα των Pelletier και των συνεργατών του (2002) διαπιστώθηκε ότι όση παραπάνω πίεση αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί είτε από πάνω (π.χ. αναλυτικά προγράμματα, συνάδελφοι, διοίκηση) είτε από κάτω (π.χ. μη παρακινημένοι μαθητές) τόσο χαμηλότερος είναι ο αυτό-καθορισμός τους σχετικά με τη διδασκαλία. Από τη μελέτη των Wang και Liu (2008) φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής με υψηλότερα επίπεδα αυτοπροσδιορισμένης συμπεριφοράς έχουν την τάση να επιδεικνύουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στη διδασκαλία του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και φαίνονται πιο ικανοποιημένοι από την εκπαίδευσή τους. Σε έρευνα των Roth και των συνεργατών του (2007) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που παρουσίαζαν πιο αυτόνομες μορφές παρακίνησης στο να διδάξουν, σημείωναν αυξημένη αίσθηση προσωπικής επίτευξης και μειωμένη συναισθηματική εξουθένωση και ότι οι εκπαιδευτικοί με αυτόνομες μορφές διδασκαλίας σχετίζονταν θετικά με αυτόνομες μορφές παρακίνησης των μαθητών τους για μάθηση και ότι οι μαθητές οι ίδιοι αντιλαμβάνονταν ότι οι δάσκαλοί τους υποστήριζαν την αυτονομία τους (Γοροζίδης & Παπαϊωάννου, 2011). Ο Lam και οι συνεργάτες του (2010) διαπίστωσαν ότι η αυτόνομη παρακίνηση (εσωτερική και μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας-ταυτοποιημένη) συνδέεται θετικά με τη θετική στάση απέναντι στην προτίμηση στην καινοτόμο διδασκαλία, ενώ η σχέση της παρακίνησης με αρνητικές συμπεριφορές ήταν υψηλή και αρνητική. Επίσης, τα χαμηλότερα επίπεδα της αυτόνομης παρακίνησης συνδέονται με αρνητικές στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική καινοτομία (Lam et al., 2010). Μελέτες σε δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών παρουσιάζουν παρόμοια ευρήματα. Ο Χριστοδουλίδης (2004) διαπίστωσε ότι όσο υψηλότερη είναι η αυτόνομη παρακίνηση των δασκάλων, τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση από την εργασία τους και η συμμετοχή τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες για τη βελτίωσή τους και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον, ο Γκοροζίδης (2009) παρακολούθησε δείγμα από Έλληνες δασκάλους και διαπίστωσε ότι η εσωτερική παρακίνηση στην εργασία

συνδέεται θετικά με την ικανοποίηση από την εργασία, τον προσανατολισμό τους και την αυτο-αποτελεσματικότητα για την εφαρμογή του εισηγμένου στην εκπαίδευση προγράμματος σπουδών. Επίσης, μια παλαιότερη μελέτη με καθηγητές σε προπτυχιακούς φοιτητές Φυσικής Αγωγής έδειξε ότι η εσωτερική παρακίνηση αποτελεί ισχυρό προγνωστικό παράγοντα πρόθεσης για μελλοντική συμμετοχή σε παρόμοια μαθήματα (Goudas, Biddle, & Underwood, 1995). Επίσης, οι Γοροζίδης και Παπαϊωάννου (2014) διαπίστωσαν ότι αν οι δάσκαλοι είναι αυτόνομα παρακινούμενοι για την εκπαίδευση και κατάρτισή τους, θα είναι πιο αποφασισμένοι να συμμετάσχουν στην επιμορφωτική διαδικασία και το επόμενο έτος και το ίδιο ισχύει και για τη διδασκαλία ενός καινοτόμου θέματος⁴⁵.

Οι κυρίαρχες κοινωνικού περιεχομένου μεταβλητές που ελέγχονται στις διάφορες έρευνες είναι η υποστήριξη των εργαζομένων από μέρος του οργανισμού έναντι των βασικών ψυχολογικών αναγκών των εργαζομένων για επάρκεια, διαπροσωπικές σχέσεις και αυτονομία και θεωρούνται ότι επηρεάζονται έντονα από το είδος διοίκησης. Η υποστήριξη για την ικανοποίηση των τριών αναγκών των εργαζομένων από μέρος της διοίκησης χρησιμοποιούνται συχνά ως σύνθετες, παρόλο που πολλές μελέτες εξέτασαν μόνο την αυτονομία. Στην πραγματικότητα, όταν υπάρχει υποστήριξη για την αυτονομία από μέρος του οργανισμού ή της διοίκησης, η ικανοποίηση και των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών των εργαζομένων συχνά συσχετίζονται αρκετά επειδή: α) η διοίκηση που υποστηρίζει την αυτονομία γενικά είναι εναρμονισμένη και προσπαθεί να ικανοποιήσει και τις άλλες βασικές ανάγκες των εργαζομένων και β) οι εργαζόμενοι έχουν μια αίσθηση αυτονομίας, οι ίδιοι βρίσκουν τρόπους για να ικανοποιήσουν τις άλλες ανάγκες. Έτσι, όταν οι εργαζόμενοι βιώνουν ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία στο εργασιακό τους περιβάλλον, συνήθως αισθάνονται περισσότερο δεμένοι με τον οργανισμό και αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί (Deci, Olafsen & Ryan, 2017).

Όπως προαναφέρθηκε και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση η έρευνα σχετικά με την παρακίνηση στην εργασία είχε δύο τύπους μεταβλητών που ερευνήθηκαν: α) η ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών, που χρησιμοποιούνται συνήθως ως σύνθετες (Baard et al., 2004) μα μερικές φορές αναλύονται χωριστά (Fernet et al., 2012a; Williams et al., 2004) και β) η αυτόνομη και/ή η ελεγχόμενη παρακίνηση που μερικές φορές συμπληρώνονται από την

⁴⁵ Στόχος 2, υπόθεση 3 της διατριβής

αντιλαμβανόμενη επάρκεια, ιδιαίτερα σε μελέτες αλλαγής συμπεριφοράς σε θέματα υγείας μεταξύ των ενηλίκων (Williams et al., 2004). Ορισμένες μελέτες αντί να αξιολογούν την αυτόνομη παρακίνηση έχουν αξιολογήσει μόνο την εγγενή συνιστώσα της, την εσωτερική παρακίνηση, και έχουν εξετάσει τη σχέση της με άλλες μεταβλητές (Kuvaas 2009; Olafsen et al., 2015). Τυπικά, οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει είτε το σύνολο των μεταβλητών ικανοποίησης αναγκών είτε τις μεταβλητές παρακίνησης, αν και μερικές μελέτες έχουν χρησιμοποιήσει και τα δύο σύνολα, οπότε έχουν τείνει να προβλέψουν τις μεταβλητές κινήτρων από τις μεταβλητές ικανοποίησης αναγκών ως μεσολαβούντες μεταβλητές μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών (De Cooman et al., 2013). Επίσης, ερευνητές έχουν την τάση να τις εξετάζουν ως δύο τύπους εξαρτημένων μεταβλητών: α) μεταβλητές απόδοσης (π.χ., την ποσότητα ή την ποιότητα της απόδοσης ή αποδοτικότητα στην εργασία) και β) μεταβλητές ευημερίας (π.χ. ικανοποίηση από την εργασία, ζωτικότητα-ζωντάνια ή σωματικά συμπτώματα). Πολλές μελέτες έχουν επιλέξει ένα υποσύνολο μεταβλητών, έτσι ώστε, για παράδειγμα, η ικανοποίηση των αναγκών ή η παρακίνηση στην εργασία μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως ανεξάρτητες μεταβλητές που προβλέπουν τα αποτελέσματα.

Στην καρδιά της θεωρίας Αυτοπροσδιορισμού είναι η παραδοχή ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι κρίσιμοι επειδή μπορούν να διευκολύνουν ή να αποτρέψουν τους κινητήριους παράγοντες που με τη σειρά τους επηρεάζουν την ατομική ψυχολογική λειτουργία. Η έρευνα με βάση τη θεωρία αφιέρωσε έτσι μεγάλη προσοχή στους παράγοντες του εργασιακού χώρου που μπορούν να επηρεάσουν τα κίνητρα των εργαζομένων (Gagné & Deci, 2005). Διαφορετικές πτυχές του περιβάλλοντος του σχολείου ή της τάξης μπορούν να θεωρηθούν ως εκφάνσεις είτε αυτόνομης είτε ελεγχόμενης παρακίνησης (Ryan & Deci, 2000). Οι συνθήκες υποστήριξης της αυτονομίας στον εργασιακό χώρο επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να κάνουν συγκεκριμένες επιλογές και να πάρουν αποφάσεις σχετικά με το έργο τους. Επίσης, ελαχιστοποιούν την πίεση, παρέχουν ανατροφοδότηση των ικανοτήτων τους και της επάρκειάς του στην εργασία τους ενώ συγχρόνως αναγνωρίζονται τα συναισθήματα και οι απόψεις των εκπαιδευτικών (Deci et al., 1994) και επιτρέπουν την ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών όπως η αυτονομία, η επάρκεια και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (Ryan & Deci, 2000). Αντιστρόφως, οι ελεγκτικοί παράγοντες, όπως οι επιβαλλόμενοι στόχοι, οι περιορισμοί του χρόνου ή οι ενδεχόμενες ανταμοιβές, περιορίζουν και πιέζουν τον τρόπο με τον οποίο οι

εκπαιδευτικοί σκέφτονται, αισθάνονται και συμπεριφέρονται. Τέτοιες συνθήκες αποκλείουν την επένδυση σε ενέργεια και μπορεί να καταστούν παράγοντες άγχους εργασίας.

Συνοπτικά, οι μελέτες πεδίου και εργαστηρίων έχουν διαπιστώσει ότι η ικανοποίηση των βασικών αναγκών για επάρκεια, αυτονομία και διαπροσωπικές σχέσεις διευκολύνει την εσωτερικοποίηση και την ενσωμάτωση των εξωγενών κινήτρων, με την αυτονομία να αποτελεί την πιο σημαντική για τη διευκόλυνση της ολοκλήρωσης της διαδικασίας εσωτερικοποίησης. Η ενίσχυση ή η ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία εμπίπτει σε δύο γενικές κατηγορίες: α) ειδικοί παράγοντες στο κοινωνικό πλαίσιο, όπως η επιλογή και η ουσιαστική θετική ανατροφοδότηση, η οποία μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι ανάλογη με συγκεκριμένες πτυχές του περιεχομένου της εργασίας και των πλαισίων και β) η διαπροσωπική ατμόσφαιρα, η οποία μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι ανάλογη με το διαπροσωπικό στυλ του οργανωτικού κλίματος και των διευθυντών και των οργανισμών (Gagne & Deci, 2005)⁴⁶.

Πολλοί ερευνητές ασχολούνται με την έρευνα για την εμπλοκή στην εργασία (Sonnentag, 2011:29), με ιδιαίτερη βαρύτητα να δίνεται στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι βιώνουν την καθημερινή τους εργασία σε μια σειρά εργασιακών χώρων, συμπεριλαμβανομένων των σχολείων. Η έρευνα που διεξάγεται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με το έργο τους είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν υψηλότερες διδακτικές επιδόσεις (Bakker & Bal, 2010) και να έχουν μαθητές που ασχολούνται ενεργά με τη μάθηση (Roth et al., 2007). Η εμπλοκή στην εργασία συνδέεται με την παραγωγικότητα και την ενεργή συμμετοχή στο χώρο εργασίας, πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή εμπλοκή στην εργασία είναι πιο πιθανό να συμβάλλουν στη ζωή του σχολείου και να αναλάβουν επιπλέον καθήκοντα πέρα από την τάξη (Parker & Martin, 2009). Η καλύτερη κατανόηση της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην εργασία μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση των τρόπων βελτίωσης της ευημερίας των εκπαιδευτικών και στην οικοδόμηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην τάξη. Διαπιστώθηκε ότι η αυτόνομη παρακίνηση συνδέεται με την εμπλοκή στην εργασία (van Beek, Taris, & Schaufeli, 2011), τις επιδόσεις (Kuvaas & Dysvik, 2010) και την οργανωτική δέσμευση (π.χ. Gagne et al., 2010). Αυτό οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα, διότι, όταν τα άτομα δρουν

⁴⁶ Στόχος 2, υπόθεση 2 της διατριβής

μέσω αυτόνομων κινήτρων, αυτοπροσδιορίζουν τις πράξεις τους. Στην περίπτωση αυτή, οι εργαζόμενοι θεωρούν ότι το έργο τους είναι σύμφωνο με τις δικές τους αξίες, συμφέροντα ή ενδιαφέροντα. Αυτή η διαδικασία οδηγεί σε αυτόνομες μορφές παρακίνησης, επιτρέποντας έτσι στο άτομο να συμμετέχει πλήρως στη δραστηριότητα. Ως αποτέλεσμα, η αυτόνομη παρακίνηση ενεργοποιεί τους εργαζόμενους και χρησιμεύει ως μέσο για την επίτευξη επιθυμητών αποτελεσμάτων (Hobfoll, 1989). Αντίθετα, όπως έχει αναφερθεί προηγουμένως, η ελεγχόμενη παρακίνηση έχει γενικά συσχετιστεί με αρνητικά αποτελέσματα στην εργασία όπως οι προθέσεις εγκατάλειψης της εργασίας (Gillet et al., 2013), η χαμηλή αποδοτικότητα η ψυχολογική δυσχέρεια (Gagne et al., 2010) και η εξουθένωση (van Beek et al., 2011). Τα ελεγχόμενα κίνητρα συνδέονται με αρνητικά αποτελέσματα, επειδή τα άτομα υφίστανται πίεση να σκέφτονται, να αισθάνονται ή να συμπεριφέρονται με συγκεκριμένους τρόπους, κάνοντας την επιδίωξη στόχων λιγότερο ευθυγραμμισμένη με τις αξίες και τα ενδιαφέροντά τους⁴⁷.

Σε μια μελέτη από τους Ilardi, Leone, Kasser και Ryan (1993), εργαζόμενοι στο εργοστάσιο που βίωναν μεγαλύτερη ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών στο χώρο εργασίας ανέφεραν θετικότερη στάση στην εργασία τους, υψηλότερη αυτοεκτίμηση και λιγότερα συμπτώματα κακής υγείας (illbeing) σε σχέση με τους συναδέλφους τους που αντιμετώπισαν λιγότερη ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών. Σε έρευνα των Deci και των συνεργατών του (2001) σε εργαζόμενους σε αμερικάνικες και βουλγάρικες εταιρίες διαπιστώθηκε ότι η υποστήριξη της αυτονομίας στο εργασιακό περιβάλλον σχετίζεται θετικά με την αυξημένη ικανοποίηση των αναγκών, γεγονός που με τη σειρά του μειώνει το άγχος και ενισχύει την εμπλοκή στην εργασία και τη γενική αυτοεκτίμηση. Η έρευνα έχει επίσης δείξει ότι όταν οι άνθρωποι δίνουν σχετικά μεγάλη σημασία στις εξωτερικές προσδοκίες και όταν ακόμη επιτύχουν τις εξωγενείς φιλοδοξίες που επιθυμούν, τείνουν να εμφανίζουν σημάδια ψυχικής ασθένειας, όπως κατάθλιψη, άγχος και χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ όταν επιδιώκουν και επιτυγχάνουν εσωτερικές προσδοκίες, τείνουν να δείχνουν ενδείξεις ψυχολογικής ευεξίας, όπως υψηλή αυτοπραγμάτωση και αυτοεκτίμηση (Kasser & Ryan, 1996). Σε έρευνα των Baard και των συνεργατών του (2001) σε εργαζόμενους σε αμερικανική εταιρία βρέθηκε ότι η ικανοποίηση της ανάγκης που περισσότερο συσχετίστηκε και μάλιστα αρνητικά με

⁴⁷ Στόχος 5, υπόθεση 9 της διατριβής

την κλίμακα άγχους/κατάθλιψης ήταν η ανάγκη της επάρκειας και ότι η ανάγκη για αυτονομία συσχετίστηκε οριακά αρνητικά⁴⁸.

Αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε έρευνα που διενεργήθηκε σε δείγμα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, έχει παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο εκτός της εισαγωγικής επιμόρφωσης. Ειδικότερα, οι μισοί εξ' αυτών έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις σε θέματα τα οποία σχετίζονται «με τη διδασκαλία του αντικείμενου τους», ενώ το 1/4 σε θέματα σχετικά «με τις νέες τεχνολογίες». Επιπλέον, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς εκφράζονται αρνητικά ως προς τη συμβολή της επιμόρφωσης που έχουν ήδη λάβει στην βελτίωση των δυνατοτήτων τους προκειμένου να ανταποκριθούν στις αλλαγές του αναλυτικού προγράμματος αλλά και στη συμβολή της στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων τα οποία παρουσιάζονται στο σχολείο. Στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σχετίζονται κατά κύριο λόγο με την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική τους. Στην ερώτηση για τις επιμορφωτικές ανάγκες σε γνωστικά αντικείμενα στις επιστήμες της αγωγής η πρώτη επιλογή των εκπαιδευτικών ήταν 'θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας', και ακολουθούν οι 'θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας'. Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν μετεκπαιδευτεί επιθυμούν, επίσης, να επιμορφωθούν όχι μόνο σε θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας και θεωριών μάθησης, αλλά και σε περισσότερα αντικείμενα όπως ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, γνώσεις οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου κ.λπ.. Είναι, επίσης, σαφές ότι οι επιλογές των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από την ειδικότητά τους, άλλες είναι οι πρώτες προτιμήσεις φιλολόγων και μαθηματικών (Νέες διδακτικές μεθοδολογίες) και άλλες των φυσικών ή χημικών (Χρήση σύγχρονων εποπτικών και εργαστηριακών μέσων διδασκαλίας) ή των καθηγητών ξένων γλωσσών (Γνώσεις λογισμικού υπολογιστών). Επιπροσθέτως, σε σχέση με την επιμόρφωση σε ζητήματα ιδιαιτεροτήτων και συμπεριφορών των μαθητών, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ως πλέον απαραίτητη την επιμόρφωση η οποία θα τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο αλλά και να υποστηρίξουν ψυχικά τους μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές. Φαίνεται βέβαια ότι ο παράγοντας ηλικία επηρεάζει τις επιλογές των εκπαιδευτικών, π.χ. οι νεότεροι στην ηλικία εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να

⁴⁸ Στόχος 3, υπόθεση 4 της διατριβής

επιμορφωθούν σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό από τους μεγαλύτερους ηλικιακά συναδέλφους τους ώστε να είναι σε θέση να στηρίξουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και να αντιμετωπίσουν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση ζητημάτων κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων των μαθητών επικεντρώνονται στην διοργάνωση σεμιναρίων σχετικών με την *Αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες των μαθητών και τη Διδακτική της πολύ-πολιτισμικής τάξης*. Οι απαντήσεις αυτές διαφοροποιούνται σημαντικά όμως σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών. Οι νεότεροι στην ηλικία εκπαιδευτικοί (μέχρι 39 ετών) ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διδακτική της πολύ-πολιτισμικής τάξης αλλά και την προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο. Οι μεγαλύτεροι στην ηλικία εκπαιδευτικοί (άνω των 50 ετών) ενδιαφέρονται σε πολύ μεγάλο ποσοστό για την αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες των οικογενειών των μαθητών (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 2008). Σε έρευνα σε 223 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης διαπιστώθηκε ότι οι δύο κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση ήταν κατ' αρχάς η προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη και δευτερευόντως η απόκτηση καλύτερων προσόντων (Σιπητάνου κ.ά., 2012).⁴⁹

5.2. Σκοπός, στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι η ανάδειξη της σχέσης της παρακίνησης στην εργασία και της ικανοποίησης των αναγκών (της αυτονομίας, της επάρκειας και των διαπροσωπικών σχέσεων) στην εργασία καθώς και να διερευνηθεί η συσχέτιση των παραπάνω με τη δια βίου μάθηση και τους λόγους συμμετοχής των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα μικρής ή μακράς διάρκειας. Η στατιστική μελέτη αποσκοπεί:

1. Να διερευνήσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και τους λόγους συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα.

⁴⁹ Στόχος 1, Υπόθεση 1 της διατριβής
Στόχος 4, Υπόθεσεις 7 και 8 της διατριβής

2. Να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό και είδος παρακίνησής τους στην εργασία και την πιθανή σχέση με την ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών στον χώρο εργασίας και τους λόγους-κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφώσεις.
3. Να ελέγξει τη σχέση της προσωπικότητας και των παραγόντων του άγχους, της κατάθλιψης και της αυτοεκτίμησης με την παρακίνηση στην εργασία και τη συνεχιζόμενη κατάρτιση.
4. Να εξετάσει την επιρροή δημογραφικών παραγόντων στην παρακίνηση στην εργασία και στη συνεχιζόμενη κατάρτιση.
5. Να εξετάσει τον βαθμό εμπλοκής στην εργασία και τη σχέση της με την παρακίνηση στην εργασία των εκπαιδευτικών και με τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Στη συνέχεια αναπτύσσονται οι ερευνητικές υποθέσεις της διατριβής. Αυτές αποτελούν το αποτέλεσμα τόσο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, όπως αυτή συνοψίστηκε στο α' μέρος της διατριβής, και στη θεωρητική πλαισίωση της έρευνας (στην υποενότητα 5.1. του παρόντος κεφαλαίου) όσο και της επαγγελματικής εμπειρίας της ερευνήτριας και της ανταλλαγής απόψεων με ακαδημαϊκούς και ιδιαίτερα με τα μέλη της τριμελούς επιτροπής. Ειδικότερα, οι υποθέσεις της έρευνας που μπορούν να διατυπωθούν έπειτα την ανάπτυξη του θεωρητικού υπόβαθρου της έρευνας κι ανάλογα των στόχων της παρούσης εμπειρικής έρευνας είναι οι εξής:

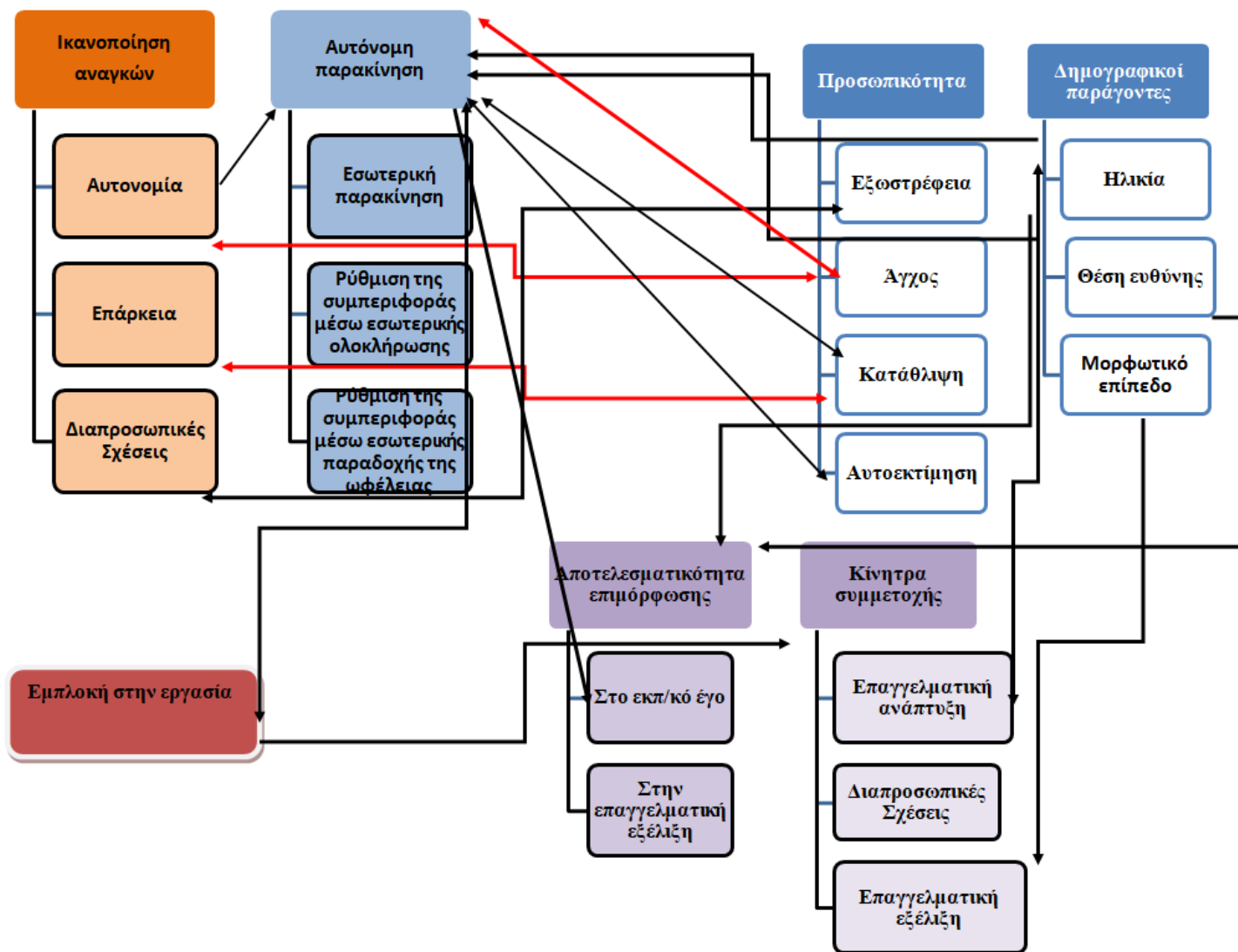
- *Υπόθεση 1: Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια εκτός της εισαγωγικής επιμόρφωσης (στόχος 1).*
- *Υπόθεση 2. Η ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία στον εργασιακό χώρο συσχετίζεται θετικά με την αυτόνομη παρακίνηση στην εργασία (στόχος 2).*
- *Υπόθεση 3: Η αυξανόμενη αυτόνομη παρακίνηση των εκπαιδευτικών στην εργασία επηρεάζει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης και ειδικότερα τις αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης γενικά και ιδιαίτερα σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης(στόχος 2).*
- *Υπόθεση 4: Η αυτοεκτίμηση συσχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών (στόχος 3).*

- *Υπόθεση 5: Η ικανοποίηση της ανάγκης για επάρκεια συσχετίζεται αρνητικά με την κλίμακα άγχους/κατάθλιψης και λιγότερο αρνητικά η ανάγκη για αυτονομία με το άγχος/κατάθλιψη (στόχος 3).*
- *Υπόθεση 6: Το άγχος/κατάθλιψη συσχετίζεται αρνητικά με την αυτόνομη παρακίνηση (στόχος 3).*
- *Υπόθεση 7: Η ηλικία και η θέση ευθύνης επηρεάζει τη μορφή παρακίνησης στην εργασία και τις αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης (στόχος 4).*
- *Υπόθεση 8: Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι επιμορφωτικές της ανάγκες εστιάζονται σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (στόχος 4).*
- *Υπόθεση 9: Ο βαθμός εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην εργασία έχει άμεση συνάρτηση με το είδος παρακίνησης και τη συμμετοχή στην επιμόρφωση για λόγους επαγγελματικής ανάπτυξης (στόχος 5).*
- *Υπόθεση 10: Η εξωστρέφεια σχετίζεται τόσο με την ικανοποίηση της ανάγκης για διαπροσωπικές σχέσεις όσο και με τη συμμετοχή στην επιμόρφωση για λόγους διαπροσωπικών σχέσεων. (στόχος 3)*

Τέλος, αναμένεται να διερευνηθεί η σχέση της μορφής παρακίνησης των εκπαιδευτικών στην εργασία τους με τις αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Επίσης, θα επιχειρηθεί να διαπιστωθεί η σχέση των κινήτρων συμμετοχής στην επιμόρφωση τόσο με την ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών, όσο και με τη μορφή παρακίνησης. Επιπλέον, πρόθεση της ερευνήτριας είναι να διερευνήσει τη σχέση της παρακίνησης με τους τύπους προσωπικότητας των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα.

Κατόπιν των ανωτέρω, το θεωρητικό μοντέλο της συγκεκριμένης διατριβής, το οποίο απεικονίζει το σύνολο των σχέσεων που συνδέουν τους υπό εξέταση παράγοντες διαμορφώνεται ως εξής:

Σχήμα 9: Το θεωρητικό μοντέλο της διατριβής



Σύμφωνα με το προτεινόμενο μοντέλο, η αυτόνομη παρακίνηση επηρεάζει τις αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης αναφορικά με προγράμματα που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο, δηλαδή την επαγγελματική τους ανάπτυξη (υπόθεση 3). Η αυτοεκτίμηση έχει άμεση σχέση με την ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών (υπόθεση 4) και ο βαθμός εμπλοκής στην εργασία έχει άμεση θετική σχέση με την αυτόνομη παρακίνηση (υπόθεση 9), ενώ το άγχος και η κατάθλιψη έχουν αρνητική συσχέτιση με την αυτόνομη παρακίνηση (υπόθεση 6). Επίσης, η ικανοποίηση της ανάγκης για επάρκεια έχει αρνητική συσχέτιση με το άγχος και την κατάθλιψη (υπόθεση 5). Η ηλικία και η θέση ευθύνης επηρεάζουν τις αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης, δηλαδή ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί και οι κατέχοντες θέση ευθύνης θεωρούν περισσότερο αποτελεσματική την επιμόρφωση που έλαβαν από ότι οι υπόλοιπες κατηγορίες εκπαιδευτικών (υπόθεση 7). Τέλος, η εξωστρέφεια σχετίζεται θετικά τόσο με την ικανοποίηση της ανάγκης για διαπροσωπικές σχέσεις όσο και τη συμμετοχή στην επιμόρφωση για λόγους διαπροσωπικών σχέσεων (υπόθεση 10). Επίσης, η ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών και, ειδικότερα της αυτονομίας, συσχετίζεται θετικά με την αυτόνομη μορφή παρακίνησης (υπόθεση 2). Επιπλέον, θα διερευνηθεί εάν η ελεγχόμενη-εξωτερική παρακίνηση συσχετίζεται αρνητικά με την αυτοεκτίμηση και την εμπλοκή στην εργασία. Επίσης, αναμένεται να βρεθεί ότι το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζει τη συμμετοχή στην επιμόρφωση για λόγους επαγγελματικής εξέλιξης, ενώ στο σύνολο του δείγματος το μεγαλύτερο ποσοστό αναμένεται να έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα (υπόθεση 1). Τέλος, οι λόγοι συμμετοχής επικεντρώνονται κυρίως για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και έπειτα για την επαγγελματική τους εξέλιξη.

5.3. Επιλογή του δείγματος-Δειγματοληψία

Η έρευνα επικεντρώθηκε στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων ανά την ελληνική επικράτεια. Έτσι, η ομάδα ατόμων που συμμετείχε στην έρευνα είναι: α) εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των εξής τύπων σχολείων: α) των γενικών δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων, β) των πρότυπων και πειραματικών σχολείων (νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια), γ) των

εσπερινών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δ) των γενικών-ενιαίων γυμνασίων και λυκείων και σχολείων δεύτερης ευκαιρίας και ε) των ειδικών σχολείων.

Προκειμένου την καλύτερη αντιπροσώπευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, την εξυπηρέτηση της έρευνας και την αξιόπιστη διεξαγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων επιλέχτηκε η μέθοδος της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας. Ο συγκεκριμένος τρόπος δειγματοληψίας σχεδιάστηκε για να εξασφαλίσει την αντιπροσώπευση κάθε τμήματος του πληθυσμού-στόχου, στην προκειμένη περίπτωση των εκπαιδευτικών, τη μείωση του σφάλματος εκτίμησης και την ύπαρξη ικανού αριθμού υποκειμένων που προέρχονται από υποπληθυσμούς (Ζαφειρόπουλος, 2015:161). Ειδικότερα, επιλέχτηκε το είδος της αναλογικής στρωματοποιημένης δειγματοληψίας με σκοπό το συνολικό δείγμα να αποτελεί μια αναλογική μικρογραφία του πληθυσμού-στόχου, αφού σε κάθε στρώμα επιλέγεται δείγμα έτσι ώστε η αναλογία του μεγέθους του δείγματος στο στρώμα προς το μέγεθος του συνολικού δείγματος να είναι ίση με την αναλογία του μεγέθους του πληθυσμού του στρώματος προς το μέγεθος του συνολικού πληθυσμού (Ζαφειρόπουλος, 2015:162).

Το 2016 ο συνολικός αριθμός των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν 9.474, εκ των οποίων 5.161 ήταν νηπιαγωγεία και 4.313 ήταν δημοτικά. Την ίδια χρόνια ο αριθμός των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανέρχεται σε 3.455. Από αυτά, 1.677 είναι Γυμνάσια, 1060 Λύκεια, 508 Επαγγελματικά Λύκεια και 10 σχολεία εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης. Από τα σχολεία αυτά το 34% βρίσκεται στην περιοχή της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης. Το 18% των σχολείων βρίσκεται σε νησιά. Το 6% των σχολείων είναι δυσπρόσιτα εκ των οποίων το 55% βρίσκεται στα νησιά. Ο συνολικός αριθμός των υπηρετούντων εκπαιδευτικών είναι 134.413, εκ των οποίων 68.221 υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σύμφωνα με την εν λόγω διαδικασία, επιλέχτηκαν 2.255 σχολεία⁵⁰, ποσοστό 15,5% επί του συνόλου των δημόσιων σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η επιλογή των σχολείων έγινε αρχικά ανά περιφέρεια εκπαίδευσης, στη συνέχεια ανά διεύθυνση εκπαίδευσης και στο τέλος ανά δήμο. Σε κάθε φάση της προαναφερθείσας επιλογής έγινε προσπάθεια να επιλεγεί το 15,5% κάθε τύπου σχολείων που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο.

⁵⁰ 891 Νηπιαγωγεία, 850 Δημοτικά Σχολεία, 514 Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (264 Γυμνάσια, 165 ΓΕΛ, 46 ΕΠΑΛ, 31 Πειραματικά, 8 Ειδικά).

Από τον παραπάνω τρόπο επιλογής σχολείων εξαιρέθηκαν τα ειδικά και πειραματικά σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αφού προτιμήθηκε από την ερευνήτρια να ληφθούν όλα τα σχολεία των δύο αυτών κατηγοριών στην επιλογή των σχολικών μονάδων που θα αποσταλεί το ερωτηματολόγιο. Ο λόγος ήταν για να έχουμε όσο γίνεται μεγαλύτερη αντιπροσώπευση των εκπαιδευτικών των συγκεκριμένων τύπων σχολείων στο δείγμα της έρευνας αφού ο αριθμός των συγκεκριμένων σχολείων είναι μικρός πανελλαδικά.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η ανάλυση της δομής του ερωτηματολογίου της έρευνας, καθώς και μια μικρή βιβλιογραφική ανασκόπηση για έρευνες που έχουν χρησιμοποιήσει τμήματα του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας.

5.4. Ερευνητικά εργαλεία-Δομή ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας ήταν δομημένο και αποτελούνταν από 6 φύλλα μεγέθους Α4 διπλής όψης. Για τη διασφάλιση της ενημερωμένης συναίνεσης των συμμετεχόντων της έρευνας, η ερευνήτρια συνέταξε σχετική επιστολή, η οποία αποτελεί και την πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου. Επισημαίνεται ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη (αφού δεν ζητείται το ονοματεπώνυμο των συμμετεχόντων ή όποιο άλλο στοιχείο-προσωπικό δεδομένο που θα αποκαλύψει την ταυτότητά τους), ενώ συγχρόνως διασφαλίζεται η δυνατότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα να διακόψουν τη συμμετοχή τους σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της καθώς και η προστασία σε πιθανό σωματικό ή ψυχολογικό κίνδυνο, ή ταλαιπωρία ή άλλες δυσμενείς για τους ίδιους επιπτώσεις στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στην ερευνητική διαδικασία, αφού η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μπορεί να πραγματοποιηθεί από τις οικείες των συμμετεχόντων ανώνυμα. Στη φάση της δημοσιοποίησης της έρευνας, οι δημογραφικοί παράγοντες θα εμφανίζονται επί του συνόλου του δείγματος, σε ποσοστιαία διαβάθμιση. Επιπλέον, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε στην πλατφόρμα Questionpro και στάλθηκε μέσω του προσωπικού ηλεκτρονικού ταχυδρομείου της ερευνήτριας προς τα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των επιλεγμένων σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με την παράκληση να προωθηθούν τα μηνύματα προς τους προσωπικούς ηλεκτρονικούς λογαριασμούς των υπηρετούντων εκπαιδευτικών

των εν λόγω σχολείων. Με αυτόν τον τρόπο υπήρχε άνεση χρόνου και χώρου, από μέρους των συμμετεχόντων στην έρευνα, να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, ενώ υπήρχε και η δυνατότητα επικοινωνίας με την ερευνήτρια μέσω των ηλεκτρονικών ταχυδρομείων.

Συγκεκριμένα, το α' μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 15 ερωτήματα και αφορά δημογραφικούς παράγοντες όπως φύλο, ηλικία, ειδικότητα, βαθμίδα υπηρετήσης και σχέση εργασίας, θέση υπηρετήσης (διευθυντής, υποδιευθυντής, εκπαιδευτικός), τύπος σχολείου και αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη σχολική μονάδα που υπηρετεί ο συμμετέχων στην έρευνα, περιοχή (αστική, ημιαστική, αγροτική) και νομός υπηρετήσης, εκπαιδευτικά προσόντα (κάτοχοι τίτλων σπουδών, εξοικείωση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, γνώση ξένων γλωσσών).

Το β' μέρος του ερωτηματολογίου, το οποίο δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια, αναφέρεται στη δια βίου μάθηση και συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα. Οι προσφορές συνεχούς επιμόρφωσης συνδέονται προφανώς με την εξέλιξη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και με τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία ορίζει την κατάρτιση αυτού (Taylor, 1980). Στην ΕΕ το περιεχόμενο της προσφερόμενης επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνει προγράμματα σπουδών και διδακτική όλων των μαθημάτων. Ωστόσο, αναφέρονται συχνότερα η εκμάθηση της ανάγνωσης και της μητρικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά και στον πρώτο κύκλο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η μύηση στις θετικές επιστήμες, τα μαθηματικά, τις νέες τεχνολογίες —συμπεριλαμβανομένης της πληροφορικής— και οι ξένες γλώσσες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ακολουθούν η γνώση των νέων διδακτικών υλικών και τα καλλιτεχνικά μαθήματα. Επίσης, περιλαμβάνει προγράμματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, παροχής συμβουλών και προσανατολισμού, τα οποία πληθαίνουν και απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, αλλά κυρίως στους διευθυντές για τους οποίους αρκετά κράτη εφαρμόζουν πλέον ειδικές επιμορφωτικές δράσεις. Μια άλλη πτυχή των προσφερόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων αναφέρεται σε παιδαγωγικές και ψυχολογικές πτυχές και περιλαμβάνει επιμορφωτικές δράσεις που αφορούν την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες ή με δυσκολίες (Φλαμανδική Κοινότητα Βελγίου, Ισπανία, Γαλλία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Αυστρία, Ισλανδία) και τα προβλήματα που θέτει ο πολυπολιτισμός. Ακολουθούν επιμορφωτικές δράσεις σχετικά με τη γενική παιδαγωγική καθώς και με ειδικούς

τύπους παιδαγωγικής, όπως η παιδαγωγική ανά στόχο, διαφοροποιημένη παιδαγωγική-διδασκαλία, ομάδες ανά βαθμίδα, προβλήματα αξιολόγησης, σχέσεις δασκάλου-μαθητή. Επιπροσθέτως, υπάρχουν επιμορφωτικές δράσεις και προγράμματα που αναφέρονται σε κοινωνιολογικές πτυχές και τομείς καινοτομίας και έχουν θεματολογία που αφορούν το περιβάλλον και τα προβλήματα υγείας και τέλος υπάρχουν εκείνες οι δράσεις που αφορούν τη διεθνοποίηση της εκπαίδευσης και την ευρωπαϊκή της διάσταση, τα προβλήματα σχολικού προσανατολισμού και σχέσεων μεταξύ των γονιών μαθητών και των εκπαιδευτικών (Eurydice, 2010)⁵¹. Με βάση το περιεχόμενο των προγραμμάτων που προσφέρονται στην ΕΕ, το β' μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 7 ερωτήματα τα οποία αναλύονται παρακάτω.

Το Β1 ερώτημα αφορά την προαιρετική συμμετοχή σε σεμινάρια και προγράμματα επιμόρφωσης καθώς και τη δήλωση του αριθμού των σεμιναρίων-προγραμμάτων που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατά το προηγούμενο σχολικό έτος τα οποία διακρίνονται σε σεμινάρια-προγράμματα 1-20 ωρών, 21-50 ωρών, 51-100 ωρών και 101 ωρών και άνω.

Το Β2 ερώτημα αφορά τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις μορφές επιμόρφωσης και συγκεκριμένα επιμόρφωση στα Π.Ε.Κ., ενδοσχολική επιμόρφωση, εξ αποστάσεως επιμόρφωση, μεικτό μοντέλο επιμόρφωσης (δια ζώσης και εξ αποστάσεως επιμόρφωση), συμμετοχή σε δίκτυα/κοινότητες εκπαιδευτικών, στήριξη στο διδακτικό έργο (mentoring) και ανταλλαγές εκπαιδευτικών μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Βασική παράμετρος για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η κάλυψη των επιμορφωτικών τους αναγκών. Σε μελέτη με τίτλο *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, που εκπονήθηκε το 2008 με ποσοτική και ποιοτική έρευνα, σε δείγμα 305 εκπαιδευτικών (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 2008), οι ερευνητές εξετάζουν τις απόψεις τους για ζητήματα ιδιαιτεροτήτων και συμπεριφορών των μαθητών που αντιμετωπίζουν στο εκπαιδευτικό τους έργο καθώς και για ζητήματα πολιτισμικών διαφορών και κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων των μαθητών στα οποία υπάρχει ανάγκη για επιμόρφωση. Διαπιστώθηκε ότι κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, καλούνται να παράσχουν

⁵¹ <https://publications.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/fe939704-8672-4a8e-8f87-f9a0cc1900a8>

ψυχολογική στήριξη σε μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και επιζητούν τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών και άλλους φορείς. Αναφορικά με ζητήματα πολιτισμικών διαφορών και κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων των μαθητών, σύμφωνα με το δείγμα, υπάρχει ανάγκη για επιμόρφωση στην αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από τις κοινωνικο-οικο-νομικές ανισότητες των οικογενειών των μαθητών, στη διδακτική σε πολυπολιτισμική τάξη και στην προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο. Επίσης, σύμφωνα με το 50% του δείγματος, ο στόχος της επιμόρφωσης για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση πρέπει να είναι η επίλυση καθημερινών προβλημάτων της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, ενώ ένας στους τρεις ερωτηθέντες υποστηρίζει ότι στόχος της επιμόρφωσης είναι η προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων. Σε μελέτη που διεξήχθη από τον ίδιο φορέα (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 2008) σε δείγμα 213 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και 154 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι σημαντικότερες προτιμήσεις των εκπαιδευτικών αφορούν: α) θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, β) τις νέες διδακτικές μεθοδολογίες, γ) την ενημέρωση για νέα εκπαιδευτικά θέματα και εκπαιδευτικές καινοτομίες, δ) την εξοικείωση με τις τεχνολογικές εξελίξεις. Σε ζητήματα ιδιαιτεροτήτων και συμπεριφορών των μαθητών οι εκπαιδευτικοί έκριναν αναγκαία την επιμόρφωση με στόχο: α) την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο, β) την υποστήριξη μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές και γ) σε προβλήματα που προκύπτουν από τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες των μαθητών και από την πολυ-πολιτισμικότητα.

Με βάση τις παραπάνω βιβλιογραφικές αναφορές, το Β3 ερώτημα οριοθετήθηκε με σκοπό να αναφέρεται στην κύρια θεματολογία προγραμμάτων που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί και το βαθμό ικανοποίησής τους από την παρακολούθηση των θεματικών όπως η αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών, η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, η αξιολόγηση/βαθμολόγηση μαθητή, η αξιολόγηση εκπαιδευτικής διδασκαλίας της τάξης, οι διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα/ ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς, οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας, ο παιδαγωγικός τρόπος διαχείρισης της τάξης, η διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο, η προώθηση και υποστήριξη της καινοτομίας στην εκπαίδευση, οι Νέες Τεχνολογίες, η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, η ειδική αγωγή, οι στρατηγικές διαχείρισης άγχους των εκπαιδευτικών, θέματα Παιδαγωγικής ψυχολογίας και η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.

Το Β4 ερώτημα διερευνά το βαθμό που έχει βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς του δείγματος η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων-σεμιναρίων σε διάφορους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συγκεκριμένα στην αντιμετώπιση διδακτικών προβλημάτων, στην αξιολόγηση των μαθητών και του εκπαιδευτικού έργου τους, στην εκπαίδευση μαθητών μεταναστών και μαθητών πολιτισμικών ομάδων (π.χ. Τσιγγανόπαιδα), στην εξειδίκευση σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, στο συμπλήρωμα της παιδαγωγικής και διδακτικής τους κατάρτισης, στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, στην επικοινωνία τους με τους φορείς της σχολικής κοινότητας (συναδέλφους, γονείς, μαθητές, τοπική κοινωνία κ.ά.), στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας τους (π.χ. ενίσχυση του επαγγελματικού και κοινωνικού τους προφίλ), στη διεκδίκηση θέσης στελέχους εκπαίδευσης, στο άνοιγμα νέων ακαδημαϊκών-μορφωτικών προοπτικών (π.χ. μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακό), στην ενημέρωση σε νέες διδακτικές μεθόδους, στην απόκτηση γνώσεων για νέες δεξιότητες-ΤΠΕ, στην πληροφόρηση για ανάπτυξη νέων διαθεματικών προτάσεων στην τάξη (αγωγή υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση, διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.ά.), στην επαγγελματική εξέλιξή τους και στην ενημέρωση από την ανταλλαγή απόψεων με άλλους συναδέλφους.

Στο πλαίσιο της ανίχνευσης των επιμορφωτικών αναγκών το Β5 ερώτημα επιχειρεί να αποτυπώσει το βαθμό επιθυμίας του δείγματος για παρακολούθηση των θεματικών ενοτήτων οι οποίες αναφέρθηκαν στο Β3 ερώτημα. Το 2007, σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με δείγμα 4.164 εκπαιδευτικούς από 100 σχολικές μονάδες, η μεγάλη πλειονότητα (το 83% του συνόλου) θέλει να περιλαμβάνεται στα επιμορφωτικά προγράμματα 'συζήτηση προβλημάτων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη' (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008:43). Επίσης, η θεματική περιοχή που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην πλειονότητά τους (77% του συνόλου) πιο σημαντική στον τομέα της επιμόρφωσης είναι η 'διαχείριση της σχολικής πραγματικότητας (προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών, διαχείριση συγκρούσεων, πολυμορφία μαθητικού πληθυσμού κ. ά.)' (στο ίδιο: 46). Σε πιο πρόσφατη μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών η οποία πραγματοποιήθηκε το 2010, από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στο πλαίσιο σχεδιασμού του *Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών* σε δείγμα 27.785 εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων και βαθμίδων της εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010) στις πέντε πρώτες προτιμήσεις των εκπαιδευτικών οι τρεις αναφέρονται στη διδασκαλία ('σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις', 'αξιοποίηση

νέων τεχνολογιών' και 'διδασκτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο') και οι δύο στις σχέσεις, κυρίως, μέσα στην τάξη ('διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης' και 'ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς) (στο ίδιο: 55). Αξίζει να αναφερθεί ότι σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους προτιμούν την επιμόρφωσή τους στη 'διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης' ενώ τελευταία στις προτιμήσεις τους είναι η 'αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας' (στο ίδιο: 91).

Το Β6 ερώτημα διερευνά τους λόγους συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα. Οι δηλώσεις του συγκεκριμένου τμήματος του ερωτηματολογίου χωρίζονται στις εξής κατηγορίες: α) κίνητρα για επαγγελματική ανάπτυξη (δηλώσεις: 2, 9, 10, 13), β) κίνητρα για επαγγελματική εξέλιξη-ανέλιξη (δηλώσεις: 1, 5, 8, 11), γ) κίνητρα κοινωνικών επαφών (δηλώσεις: 3 και 4) και δ) κίνητρα αξιοποίησης ελεύθερου χρόνου (δηλώσεις: 6 και 12). Με βάση την παγκόσμια βιβλιογραφία τα βασικότερα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων σε επιμορφωτικά προγράμματα ομαδοποιούνται στις ακόλουθες κατηγορίες: α) ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, β) εξωτερικές προσδοκίες, γ) κοινωνική προσφορά, δ) επαγγελματική αναβάθμιση, ε) διαφυγή από άλλες καταστάσεις και (στ) ενδιαφέρον για τη γνώση (Boshier, 1971, 1973; Boshier & Collins, 1985). Σε ελληνικό επίπεδο, η πρόσφατη έρευνα του Καραλή (2013) σε ενήλικες προσπάθησε να καταγράψει τα σημαντικότερα κίνητρα για τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, η απάντηση «γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα» συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά αποδοχής, ενώ υψηλά ποσοστά συγκεντρώνει και η απάντηση «γιατί η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί σε όλη μας τη ζωή». Υψηλά ποσοστά αποδοχής σημειώνονται επίσης και στους λόγους που εντάσσονται στην κατηγορία της επαγγελματικής εξέλιξης όπως αύξηση αποδοχών, τυπικών προσόντων, εύρεση καλύτερης εργασίας, διασφάλιση θέσης εργασίας.

Τα ερωτήματα Β3, Β4, Β5 και Β6 ερευνώνται με δηλώσεις 7βάθμιας κλίμακας Likert από το «καθόλου» ως το «πάρα πολύ». Η σύνταξη του συγκεκριμένου τμήματος του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε βιβλιογραφική ανασκόπηση σε θέματα επιμόρφωσης και ειδικότερα σε έρευνες που προηγήθηκαν και αναφέρθηκαν στις προηγούμενες παραγράφους. Προσπαθεί να καλύψει θεματικές ενότητες, ενδιαφέροντα και επιμορφωτικές ανάγκες που διατυπώθηκαν κι ερευνήθηκαν σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο με σκοπό να αποτελέσει, όσο αυτό είναι εφικτό, μια πληρέστερη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών και των

λόγων συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση και δια βίου μάθηση. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι ως λόγος-κίνητρο συμμετοχής δε διερευνήθηκε ο παράγοντας της αύξησης των οικονομικών απολαβών ή του μισθού αφού στην ελληνική πραγματικότητα η συγκεκριμένη διαδικασία δεν παρέχεται ως κίνητρο για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επιμορφωτική πραγματικότητα.

Το γ' μέρος αφορά την παρακίνηση (motivation) στην εργασία και συγκεκριμένα διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για την ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών-αυτονομία, επάρκεια, διαπροσωπικές σχέσεις- στο χώρο εργασίας τους καθώς και τις αντιλήψεις τους για τη μορφή παρακίνησης (αυτόνομη και ελεγχόμενη) στην εργασία ενώ παράλληλα διερευνά και τον βαθμό εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην εργασία τους. Συγκεκριμένα, το γ' μέρος αποτελείται από:

- Το *Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης Αναγκών στην Εργασία (Basic Need Satisfaction at Work Scale)* αποτελούμενο από 21 δηλώσεις που διερευνούν τα αισθήματα των ερωτώμενων για την εργασία τους κατά τη διάρκεια του τελευταίου έτους. Βασίζεται στη θεωρία αυτό-προσδιορισμού των Deci και Ryan. Καθεμιά από τις τρεις ψυχολογικές ανάγκες της θεωρίας Αυτόπροσδιορισμού (αυτονομία, επάρκεια, σύναψη σχέσεων) ερευνάται με έξι δηλώσεις μέσω 7βάθμιας κλίμακας Likert. Συγκεκριμένα, οι δηλώσεις που αναφέρονται σε κάθε ψυχολογική ανάγκη είναι: α) αυτονομία: 1, 5(R)⁵², 8, 11(R), 13, 17, 20(R), β) επάρκεια: 3(R), 4, 10, 12, 14(R), 19(R) και γ) σχέσεις με άλλους: 2, 6, 7(R), 9, 15, 16(R), 18(R), 21. Το ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές έρευνες (Baard, Deci & Ryan, 2004; Deci, et all, 2001; Pardi, et all, 1993; Kasser, Davey, & Ryan, 1992) δείχνοντας σημαντική αξιοπιστία, εγκυρότητα και εσωτερική συνοχή. Έχει χρησιμοποιηθεί για τη διερεύνηση της κάλυψης των προαναφερθέντων ψυχολογικών αναγκών σε διαφορετικά εργασιακά περιβάλλοντα (και στην εκπαίδευση) καθώς και σε διαφορετικές χώρες (Baard, P. P., Deci, E. L., Ryan, R. M., 2004; Brien et all, 2012; Deci, et all, 2001).⁵³ Η επάρκεια απαιτεί επιτυχία σε βέλτιστα προκλητικά καθήκοντα και επίτευξη επιθυμητών αποτελεσμάτων (Skinner, 1995; White, 1959). Η αυτονομία απαιτεί την εμπειρία της επιλογής και της αίσθησης του υπεύθυνου των πράξεων του ατόμου (deCharms, 1968 στο Ryan & Deci,

⁵² Όπου R σημαίνει ερώτηση αντίστροφης βαθμολόγησης.

⁵³ Είναι το Γ1 ερωτηματολόγιο.

2000b; Deci, 1975) και η ανάγκη για διαπροσωπικές σχέσεις απαιτεί αίσθημα αμοιβαίου σεβασμού, φροντίδας και εμπιστοσύνης με άλλους (Baumeister & Leary, 1995, Harlow, 1958 στο Niemieca et al., 2006). Η θεωρία Αυτοπροσδιορισμού ορίζει αυτές τις ανάγκες ως ουσίες που είναι απαραίτητες για την επιβίωση, την ανάπτυξη και την ακεραιότητα των ανθρώπων (Ryan, Sheldon, Kasser, & Deci, 1996). Αυτή η άποψη, η οποία υποθέτει ότι οι ανάγκες είναι έμφυτες και όχι μαθησιακές, υποδηλώνει ότι μια επιθυμία ή ένας στόχος (π.χ. επιθυμία για περισσότερα χρήματα ή επιθυμία για μια ουσιαστική σχέση) αντιπροσωπεύει μια πραγματική ανάγκη μόνο εάν το επίπεδο ικανοποίησής της σχετίζεται άμεσα με το επίπεδο ευημερίας των ανθρώπων. Αρκετές μελέτες έχουν παράσχει αποδείξεις ότι είναι συνεπείς με τον ισχυρισμό ότι η ανάγκη για επάρκεια, αυτονομία και για διαπροσωπικές σχέσεις είναι πραγματικές ανάγκες.

• Την *Κλίμακα Εργασιακού Κινήτρου (Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale WEIMS)* αποτελούμενη από 18 δηλώσεις, η οποία διερευνά τους λόγους για τους οποίους παρακινούνται οι εκπαιδευτικοί να εμπλέκονται στην εργασία τους με βάση το βαθμό αυτοπροσδιορισμού τους. Διερευνά τις έξι μορφές-τρόπους παρακίνησης σύμφωνα με τη θεωρία Αυτοπροσδιορισμού δηλαδή τις: α) εσωτερική παρακίνηση (intrinsic motivation): 4,8,15, β) ρύθμιση μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης (intergrated regulation): 5,10,18, γ) ρύθμιση μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας (identified regulation): 1,7,14, δ) ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου (introjected regulation): 6,11,13, ε) ρύθμιση μέσω εξωτερικού ελέγχου (external regulation): 2,9,16 και στ) έλλειψη παρακίνησης (amotivation): 3,12,17. Μια σειρά από αναλύσεις παλινδρόμησης αποκάλυψε ότι το WEIMS έχει εγκυρότητα ως προς τα κριτήρια της κατασκευής και του περιεχόμενου σε οργανισμούς. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο μπορεί να υποστηριχθεί σε εργασιακά περιβάλλοντα για την διερεύνηση του Αυτοπροσδιορισμού των εργαζομένων στην εργασία τους και συμβαδίζει με τον ισχυρισμό της θεωρίας Αυτοπροσδιορισμού ότι καθώς η αυτοδιάθεση ανεβαίνει, τότε δημιουργούνται και θετικές συνέπειες όπως η ικανοποίηση από την εργασία και η δέσμευση στην εργασία, ενώ χαμηλότερα επίπεδα Αυτοπροσδιορισμού συνεπάγονται και περισσότερες αρνητικές εμπειρίες (π.χ. εργασιακό στρες). Τα παρόντα αποτελέσματα υποστηρίζουν επίσης την ικανότητα του WEIMS να προβλέπει θετικά και αρνητικά

οργανωτικά κριτήρια με βάση την αυτό-προσδιοριζόμενη ή μη αυτό-προσδιοριζόμενη εργασία του ατόμου καθώς η υπόθεση, ότι τα άτομα με υψηλό αυτοπροσδιορισμό (εσωτερική παρακίνηση) είναι πιθανό να αναφέρουν ότι εμπλέκονται και δεσμεύονται για το έργο τους και ότι είναι «πιστά» στον οργανισμό στον οποίο εργάζονται. Σε αντίθεση, τα υψηλότερα επίπεδα του μη αυτό-προσδιοριζόμενου κινήτρου εργασίας είχαν ως αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι να είναι λιγότερο διατεθειμένοι να βοηθήσουν τους συναδέλφους τους, ενώ είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε αποκλίνουσες συμπεριφορές (Tremblay et al. 2009). Αποτελέσματα που αφορούν την εγκυρότητα του WEIMS είναι επίσης συνεπή με ευρήματα που ελήφθησαν με παρόμοια ερευνητικά εργαλεία της θεωρίας Αυτοπροσδιορισμού που χρησιμοποιήθηκαν σε άλλους τομείς της ζωής (π.χ., τον αθλητισμό: Pelletier et al, 1995; Το περιβάλλον: Pelletier et al, 1998). Αυτό επιτρέπει έναν υψηλό βαθμό συνέπειας στις εκτιμήσεις των φορτίσεων παραγόντων, της αξιοπιστίας, και των ενδοσυσχετίσεων καθώς και του περιεχόμενου και της εγκυρότητας του WEIMS. Επιπλέον, το WEIMS χρησιμοποιήθηκε σε στρατιωτικούς και πολίτες και βρέθηκε ότι είναι αξιόπιστο υποδηλώνοντας ότι η παραγοντική δομή του WEIMS φαίνεται μάλλον σταθερή στις δύο διαφορετικές ομάδες. Αυτό υποδηλώνει, επίσης, ότι το WEIMS μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικούς πληθυσμούς εργαζομένων με ελάχιστη ανησυχία για την εξειδίκευση του δείγματος (Tremblay et al. 2009).⁵⁴

• Το *Ερωτηματολόγιο Εμπλοκής στην εργασία (Utrecht Work Engagement Scale -UWES)* αποτελείται από 17 προτάσεις που σκοπό έχει την μέτρηση της αφοσίωσης ή εμπλοκής των εργαζομένων στην εργασία τους. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου το οποίο αποτελείται από 9 προτάσεις και ερευνά τρεις παράγοντες, τον παράγοντα σθένους, τον παράγοντα αφοσίωσης και τον παράγοντα απορρόφησης στην εργασία με 3 δηλώσεις για τον κάθε παράγοντα. Οι Klansen et al, (2012) συνέλεξαν δεδομένα από τα δείγματα εκπαιδευτικών από δύο δυτικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Αυστραλία και τον Καναδά) και τρία μη-δυτικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Κίνα, Ινδονησίας και Ομάν). Στην έρευνά τους διαπιστώθηκε ότι το εννέα-σημείων ερωτηματολόγιο (UWES) έδειξε

⁵⁴ Είναι το Γ2 ερωτηματολόγιο.

υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής συνοχής και παραγοντικής δομής, όταν η κλίμακα συγκροτήθηκε ως ένας παράγοντας, παρά κλίμακα τριών παραγόντων, συμφωνώντας και με τα αποτελέσματα προηγούμενων μελετών (π.χ., Schaufeli et al., 2006; Shimazu et al, 2008). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο με τα εννέα στοιχεία.

Το δ' μέρος αναφέρεται στον τύπο προσωπικότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα καθώς και άλλους παράγοντες προσωπικότητας όπως το άγχος, την κατάθλιψη και την αυτοεκτίμηση. Ειδικότερα, το δ' μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από:

- Το *Ερωτηματολόγιο Προσωπικότητας HEXACO-60*, σε μετάφραση της Αναπληρώτριας Καθηγήτριας του Πανεπιστημίου Αθηνών κας Ψυχουντάκη Μαρίας, το οποίο αποτελείται από 60 δηλώσεις και διερευνά έξι τύπους προσωπικότητας: α) ειλικρίνεια-ταπεινότητα, β) συναισθηματικότητα, γ) εξωστρέφεια, δ) προσήνεια, ε) ευσυνειδησία και στ) δεκτικότητα στις εμπειρίες. Κάθε τύπος προσωπικότητας διερευνάται με 10 δηλώσεις⁵⁵. Ειδικότερα, οι δηλώσεις 6, 12R, 18, 24R, 30R, 36, 42R, 48R, 54, 60R διερευνούν την ειλικρίνεια-ταπεινότητα, οι 5, 11, 17, 23, 29, 35R, 41R, 47, 53R, 59R τη συναισθηματικότητα, οι 4, 10R, 16, 22, 28R, 34, 40, 46R, 52R, 58 την εξωστρέφεια, οι 3, 9R, 15R, 21R, 27, 33, 39, 45, 51, 57R την προσήνεια, οι 2, 8, 14R, 20R, 26R, 32R, 38, 44R, 50, 56R την ευσυνειδησία και οι 1R, 7, 13, 19R, 25, 31R, 37, 43, 49R, 55R τη δεκτικότητα στην εμπειρία.
- Το *Ερωτηματολόγιο Κατάθλιψης-Άγχους-Στρες (DASS21)* αποτελούμενο από 21 δηλώσεις που μετρούν το περιστασιακό άγχος το στρες και την κατάθλιψη. Στη συγκεκριμένη έρευνα θα χρησιμοποιηθούν 14 δηλώσεις, 7 για το άγχος και 7 για την κατάθλιψη.⁵⁶ Στο ερωτηματολόγιο της έρευνας οι δηλώσεις 1, 3, 5, 6, 9, 12 και 13 ελέγχουν το άγχος ενώ οι δηλώσεις 2, 4, 7, 8, 10, 11 και 13 ελέγχουν την κατάθλιψη.
- Την *Κλίμακα Αυτοεκτίμησης (Rosenberg Self-esteem Scale)* αποτελούμενη από 10 δηλώσεις. Η κλίμακα αυτοεκτίμησης του Rosenberg (1965) είναι μια κλίμακα αυτό-αναφορών κα δημιουργήθηκε για τη μέτρηση του επιπέδου της αντιληπτής

⁵⁵ Η μετάφραση του HEXACO-60 πραγματοποιήθηκε από την κα Ψυχουντάκη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ψυχολογίας-Αθλητικής Ψυχολογίας στο τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Παν/μίου Αθηνών.

Είναι το Δ1 ερωτηματολόγιο.

⁵⁶ Είναι το Δ2 ερωτηματολόγιο.

αυτοεκτίμησης (Crandal, 1973; Rosenberg, 1965; Wylie, 1974). Από τις 10 δηλώσεις, οι 5 είναι αντίστροφης βαθμολόγησης σε 4βαθμη κλίμακα Likert.⁵⁷ Συγκεκριμένα οι δηλώσεις 1, 3, 4, 7 και 10 είναι κανονικής βαθμολόγησης ενώ οι δηλώσεις 2, 5, 6, 8 και 9 είναι αντίστροφης βαθμολόγησης.

Όπως, αναφέρθηκε, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε 11 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αρχική πρόθεση των συνεντεύξεων ήταν να διερευνηθεί αν η απαλοιφή των τεσσάρων στοιχείων από το *Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης Αναγκών στην Εργασία (Basic Need Satisfaction at Work Scale)* επηρεάζει το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, δηλαδή, αν υπάρχει μεγάλη και σημαντική διαφορά περιεχομένου στο πλαίσιο της κάλυψης των ψυχολογικών αναγκών της αυτονομίας, της επάρκειας και της σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων στην εργασία. Ωστόσο, αποφασίστηκε να ζητηθεί η παραχώρηση δομημένης συνέντευξης από τους συνεντευξιζόμενους. Έτσι, το σκέλος της έρευνας που πραγματοποιήθηκε μέσω της συνέντευξης χαρακτηρίζεται ως διερευνητική-περιγραφική επισκόπηση που στοχεύει στη σκιαγράφηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, τα κίνητρα συμμετοχής στους σε επιμορφωτικές διαδικασίες, καθώς και τις αντιλήψεις τους για τη μορφή παρακίνησης στην εργασία τόσο των ιδίων όσο και των συναδέλφων τους. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο της κάθε συνέντευξης είναι:

1. Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι σημαντικότεροι λόγοι που συμμετέχετε σε επιμορφωτικές διαδικασίες;
2. Από τη συναναστροφή σας με άλλους συναδέλφους σας, ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι σπουδαιότεροι λόγοι συμμετοχής των τελευταίων σε επιμορφωτικά προγράμματα;
3. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι κυριότερες επιμορφωτικές σας ανάγκες, σημεία που θα θέλατε να εμβαθύνετε;
4. Μπορείτε να περιγράψετε, εν συντομία, το πλαίσιο παρακίνησης στην εργασία, να περιγράψετε ουσιαστικά τους λόγους που κινητοποιείτε στον χώρο εργασίας σας;
5. Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι λόγοι παρακίνησης γενικά των εκπαιδευτικών στην εργασία τους;

⁵⁷ Είναι το Δ3 ερωτηματολόγιο.

5.5. Μεθοδολογία και αποτελέσματα πιλοτικής έρευνας

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση της πιλοτικής έρευνας που έλαβε μέρος πριν τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας, είναι απαραίτητο να αναφέρουμε τον τρόπο μετάφρασης των ξενόγλωσσων ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

Συγκεκριμένα η μετάφραση των ερευνητικών εργαλείων «*Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης Αναγκών στην Εργασία (Basic Need Satisfaction at Work Scale)*» και «*Κλίμακα Εργασιακού Κινήτρου (Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale WEIMS)*» διεξήχθη αρχικά από την ερευνήτρια. Τα μεταφρασμένα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε καθηγήτρια της Αγγλικής Φιλολογίας για να τα μεταφράσει στην αγγλική γλώσσα. Η ερευνήτρια σε συνεργασία με την καθηγήτρια Αγγλικής Φιλολογίας εντόπισαν τις «προβληματικές» δηλώσεις και τις επαναδιατύπωσαν. Για την πληρέστερη ευκρίνεια των μεταφρασμένων ερωτηματολογίων, η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και με καθηγήτρια Αγγλικών, η οποία είναι native speaker, δηλαδή τα μεταφρασμένα ερωτηματολόγια (που δημιουργήθηκαν σε συνεργασία της ερευνήτριας και της καθηγήτριας Αγγλικής Φιλολογίας) δόθηκαν στη native speaker καθηγήτρια και ελέχθησαν τυχόν δυσνόητες ή ελλιπείς μεταφράσεις των δηλώσεων των ερωτηματολογίων. Δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές αποκλίσεις των δύο μεταφράσεων.

Μετά τον σχεδιασμό και τη μετάφραση των επιμέρους ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε ο προέλεγχός τους. Επιλέχτηκε ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών – συνολικά πέντε - με αυξημένα τυπικά προσόντα στους οποίους δόθηκε προς συμπλήρωση και συζητήθηκε το ερωτηματολόγιο προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν δυσνόητες ερωτήσεις και ασαφείς λέξεις ή φράσεις. Η κυριότερη αλλαγή στην οποία οδήγησε η συγκεκριμένη διαδικασία είναι η μείωση των θεματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων στο Β3 τμήμα του ερωτηματολογίου της έρευνας από 20 σε 15 με την ίδια μείωση να ακολουθείται και στο Β5 τμήμα του ερωτηματολογίου.

Στη συνέχεια, τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε δείγμα 45 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας στο πλαίσιο της πιλοτικής έρευνας για να διαπιστωθούν οι τυχόν δυσκολίες κατανόησης στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Η διανομή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια στους

συμμετέχοντες στην πιλοτική έρευνα ενώ δόθηκε εύλογος χρόνος για τη συμπλήρωσή τους αφού τους δόθηκε χρονικό περιθώριο λίγων ημερών για την επιστροφή τους και την παραλαβή τους από την ίδια την ερευνήτρια. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν είτε σε έντυπη μορφή είτε σε ηλεκτρονική (μέσω επεξεργαστή κειμένου) και στους προσωπικούς ηλεκτρονικούς λογαριασμούς των συμμετεχόντων.

Από τους 45 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα, η συντριπτική πλειοψηφία ήταν γυναίκες (66,7%). Όσον αφορά την ηλικία των αποκρινόμενων, οι περισσότεροι ήταν από 46 έως 50 ετών (35,6%), ακολουθούσε η ηλικιακή ομάδα των 51 έως 55 ετών (31,1%), ενώ σημαντικά λιγότεροι ήταν από 41 έως 45 ετών (24,4%) και ακόμη λιγότεροι ήταν ηλικίας από 55 έως 60 ετών (8,9%). Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην πιλοτική έρευνα απασχολούνται στην εκπαίδευση από 21 ως 25 έτη (37,8%), ακολουθούν με το ίδιο ποσοστό (26,7%) όσοι έχουν προϋπηρεσία από 11 έως 15 έτη και από 16 έως 20 έτη ενώ πολύ λιγότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην εκπαίδευση από 31 έτη και άνω (8,9%) ενώ το σύνολο των ερωτώμενων ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Σχετικά με το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης των εργαζομένων, στην πλειοψηφία τους δεν έχουν κάποιο πτυχίο πλην αυτό της ειδικότητάς τους (48,9%), ακολουθούν οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (22,2%) και οι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ανώτατης ή ανώτερης εκπαίδευσης (17,8%) και, τέλος, οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (11,1%). Η αναφορά στα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας συνεχίζεται με το είδος σχολικής μονάδας στο οποίο υπηρετούν οι συμμετέχοντες στην πιλοτική έρευνα. Σε ποσοστό 60% οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε γενικό σχολείο Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε πειραματικά σχολεία (37,8%) και σε ποσοστό 2,2% οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε επαγγελματικά σχολεία. Αναφορικά με το είδος περιοχής στο οποίο βρίσκονται οι σχολικές μονάδες υπηρετήσεως των εκπαιδευτικών του δείγματος της πιλοτικής έρευνας, το 73,3% των σχολείων βρίσκεται σε αστική περιοχή και 13,3% βρίσκονται τόσο σε ημιαστική όσο και σε αγροτική περιοχή.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι στο τέλος κάθε τμήματος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τα άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της πιλοτικής έρευνας να σημειώσουν το βαθμό αρεσκείας του κάθε τμήματος του ερωτηματολογίου σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από καθόλου έως πάρα πολύ. Από αυτή την διαδικασία, στο τμήμα ερωτηματολογίου που διερευνούσε τις παραμέτρους του άγχους και της κατάθλιψης το ερωτηματολόγιο με το μικρότερο

βαθμό αρεσκείας υπήρξε η *Κλίμακα Γενικευμένου Άγχους* (Generalized Anxiety Disorder 7-item Scale-GAD-7), γεγονός που οδήγησε την ερευνήτρια στην απόφασή της να μην το συμπεριλάβει στην τελική έρευνα. Για τον ίδιο λόγο, αποφασίστηκε ο παράγοντας της προσδοκίας από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα που είχε συμπεριληφθεί στο Β' τμήμα του ερωτηματολογίου της πιλοτικής έρευνας να ενσωματωθεί με τον παράγοντα της επιθυμίας για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων με συγκεκριμένες θεματικές ενότητες στο τελικό ερωτηματολόγιο. Επίσης, στο Α' μέρος του ερωτηματολογίου αποφασίστηκε η αλλαγή της ερώτησης για την οργανικότητα του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση: *Αριθμός εκπαιδευτικών στο σχολείο που υπηρετείτε*, ενώ στην τελική διατύπωση του ερωτηματολογίου συμπεριλήφθη ερώτηση σχετικά με τη θέση ευθύνης στην οποία υπηρετεί ο κάθε εκπαιδευτικός με τις εξής επιλογές: *διευθυντής, υποδιευθυντής, εκπαιδευτικός*. Τέλος, έγινε προσπάθεια στο τελικό ερωτηματολόγιο να γίνει πληρέστερη αποτύπωση του είδους σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί που θα συμμετέχουν στην έρευνα. Έτσι, οι επιλογές των εκπαιδευτικών στον τύπο σχολείου αναδιατυπώθηκαν στις παρακάτω: *Νηπιαγωγείο, Πειραματικό Νηπιαγωγείο, Ειδικό Νηπιαγωγείο, Ενιαίο Δημοτικό, Πειραματικό Δημοτικό, Ειδικό Δημοτικό, Γυμνάσιο, Πειραματικό Γυμνάσιο, Ειδικό Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, Πειραματικό Λύκειο, Ειδικό Λύκειο, Επαγγελματικό Λύκειο και Άλλο τύπο σχολείου*.

Μετά τη διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας υπολογίστηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha των συνθετικών μεταβλητών, δηλαδή εκείνων που αποτελούνται από τουλάχιστον δύο προσδιοριστικές μεταβλητές. Ο υπολογισμός αυτός αποσκοπούσε στο να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της μέτρησης, να επιβεβαιωθεί, ουσιαστικά, ότι, σε περίπτωση που η έρευνα με το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο επαναληφθεί με τα ίδια υποκείμενα και κάτω από τις ίδιες συνθήκες, θα προκύψουν όμοια αποτελέσματα. Ο συγκεκριμένος συντελεστής αποτελεί ένα μέτρο της εσωτερικής συνέπειας (internal consistency) των μεταβλητών, ο οποίος με την έρευνα επιδιώκεται να απαρτίσουν έναν νέο εξαγόμενο παράγοντα. Γενικά, είναι επιθυμητό να έχει μεγαλύτερη τιμή από 0.7 (Nunnally & Bernstein, 1994, Ζαφειρόπουλος, 2012).

Πίνακας 4: Δείκτες αξιοπιστίας των παραγόντων του ερωτηματολογίου της πιλοτικής έρευνας

a/a	Παράγοντες	Αριθμός μεταβλητών	Cronbach's alpha
1	Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης	17	0.886
2	Επιμορφωτικές ανάγκες	15	0.833
3	Λόγοι συμμετοχής στην επιμόρφωση	13	0.865
4	Ικανοποίηση αναγκών στην εργασία	21	0.882
5	Παρακίνηση στην εργασία	18	0.717
6	Εμπλοκή στην εργασία	9	0.837
7	Παράγοντες (άγχος και κατάθλιψη)	14	0.931
9	Άγχος	7	0.916
10	Κατάθλιψη	7	0.928
11	Προσωπικότητα	60	0.828
12	Αυτοεκτίμηση	10	0.855

Παράλληλα με τον υπολογισμό του δείκτη αξιοπιστίας διεξήχθη και παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών για τις συσχετίσεις των μεταβλητών του κάθε τμήματος του ερωτηματολογίου. Από τη διαδικασία αυτή, διορθώθηκε η διατύπωση τεσσάρων δηλώσεων *Της Κλίμακας Εργασιακού Κινήτρου (Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale WEIMS)*.

Πίνακας 5: Επαναδιατύπωση δηλώσεων του Ερωτηματολογίου της Κλίμακας Εργασιακού Κινήτρου (Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale WEIMS)

Πριν την πιλοτική έρευνα	Αναδιατύπωση
Διερωτώμαι κι εγώ αν είμαι ικανός/ή να διαχειριστώ τα σημαντικά καθήκοντα τα οποία σχετίζονται με αυτό το επάγγελμα.	<i>Παρ' ότι διερωτώμαι κι εγώ αν είμαι ικανός/ή να διαχειριστώ τα σημαντικά καθήκοντα τα οποία σχετίζονται με αυτό το επάγγελμα.</i>
Επειδή θέλω να πετύχω σε αυτή τη δουλειά, αν όχι θα ντρεπόμουν πολύ για τον εαυτό μου.	<i>Επειδή θέλω να πετύχω σε αυτό, ενώ σε αντίθετη περίπτωση θα αισθανόμουν ντροπή.</i>

Δεν ξέρω γιατί, μας παρέχονται μη ρεαλιστικές συνθήκες εργασίας.	<i>Δεν γνωρίζω το γιατί αφού μας παρέχονται μη ρεαλιστικές/αντικειμενικές συνθήκες εργασίας.</i>
Δεν ξέρω, πάρα πολλά αναμένονται από εμάς.	<i>Δεν γνωρίζω το λόγο αφού αναμένονται πάρα πολλά από εμάς.</i>

Στην επόμενη ενότητα αναφέρονται οι παράγοντες που δημιουργήθηκαν από τις παραγοντικές αναλύσεις των τμημάτων του ερωτηματολογίου της κύριας έρευνας.

5.6. Παραγοντικές αναλύσεις των ερωτηματολογίων της κύριας έρευνας

Αρχικά διενεργήθηκε Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση εφαρμόζοντας τη μέθοδο της Ανάλυσης Κυρίων Συνιστωσών (Principal Component Analysis) με σκοπό τον προσδιορισμό παραγόντων, για τους οποίους στη συνέχεια διερευνήθηκαν πιθανές σχέσεις με τα στοιχεία και τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν σε άλλες έρευνες. Επίσης, πραγματοποιήθηκε περιστροφή παραγόντων με τη μέθοδο Varimax, με σκοπό τη δημιουργία κατανοητής παραγοντικής λύσης.

Η παραγοντική ανάλυση διενεργήθηκε με βάση το κριτήριο του Kaiser που διατηρεί παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1, για τον καθορισμό του πλήθους των παραγόντων που προκύπτουν (Kaiser, 1960). Για κάθε στοιχείο εξετάστηκε ο βαθμός συσχέτισής του με κάθε έναν παράγοντα (factor loading). Ως ελάχιστη αποδεκτή τιμή ορίστηκε να είναι το 0,5, ενώ στοιχεία που φορτίζουν εξίσου σε παραπάνω από έναν παράγοντες (cross loading) αποκλείστηκαν, με σκοπό να διασφαλιστεί η στατιστική και πρακτική σημασία της παραγοντικής ανάλυσης (Κατσής et al., 2010; Stevens, 2009). Τέλος, ορίστηκε το συνολικό ποσοστό της διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες να είναι περίπου 60%, ώστε να διατηρηθεί η χρησιμότητα της παραγοντικής ανάλυσης ενώ συνδυάστηκαν τα παραπάνω κριτήρια με την ερμηνευσιμότητα των παραγόντων που προέκυψαν. Στο τελικό στάδιο, διενεργήθηκαν περαιτέρω δοκιμές σχετικές με το πλήθος των παραγόντων, με σκοπό να βρεθεί κατανοητή παραγοντική λύση με σκοπό την πληρέστερη ερμηνεία των παραγόντων με βάση τα στοιχεία από τα οποία αποτελούνται.

Έπειτα διενεργήθηκε Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση κυρίως των μεταφρασμένων ερωτηματολογίων για να ελεγχθεί και να διαπιστωθεί ή παραγοντική δομή τόσο των πρωτότυπων ερωτηματολογίων όσο και των αποτελεσμάτων από τις Διερευνητικές Παραγοντικές Αναλύσεις των ερωτηματολογίων της παρούσης έρευνας. Η εκτίμηση εξετάστηκε χρησιμοποιώντας τη μέθοδο μέγιστης πιθανότητας. Η συνολική προσαρμογή μοντέλου αξιολογήθηκε από ένα σύνολο δεικτών προσαρμογής που χρησιμοποιείται συχνά για την αξιολόγηση μοντέλου (Kline, 2005). Το κριτήριο χ^2 (chi-square) χρησιμοποιείται για να εξετάσει τη διαφορά μεταξύ της θεωρητικής συνδιακύμανσης του μοντέλου και της πραγματικής συνδιακύμανσης, δηλαδή δηλώνει το βαθμό ανεξαρτησίας μεταξύ θεωρητικών και εμπειρικών δεδομένων (Kahn, 2006). Αν και το μη σημαντικό χ^2 ήταν ενδεικτικό της προσαρμογής μοντέλου, υπάρχουν δύο περιορισμοί σε αυτόν τον δείκτη απόλυτης προσαρμογής. Το ένα είναι ότι το χ^2 ελέγχει αν το μοντέλο ταιριάζει απόλυτα με τα δεδομένα. Ένας άλλος είναι ότι το χ^2 είναι ευαίσθητο σε μεγάλο μέγεθος δείγματος. Επομένως, το μη σημαντικό χ^2 είναι απίθανο (Kline, 2005, Meyers, Gamst, & Guarino, 2006). Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων περιορισμού, οι ερευνητές προτείνουν τη χρήση του λόγου chi-square σε βαθμούς ελευθερίας (χ^2/df). Η χαμηλή τιμή 2,0 έως 5,0 θεωρείται ως δείκτης εύλογου μοντέλου προσαρμογής (Kline, 2005). Ο Δείκτης Καλής Προσαρμογής (Goodness-of-Fit Index, GFI) συγκρίνει το υποθετικό με το μηδενικό μοντέλο. Ο δείκτης κυμαίνεται από 0 έως 1, με μεγαλύτερα δείγματα αυξάνοντας την αξία της. Θα πρέπει να είναι κοντά ή πάνω από .90 (Miles & Shevlin, 1998, Byrne, 1994, Houle, 1995, Marcoulides και Schumacher, 1996). Ως δείκτες Επαυξητικής Προσαρμογής χρησιμοποιήθηκαν οι Συγκριτικός Δείκτης Προσαρμογής (Comparative fit Index, CFI) και ο δείκτης Μη κανονικός Δείκτης Προσαρμογής (Non-Normed Fit Index, NNFI) ή Δείκτης Tucker –Lewis (TLI) με σκοπό να συγκριθεί το υποθετικό μοντέλο με το ανεξάρτητο μοντέλο. Ο δείκτης CFI είναι ευαίσθητος στο μέγεθος του δείγματος, ενώ ο δείκτης NNFI ή TLI είναι ευαίσθητος στην πολυπλοκότητα του μοντέλου. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι τιμές του CFI και του NNFI ή TLI υψηλότερες από το 90 θεωρούνται εύλογα ως καλή προσαρμογή των δεδομένων (Meyers et al., 2006; Stevens, 2002). Επιπλέον, οι Hu και Bentler (1999) πρότειναν ότι τιμές που προσεγγίζουν το 0,950 είναι προτιμότερες. Παρατηρήθηκε, επίσης, η τυποποιημένη τετραγωνική ρίζα του μέσου των υπολοίπων (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR), η οποία δείχνει τον μέσο όρο των τυποποιημένων υπολειμμάτων μεταξύ των καθορισμένων και ληφθέντων πινάκων

διακύμανσης-συνδιακύμανσης. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε η *τετραγωνική ρίζα του μέσου του σφάλματος εκτίμησης* (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) για να εκτιμηθεί η εγγύτητα προσαρμογής του υποθετικού μοντέλου στη μήτρα συνάφειας του πληθυσμού. Οι τιμές των RMSEA και SRMR που είναι μικρότερες από 0,05 υποδεικνύουν άριστη προσαρμογή του μοντέλου, οι τιμές μεταξύ 0,05 και 0,08 αντικατοπτρίζουν την αποδεκτή καλή προσαρμογή και οι τιμές μεταξύ 0,08 έως 0,10 δείχνουν μέτρια εφαρμογή (Kline, 2005). Ωστόσο, οι Hu και Bentler (1999), θεωρούν ότι η αξιολόγηση ενός μοντέλου πραγματοποιείται χρησιμοποιώντας τρεις δείκτες καλής προσαρμογής: τη τετραγωνική ρίζα του μέσου του σφάλματος εκτίμησης (RMSEA), το συγκριτικό δείκτη προσαρμογής (CFI) και την τυποποιημένη τετραγωνική ρίζα του μέσου των υπολοίπων (SRMR). Το RMSEA κάτω από 0,05 σε συνδυασμό με τις τιμές SRMR κάτω από το 0,09 δείχνουν εξαιρετική εφαρμογή, ενώ οι τιμές κάτω από 0,08 και 0,10, αντίστοιχα, δείχνουν καλή προσαρμογή (Byrne, 2001). Οι τιμές του CFI της τάξης του 0,950 υποδεικνύουν εξαιρετική εφαρμογή, ενώ οι τιμές του 0,90 δείχνουν καλή προσαρμογή (Hu & Bentler, 1999).

Έτσι αναφορικά με το Β4 ερώτημα που αφορούσε αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων με συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, οι προκαταρκτικές αναλύσεις έδειξαν ότι όλες οι ερωτήσεις συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με όλες τις άλλες ($p < 0,001$) ενώ δεν παρατηρείται κάποια ιδιαίτερα ισχυρή συσχέτιση (οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης είναι μικρότερες από 0,9). Οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης κυμαίνονται από 0,306 έως 0,662, ενώ δεν υπάρχει ανάγκη να αποκλειστούν κάποιες ερωτήσεις σε αυτή τη φάση. Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) έχει ως ακολούθως: $\chi^2 = 4463,002$, $df = 105$ και $p < 0,001$ ενώ η μέτρηση KMO της επάρκειας δειγματοληψίας είναι 0,918 και η τιμή MSA κυμαίνεται από 0,860 έως 0,946. Η διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης που περιγράφηκε προηγουμένως οδήγησε στη δημιουργία 2 παραγόντων με αρχικές ιδιοτιμές που κυμαίνονται από 1,448 έως 7,152 και συνολικό ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες αυτούς να είναι ίσο με 57,331%. Όλα τα στοιχεία συμμετέχουν ξεκάθαρα σε έναν παράγοντα, με φορτίσεις από 0,522 έως 0,863. Με βάση το μοντέλο παραγοντικής ανάλυσης που επιλέχτηκε, οι παράγοντες που πρόεκυψαν είναι οι εξής:

Πίνακας 6: Οι παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση του B4 ερωτήματος (Αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης)

Στοιχεία	Φορτίσεις παραγόντων μετά την περιστροφή	
	Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο	Συμβολή στην επαγγελματική εξέλιξη
Στο συμπλήρωμα της παιδαγωγικής και διδακτικής σας κατάρτισης	,82	,18
Στην ενημέρωση σε νέες διδακτικές μεθόδους	,78	,24
Στην εξειδίκευση σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο	,74	,14
Στην αντιμετώπιση διδακτικών προβλημάτων	,74	,19
Στην ενημέρωση από την ανταλλαγή απόψεων με άλλους συναδέλφους	,67	,27
Στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας σας (ενίσχυση του επαγγελματικού και κοινωνικού σας προφίλ)	,63	,45
Στην αξιολόγηση των μαθητών και του εκπαιδευτικού έργου σας	,60	,30
Στην απόκτηση γνώσεων για νέες δεξιότητες-ΤΠΕ	,59	,31
Στην πληροφόρηση για ανάπτυξη νέων διαθεματικών προτάσεων στην τάξη (αγωγή υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση, διαπολιτισμική εκπαίδευση)	,57	,40
Στη διεκδίκηση εκ μέρους σας θέσης στελέχους εκπαίδευσης	,13	,86
Στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας	,11	,86
Στο άνοιγμα νέων ακαδημαϊκών-μορφωτικών προοπτικών (π.χ. μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακό)	,34	,66
Στην επικοινωνία σας με τους φορείς της σχολικής κοινότητας (συναδέλφους, γονείς, μαθητές, τοπική κοινωνία κ.ά.)	,42	,63
Στην επαγγελματική εξέλιξή σας	,46	,58
Ιδιοτιμές	7,15	1,45
% διακύμανσης	32,69	24,64
Cronbach (α)	0,89	0,85

Σε δεύτερη φάση, αποφασίστηκε η αφαίρεση της τελευταίας μεταβλητής του πίνακα (Στην εκπαίδευση μαθητών μεταναστών και μαθητών πολιτισμικών ομάδων (π.χ. Τσιγγανόπαιδα), αφού εννοιολογικά δεν σχετίζεται με το νόημα των παραπάνω μεταβλητών. Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) έχει ως ακολούθως: $\chi^2=4113,569$, $df=91$ και $p<0,001$) ενώ η μέτρηση KMO της επάρκειας δειγματοληψίας είναι 0,911 και η τιμή MSA κυμαίνεται από 0,850 έως 0,940. Η διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης που περιγράφηκε προηγουμένως οδήγησε στη δημιουργία 2 παραγόντων με αρχικές ιδιοτιμές που κυμαίνονται από 1,435 έως 6,740 και συνολικό ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες αυτούς να είναι ίσο με 58,398%. Όλα τα στοιχεία συμμετέχουν ξεκάθαρα σε έναν παράγοντα, με φορτίσεις από 0,567 έως 0,875.

Η ανάλυση αξιοπιστίας έδειξε ότι οι παράγοντες ήταν αξιόπιστοι. Αναλυτικότερα, η μέτρηση Cronbach's alpha ήταν 0,893 για τον πρώτο παράγοντα και 0,851 για τον δεύτερο παράγοντα, ενώ παράλληλα η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας δεν αυξανόταν, αν διαγράφαμε οποιοδήποτε στοιχείο από κάποιο παράγοντα, κι αυτό ίσχυε και για τους δύο παράγοντες. Τέλος, ο δείκτης Cronbach's alpha συνολικά για το Β4 ερώτημα ήταν 0,919.

Αναφορικά με τον έλεγχο για την ύπαρξη παραγόντων στο ερώτημα Β5 του ερωτηματολογίου της έρευνας που αφορά τον βαθμό επιθυμίας για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων με συγκεκριμένες θεματικές (επιμορφωτικές ανάγκες), προβήκαμε στην ίδια διαδικασία της παραγοντικής ανάλυσης κύριων συνιστωσών. Όλες οι ερωτήσεις συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με όλες τις άλλες ($p<0,001$) ενώ δεν παρατηρείται κάποια ιδιαίτερα ισχυρή συσχέτιση (οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης είναι μικρότερες από 0,9). Οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης κυμαίνονται από 0,230 έως 0,640, ενώ δεν υπάρχει ανάγκη να αποκλειστούν κάποιες ερωτήσεις σε αυτή τη φάση. Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) έχει ως ακολούθως: $\chi^2=5190,139$, $df=120$ και $p<0,001$) ενώ η μέτρηση KMO της επάρκειας δειγματοληψίας είναι 0,914 και με την τιμή MSA να κυμαίνεται από 0,887 έως 0,937. Η διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης που περιγράφηκε προηγουμένως οδήγησε στη δημιουργία 4 παραγόντων με αρχικές ιδιοτιμές που κυμαίνονται από 1,032 έως 7,456 και συνολικό ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες αυτούς να είναι ίσο με 70,425%. Όλα τα στοιχεία συμμετέχουν ξεκάθαρα σε έναν παράγοντα, με φορτίσεις από 0,574 έως 0,8273 εκτός από δύο στοιχεία τα οποία φορτίζουν με τιμές πάνω από 0,450 σε

δύο παράγοντες. Για τα στοιχεία αυτά πάρθηκε η απόφαση να μην συμπεριληφθούν στη δημιουργία των παραγόντων. Με βάση το μοντέλο παραγοντικής ανάλυσης που επιλέχτηκε, οι παράγοντες που πρόέκυψαν είναι οι εξής:

Πίνακας 7: Οι παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση του Β5 ερωτήματος (Βαθμός επιθυμίας-επιμορφωτικές ανάγκες για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων με συγκεκριμένες θεματικές)

Στοιχεία	Φορτίσεις παραγόντων μετά την περιστροφή			
	Θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας	Εκπαιδευτικό έργο στην τάξη	Θέματα αξιολόγησης	Διοίκηση της εκπαίδευσης
Ειδική αγωγή	,75	,19	-,03	,13
Στρατηγικές διαχείρισης άγχους των εκπαιδευτικών	,75	,08	,08	,41
Θέματα Παιδαγωγικής ψυχολογίας	,69	,34	,21	,08
Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών	,67	,29	,31	-,09
Ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς.	,66	,15	,40	,32
Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα.	,57	,10	,43	,42
Προώθηση και υποστήριξη της καινοτομίας στην εκπαίδευση	,19	,80	,12	,30
Νέες μέθοδοι διδασκαλίας	,29	,77	,30	-,02
Νέες Τεχνολογίες	,11	,73	,07	,31
Διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο	,22	,69	,42	-,10
Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση ⁵⁸	,21	,55	-,00	,54
Παιδαγωγικός τρόπος διαχείρισης της τάξης ⁵⁹	,48	,55	,44	,03
Αξιολόγηση/βαθμολόγηση μαθητή	,19	,16	,83	,21
Αξιολόγηση εκπαιδευτικής διδασκαλίας της τάξης	,18	,38	,72	,25

⁵⁸ Το συγκεκριμένο στοιχείο εξαιρέθηκε από τη δημιουργία παραγόντων.

⁵⁹ Το συγκεκριμένο στοιχείο εξαιρέθηκε από τη δημιουργία παραγόντων.

Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης	,16	,12	,13	,80
Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας	,17	,17	,44	,68
Ιδιοτιμές	7,46	1,41	1,27	1,03
% διακύμανσης	21,19	20,77	14,89	13,57
Cronbach (a)	0,87	0,85	0,81	0,71

Η ανάλυση αξιοπιστίας έδειξε ότι οι παράγοντες ήταν αξιόπιστοι. Αναλυτικότερα, η μέτρηση Cronbach's alpha ήταν 0,865 για τον πρώτο παράγοντα, 0,847 για τον δεύτερο παράγοντα, 0,809 για τον τρίτο παράγοντα και 0,711 για τον τέταρτο παράγοντα, ενώ παράλληλα η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας δεν αυξανόταν, αν διαγράφαμε οποιοδήποτε στοιχείο από κάποιο παράγοντα, κι αυτό ίσχυε και για τους τέσσερις παράγοντες. Τέλος, ο δείκτης Cronbach's alpha συνολικά για το B5 ερώτημα ήταν 0,919.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση κύριων συνιστωσών για το B6 ερώτημα του ερωτηματολογίου, το οποίο αναφέρεται στους λόγους συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην επιμορφωτική διαδικασία. Έτσι, διαπιστώθηκε ότι όλες οι ερωτήσεις συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με όλες τις άλλες ($p < 0,001$) ενώ δεν παρατηρείται κάποια ιδιαίτερα ισχυρή συσχέτιση (οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης είναι μικρότερες από 0,9). Οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης κυμαίνονται από 0,014 έως 0,643, ενώ δεν υπάρχει ανάγκη να αποκλειστούν κάποιες ερωτήσεις σε αυτή τη φάση αφού και η τιμή MSA κυμαίνεται από 0,771 έως 0,892. Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) έχει ως ακολούθως: $\chi^2=2992,303$, $df=78$ και $p < 0,001$) ενώ η μέτρηση KMO της επάρκειας δειγματοληψίας είναι 0,834. Η διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης που περιγράφηκε προηγουμένως οδήγησε στη δημιουργία 3 παραγόντων με αρχικές ιδιοτιμές που κυμαίνονται από 1,423 έως 4,617 και συνολικό ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες αυτούς να είναι ίσο με 63,78%. Όλα τα στοιχεία συμμετέχουν ξεκάθαρα σε έναν παράγοντα, με φορτίσεις από 0,606 έως 0,829. Έτσι, οι παράγοντες που πρόεκυψαν είναι οι εξής:

Πίνακας 8: Οι παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση του Β6 ερωτήματος (Λόγοι συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα)

Στοιχεία	Φορτίσεις παραγόντων μετά την περιστροφή		
	Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων	Επαγγελματική ανάπτυξη	Επαγγελματική εξέλιξη
Γιατί μου αρέσει να ανήκω σε ομάδα.	,79	,17	,16
Για να γνωρίσω νέους ανθρώπους.	,75	,12	,12
Για να αποδράσω από την καθημερινότητα.	,73	,05	,24
Για να αξιοποιήσω δημιουργικά το χρόνο μου.	,72	,33	,11
Γιατί συμμετέχουν οι συνάδελφοί μου.	,61	-,10	,36
Για να γίνω καλύτερος/η στο εκπαιδευτικό μου έργο.	,05	,83	,13
Γιατί θεωρώ ότι η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί σε όλη τη διάρκεια της ζωής.	,13	,83	,05
Γιατί με ευχαριστεί να μαθαίνω καινούρια πράγματα.	,23	,79	,02
Για να καταρτιστώ σε θέματα της εργασίας μου που θεωρώ ότι χρειάζεται να εμβαθύνω.	,05	,73	,09
Για να εμπλουτίσω το βιογραφικό μου.	,15	,11	,86
Για την πιστοποίηση.	,17	-,08	,79
Γιατί θα με βοηθήσει στην επαγγελματική μου εξέλιξη (π.χ. διεκδίκηση θέσης στελέχους).	,18	,17	,78
Γιατί θα αποκτήσω κύρος στη δουλειά μου.	,27	,17	,66
Ιδιοτιμές	4,62	2,25	1,42
% διακύμανσης	21,79	21,37	20,62
Cronbach (a)	0,81	0,83	0,82

Η ανάλυση αξιοπιστίας έδειξε ότι οι παράγοντες ήταν αξιόπιστοι. Αναλυτικότερα, η μέτρηση Cronbach's alpha ήταν 0,813 για τον πρώτο παράγοντα, 0,828 για τον δεύτερο παράγοντα και 0,821 για τον τρίτο παράγοντα, ενώ παράλληλα η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας δεν αυξανόταν, αν διαγράφαμε οποιοδήποτε στοιχείο από κάποιο παράγοντα, κι αυτό ίσχυε και για τους τρεις παράγοντες. Τέλος, ο δείκτης Cronbach's alpha συνολικά για το Β6 ερώτημα ήταν 0,846. Κατόπιν, διενεργήθηκε Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση για να ελεγχθεί η παραγοντική δομή που προέκυψε από τη Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση. Σύμφωνα με τους δείκτες καλής προσαρμογής προέκυψε ένα μη αποδεκτό μοντέλο ($\chi^2/df=5,73$, NFI=0,878, CFI=0,896 RMSEA=0,92, SRMR=0,675). Στη συνέχεια, έγινε τροποποίηση του μοντέλου μέσω δεύτερης Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης με σκοπό τη βελτίωση της προσαρμογής του απλοποιώντας το, αφαιρώντας, δηλαδή, μεταβλητές που δεν έχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με άλλες. Με αυτόν τον τρόπο, αφαιρέθηκαν δύο μεταβλητές με χαμηλές συσχετίσεις (γιατί συμμετέχουν οι συνάδελφοί μου, για να αποκτήσω κύρος στη δουλειά μου) με αποτέλεσμα οι δείκτες καλής προσαρμογής να είναι ικανοποιητικοί και να προκύπτει ένα αποδεκτό μοντέλο ($\chi^2/df=4,68$, NFI=0,919, CFI=0,935 RMSEA=0,080, SRMR=0,523). Στη συνέχεια, διενεργήθηκε Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση για να διαπιστωθεί η παραγοντική δομή των αποτελεσμάτων της Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης. Έτσι, προέκυψαν οι αρχικοί παράγοντες χωρίς την προσθήκη των δύο προαναφερθέντων μεταβλητών. Οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης κυμαίνονται από 0,014 έως 0,643, ενώ δεν υπάρχει ανάγκη να αποκλειστούν κάποιες ερωτήσεις σε αυτή τη φάση αφού και η τιμή MSA κυμαίνεται από 0,704 έως 0,876. Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) έχει ως ακολούθως: $\chi^2=2354,925$, $df=55$ και $p<0,001$) ενώ η μέτρηση KMO της επάρκειας δειγματοληψίας είναι 0,800. Η διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης που περιγράφηκε προηγουμένως οδήγησε στη δημιουργία 3 παραγόντων με αρχικές ιδιοτιμές που κυμαίνονται από 1,320 έως 3,971 και συνολικό ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες αυτούς να είναι ίσο με 66,726%. Όλα τα στοιχεία συμμετέχουν ξεκάθαρα σε έναν παράγοντα, με φορτίσεις από 0,715 έως 0,888. Έτσι, οι παράγοντες που πρόεκυψαν είναι οι εξής:

Πίνακας 9: Οι τελικοί παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για τους λόγους συμμετοχής στην επιμόρφωση

Στοιχεία	Φορτίσεις παραγόντων μετά την περιστροφή		
	Επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη	Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων	Επαγγελματική εξέλιξη
Για να γίνω καλύτερος/η στο εκπαιδευτικό μου έργο.	,83	,06	,10
Γιατί θεωρώ ότι η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί σε όλη τη διάρκεια της ζωής.	,82	,16	,03
Γιατί με ευχαριστεί να μαθαίνω καινούρια πράγματα.	,76	,27	,001
Για να καταρτιστώ σε θέματα της εργασίας μου που θεωρώ ότι χρειάζεται να εμβαθύνω.	,72	,06	,05
Γιατί μου αρέσει να ανήκω σε ομάδα.	,13	,80	,16
Για να αξιοποιήσω δημιουργικά το χρόνο μου	,27	,76	,12
Για να αποδράσω από την καθημερινότητα.	,04	,76	,26
Για να γνωρίσω νέους ανθρώπους.	,12	,74	,10
Για να εμπλουτίσω το βιογραφικό μου.	,10	,17	,89
Για την πιστοποίηση.	-,08	,15	,82
Γιατί θα με βοηθήσει στην επαγγελματική μου εξέλιξη (π.χ. διεκδίκηση θέσης στελέχους).	,16	,21	,78
Ιδιοτιμές	3,97	2,05	1,32
% διακύμανσης	23,53	23,17	20,03
Cronbach (a)	0,81	0,81	0,81

Η ανάλυση αξιοπιστίας έδειξε ότι οι παράγοντες ήταν αξιόπιστοι. Αναλυτικότερα, η μέτρηση Cronbach's alpha ήταν 0,806 για τον πρώτο παράγοντα, 0,808 για τον δεύτερο παράγοντα και 0,810 για τον τρίτο παράγοντα, ενώ παράλληλα η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας δεν αυξανόταν, αν διαγράφαμε οποιοδήποτε στοιχείο

από κάποιο παράγοντα, κι αυτό ίσχυε και για τους τρεις παράγοντες. Τέλος, ο δείκτης Cronbach's alpha συνολικά για το Β6 ερώτημα ήταν 0,817.

Αναφορικά με το *Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης Αναγκών στην Εργασία (Basic Need Satisfaction at Work)* πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση κύριων συνιστωσών στα 21 στοιχεία του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου με ορθογώνια περιστροφή (varimax). Υπήρξαν 6 στοιχεία τα οποία είχαν χαμηλές φορτίσεις (κάτω από 0,4) σε όλους τους παράγοντες που δημιουργήθηκαν, οι οποίοι στο σύνολο τους ήταν 5 ή φόρτιζαν σε παραπάνω από 1 παράγοντα. Μετά την αφαίρεση των 4 στοιχείων έγινε επανάληψη της Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης κύριων συνιστωσών με ορθογώνια περιστροφή με τα υπόλοιπα 17 στοιχεία του ερωτηματολογίου. Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) έχει ως ακολούθως: $\chi^2=3707,66$, $df=136$, $p<,001$ ενώ η μέτρηση ΚΜΟ επαλήθευσε την επάρκεια της δειγματοληψίας για την ανάλυση, $KMO=0,910$ («εξαιρετική» σύμφωνα με τον Field, 2009) και όλες οι τιμές ΚΜΟ για μεμονωμένα αντικείμενα ήταν $> 0,5$, όριο που είναι αποδεκτό (Field, 2009). Μια αρχική ανάλυση διεξήχθη για τη λήψη ιδιοτιμών για κάθε στοιχείο στα δεδομένα. Τρεις παράγοντες είχαν ιδιοτιμές που κυμαίνονται από 1,18 έως 6,40 ως προς το κριτήριο του Kaiser 1 και σε συνδυασμό εξηγούσαν το 54,98% της διακύμανσης. Δεδομένου του μεγέθους του δείγματος και της σύγκλισης του γραφήματος (Scree plot) και του κριτηρίου Kaiser σε τέσσερα συστατικά, αυτός είναι ο αριθμός των συστατικών που διατηρήθηκαν στο τελική ανάλυση. Ο Πίνακας 6.5 παρουσιάζει τις φορτίσεις παραγόντων μετά την περιστροφή. Τα στοιχεία που συγκεντρώνονται στους ίδιους παράγοντες υποδηλώνουν ότι ο παράγοντας 1 αντιπροσωπεύει την ανάγκη για διαπροσωπικές σχέσεις, ο παράγοντας 2 την ανάγκη για επάρκεια, και ο παράγοντας 3 την ανάγκη για αυτονομία στον εργασιακό χώρο. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Van den Broeck και άλλοι (2010) σε ανάλογο ερωτηματολόγιο 23 στοιχείων⁶⁰ που διερευνούσε τις τρεις ανάγκες για αυτονομία, επάρκεια και διαπροσωπικές σχέσεις και με την ίδια διαδικασία της Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης χρησιμοποίησαν 6 στοιχεία για την αυτονομία, 4 στοιχεία για την επάρκεια και 6 στοιχεία για τις διαπροσωπικές σχέσεις.

⁶⁰ Το Work-related Basic Need Satisfaction scale (W-BNS) αποτελεί το ίδιο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αυξημένο κατά δύο στοιχεία.

Πίνακας 10: Σύνοψη αποτελεσμάτων διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου Ικανοποίησης Αναγκών στην Εργασία (Basic Need Satisfaction at Work)

Στοιχεία	Φορτίσεις παραγόντων μετά την περιστροφή		
	Διαπροσωπικές Σχέσεις	Επάρκεια	Αυτονομία
Οι άνθρωποι στο εργασιακό περιβάλλον νοιάζονται για μένα	,83	-,13	,16
Έχω καλές σχέσεις με τους συνεργάτες/συναδέλφους μου στο εργασιακό μου περιβάλλον.	,80	-,11	,16
Οι άνθρωποι στο εργασιακό μου περιβάλλον είναι φιλικό προς το άτομό μου.	,77	-,18	,12
Συμπαθώ πραγματικά τους συνεργάτες/συναδέλφους μου.	,76	-,02	,33
Θεωρώ ότι οι συνεργάτες/συναδέλφοι μου είναι και φίλοι μου.	,75	,03	,16
Οι συνεργάτες/συναδέλφοι μου δε φαίνεται να με συμπαθούν ιδιαίτερα.	-,57	,04	,14
Στο εργασιακό μου περιβάλλον δεν υπάρχουν πολλοί άνθρωποι με τους οποίους αισθάνομαι οικεία.	-,51	-,19	-,32
Όταν εργάζομαι δεν αισθάνομαι πολύ ικανός/ή.	-,06	,76	-,12
Δεν αισθάνομαι τόσο ικανός/ή μέσα στο εργασιακό μου περιβάλλον.	,03	,76	-,23
Δεν έχω πολλές ευκαιρίες να δείξω πόσο ικανός/ή είμαι μέσα στο εργασιακό μου περιβάλλον.	-,16	,62	-,20
Τις περισσότερες μέρες νοιώθω ένα αίσθημα πληρότητας από τη δουλειά μου. ⁶¹	,24	-,18	,70

⁶¹ Το συγκεκριμένο στοιχείο στο πρωτότυπο ερωτηματολόγιο διερευνούσε την ανάγκη για επάρκεια. Για τον παραπάνω λόγο ζητήθηκε από 3 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 2 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με αυξημένα τυπικά προσόντα και οι οποίοι είχαν συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο να δηλώσουν αν η συγκεκριμένη δήλωση σχετίζεται με το συνολικό παράγοντα της αυτονομίας και τις υπόλοιπες δηλώσεις που απαρτίζουν τον συγκεκριμένο παράγοντα. Και οι 5 δήλωσαν ότι το συγκεκριμένο στοιχείο έχει άμεση σχέση τόσο με τον παράγοντα της ανάγκης για αυτονομία όσο και με τα υπόλοιπα στοιχεία του παράγοντα. Για τον παραπάνω λόγο αποφασίστηκε το συγκεκριμένο στοιχείο να παραμείνει στον παράγοντα της αυτονομίας.

Αισθάνομαι ότι μπορώ να εισηγηθώ ελεύθερα αποφάσεις ως προς το επάγγελμά μου.	,23	-,05	,68
Τα συναισθήματά μου κατανοούνται μέσα στο εργασιακό μου περιβάλλον.	,39	-,06	,63
Μέσα στο εργασιακό μου περιβάλλον, επιβάλλεται να κάνω αυτό που μου ζητείται να κάνω.	-,06	,29	-,56
Έχω την ελευθερία να εκφράσω τις ιδέες και τη γνώμη μου επάνω στη δουλειά μου.	,35	-,07	,55
Αισθάνομαι πιεσμένος στον εργασιακό μου περιβάλλον.	-,15	,38	-,55
Αισθάνομαι σχεδόν ο εαυτός μου μέσα στο εργασιακό μου περιβάλλον.	,35	-,16	,54
Ιδιοτιμές	5,70	1,08	1,62
% Διακύμανσης	40,72	7,72	11,0
Cronbach (α)	,87	,64	,77

Ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha είναι 0,875. Αναλυτικότερα, ο δείκτης αξιοπιστίας για τον παράγοντα της ανάγκης για διαπροσωπικές σχέσεις είναι 0,869, για τον παράγοντα της ανάγκης για επάρκεια είναι 0,635 και για τον παράγοντα της ανάγκης για αυτονομία ήταν 0,773. Ωστόσο λόγω του γεγονότος του ικανοποιητικού δείκτη αξιοπιστίας (0,875) του ερωτηματολογίου και για λόγους εγκυρότητας και ερμηνευσιμότητας, αποφασίστηκε ο παράγοντας με χαμηλότερο δείκτη από 0,7 να διατηρηθεί με τον ίδιο αριθμό στοιχείων. Κατόπιν διενεργήθηκε Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση (CFA) για να διαπιστωθεί η ισχύς της παραγοντικής δομής της Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης. Τα συνολικά αποτελέσματα έδειξαν ένα αποδεκτό μοντέλο που ταιριάζει στα παρατηρούμενα δεδομένα ($\chi^2/df=4,32$, NNFI = 0,901, CFI = 0,921, RMSEA = 0,077, SRMR = 0,076).

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι για λόγους διερεύνησης εγκυρότητας του περιεχόμενου του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου διενεργήθηκαν συνεντεύξεις σε 11 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σκοπός ήταν να καταγραφούν οι απόψεις των ερωτώμενων για την απαλοιφή των συγκεκριμένων 4 στοιχείων από το ερωτηματολόγιο. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα του παραρτήματος 3, η πλειοψηφία θεωρεί ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερο

πρόβλημα στο περιεχόμενο του ερωτηματολογίου και στους παράγοντες που το τελευταίο διερευνά.

Στη συνέχεια έγινε παραγοντική ανάλυση της *Κλίμακας Εργασιακού Κινήτρου (Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale WEIMS)*, όπου διαπιστώθηκε ότι όλες οι ερωτήσεις συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με όλες τις άλλες ($p < 0,001$) ενώ δεν παρατηρείται κάποια ιδιαίτερα ισχυρή συσχέτιση (οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης είναι μικρότερες από 0,9). Οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης κυμαίνονται από -0,024 έως 0,650, ενώ δεν υπάρχει ανάγκη να αποκλειστούν κάποιες ερωτήσεις σε αυτή τη φάση αφού και η τιμή MSA κυμαίνεται από 0,7617 έως 0,908. Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) έχει ως ακολούθως: $\chi^2=4015,191$, $df=153$ και $p < 0,001$) ενώ η μέτρηση KMO της επάρκειας δειγματοληψίας είναι 0,842. Η διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης που περιγράφηκε προηγουμένως οδήγησε στη δημιουργία 4 παραγόντων με αρχικές ιδιοτιμές που κυμαίνονται από 1,177 έως 5,566 και συνολικό ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες αυτούς να είναι ίσο με 59,932%. Όλα τα στοιχεία συμμετέχουν ξεκάθαρα σε έναν παράγοντα, με φορτίσεις από 0,507 έως 0,858. Έτσι, οι παράγοντες που πρόέκυψαν είναι οι εξής:

Πίνακας 11: Οι παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση της Κλίμακας Εργασιακού Κινήτρου (Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale WEIMS)

Στοιχεία	Φορτίσεις παραγόντων μετά την περιστροφή			
	Αυτόνομη παρακίνηση	Ρύθμιση συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου introjected regulation	Ρύθμιση συμπεριφοράς μέσω εξωτερικού ελέγχου external regulation	Έλλειψη παρακίνησης Amotivation
Επειδή αυτό το επάγγελμα είναι ένα κομμάτι της ζωής μου.	,78	,14	,00	-,09
Για την ικανοποίηση που αισθάνομαι με την επίτευξη δύσκολων καθηκόντων.	,75	-,11	,31	,02
Επειδή έχει γίνει ουσιαστικό μέρος του εαυτού μου.	,75	,09	,14	-,07

Για την ικανοποίηση που αισθάνομαι όταν αναλαμβάνω ενδιαφέρουσες προκλήσεις.	,73	-,10	,32	-,09
Επειδή αντλώ μεγάλη ευχαρίστηση από την εκμάθηση νέων πραγμάτων.	,71	-,09	,13	-,07
Επειδή είναι το είδος επαγγέλματος το οποίο επέλεξα για να πετύχω συγκεκριμένους σημαντικούς	,71	,18	,14	,03
Επειδή είναι μέρος του επιλεγμένου τρόπου ζωής μου.	,65	,356	,03	-,08
Επειδή επέλεξα αυτό το είδος εργασίας για την επίτευξη των στόχων της επαγγελματικής μου σταδιοδρομίας.	,59	,266	,29	,03
Επειδή είναι το είδος εργασίας το οποίο επέλεξα να κάνω για να πραγματοποιήσω ένα συγκεκριμένο τρόπο ζωής.	,53	,419	-,13	-,07
Για το εισόδημα που μου παρέχει.	-,03	,89	,08	,08
Επειδή μου παρέχει τη δυνατότητα να κερδίσω χρήματα.	,09	,81	,10	,08
Επειδή αυτό το είδος επαγγέλματος μου παρέχει ασφάλεια.	,23	,65	,09	,13
Επειδή θέλω να πετύχω σε αυτό, ενώ σε αντίθετη περίπτωση θα αισθανόμουν ντροπή.	,15	,18	,80	,09
Επειδή θέλω να είμαι πολύ καλός/ή σε αυτό, ειδάλως θα ήμουν πολύ απογοητευμένος/η.	,24	,07	,79	-,07
Επειδή θέλω να είμαι 'νικητής' στη ζωή.	,31	,01	,48	,23
Δεν γνωρίζω το λόγο αφού αναμένονται πάρα πολλά από εμάς.	-,03	,01	-,06	,86

Δεν γνωρίζω το γιατί αφού μας παρέχονται μη ρεαλιστικές/αντικειμενικές συνθήκες εργασίας.	-,04	,05	,04	,84
Παρ' το ότι διερωτώμαι κι εγώ αν είμαι ικανός/ή να διαχειριστώ τα σημαντικά καθήκοντα τα οποία σχετίζονται με αυτό το επάγγελμα.	-,15	,28	,18	,51
Ιδιοτιμές	5,57	2,42	1,62	1,18
% διακύμανσης	25,91	13,20	10,68	10,15
Cronbach (a)	0,88	0,67	0,77	0,65

Ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha είναι 0,835. Αναλυτικότερα, ο δείκτης αξιοπιστίας για τον παράγοντα της αυτόνομης παρακίνησης ήταν 0,879, για τον παράγοντα της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου (*introjected regulation*) ήταν 0,672, για τον παράγοντα της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εξωτερικού ελέγχου (*external regulation*) ήταν 0,770 ενώ για τον παράγοντα της έλλειψης παρακίνησης (*amotivation*) ήταν 0,650. Ωστόσο λόγω του γεγονότος του ικανοποιητικού δείκτη αξιοπιστίας (0,835) του ερωτηματολογίου και για λόγους εγκυρότητας και ερμηνευσιμότητας, αποφασίστηκε οι παράγοντες με χαμηλότερο δείκτη από 0,7 να διατηρηθούν με τον ίδιο αριθμό στοιχείων.

Στη συνέχεια διενεργήθηκε Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση (CFA) για να διαπιστωθεί η παραγοντική δομή που προέκυψε από την Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (PCA). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεν οδήγησαν σε ένα αποδεκτό μοντέλο ($\chi^2/df=4,806$, NFI=0,849, CFI=0,875, RMSEA=0,083, SRMR=0,791). Στη συνέχεια, διενεργήθηκε Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση δεύτερης τάξης (CFA second order). Δημιουργήθηκαν 6 παράγοντες, όσοι και οι παράγοντες του πρωτότυπου ερωτηματολογίου (*intrinsic motivation*, *integrated regulation*, *identified regulation*, *imtrojected regulation*, *external regulation*, *amotivation*). Τα αποτελέσματα της εν λόγω ανάλυσης έδειξαν ένα οριακά αποδεκτό μοντέλο ($\chi^2/df=4,507$, NFI=0,872, CFI=0,897, RMSEA=0,079, SRMR=0,591). Στη συνέχεια διενεργήθηκε Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση Δεύτερης Τάξης (Second Order CFA) με τους τρεις πρώτους παράγοντες να αποτελούν την Αυτόνομη

Παρακίνηση και τους τρεις τελευταίους παράγοντες να αποτελούν την Ελεγχόμενη Παρακίνηση. Τα αποτελέσματα, σύμφωνα και με την ίδια Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση του πρωτότυπου ερωτηματολογίου (Tremblay et al, 2009) δείχνουν καλή προσαρμογή και επομένως ένα αποδεκτό μοντέλο ($\chi^2/df=4,81$, CFI=0,861, NFI=0,854, RMSEA=0,076, 90% SRMR=0,061)⁶².

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση κύριων συνιστωσών στα 60 στοιχεία του Ερωτηματολογίου Προσωπικότητας HEXACO-60, με ορθογώνια περιστροφή (varimax). Αρχικά δημιουργήθηκαν 15 παράγοντες με ιδιοτιμές πάνω από 1 ενώ ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) είχε ως ακολούθως: $\chi^2=8577,481$, $df=1770$, $p<,001$ ενώ η μέτρηση KMO επαλήθευσε την επάρκεια της δειγματοληψίας για την ανάλυση, KMO=0,793 («πολύ καλή» σύμφωνα με τον Field, 2009) και ποσοστό διακύμανσης 59,67%. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση κύριων συνιστωσών με τον ίδιο αριθμό στοιχείων με ορθογώνια περιστροφή (varimax) και εξαγωγή 6 παραγόντων, αφού και το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο ελέγχει 6 τύπους προσωπικότητας. Διαπιστώθηκε ότι τα στοιχεία 3, 9R, 15R, 21R, 27, 33, 39, 45, 51, 57R τα οποία ελέγχουν την προσήνεια, φορτίζουν σε όλους τους παράγοντες ή έχουν χαμηλές φορτίσεις με αποτέλεσμα να μη δημιουργείται ο παράγοντας της προσήνειας με ικανοποιητικό αριθμό στοιχείων. Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί η ίδια διαδικασία παραγοντικής ανάλυσης με την εξαγωγή των 10 στοιχείων που συνθέτουν τον παράγοντα της προσήνειας. Μετά από μια σειρά παραγοντικών αναλύσεων, τελικά χρησιμοποιούνται τα 40 από τα 50 στοιχεία του ερωτηματολογίου που αφορούν τους παράγοντες της ειλικρίνειας-ταπεινότητας, της συναισθηματικότητας, της εξωστρέφειας, της ευσυνειδησίας και της δεκτικότητας στην εμπειρία. Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) έχει ως ακολούθως: $\chi^2=5581,40$, $df=946$, $p<,001$ ενώ η μέτρηση KMO επαλήθευσε την επάρκεια της δειγματοληψίας για την ανάλυση, KMO=0,790 («πολύ καλή»

⁶² Στον Tremblay et al, (2009) αναφέρεται ότι η παραγοντική ανάλυση υποστηρίζει τον ισχυρισμό ότι το WEIMS μπορεί να θεωρηθεί ως δύο μορφές παρακίνησης, δηλαδή W-SDM και W-NSDM δοκιμάστηκαν πρώτα με τη βοήθεια CFA δεύτερης τάξης (Byrne, 1994). Σε αυτήν την CFA δεύτερης τάξης, οι έξι τύποι κινήτρων υποτίθεται ότι εξηγούνται από δύο παράγοντες δεύτερης τάξης: W-SDM (αποτελούμενοι από IM, INTEG, IDEN) και W-NSDM (αποτελούμενοι από INTRO, EXT, AMO). Τα αποτελέσματα έδωσαν τιμή CFI 0,919, 2 (130, N 192) 393,323, $p .001$, αναλογία $\chi^2/df=3,03$, SRMR=0,081, RMSEA .116, 90% CI RMSEA 0,072, 0,163. υποδεικνύοντας ότι η υποθετική δυαδική δομή παρακίνησης ανώτερης τάξης αντιπροσωπεύει μια αποδεκτή προσαρμογή στα δεδομένα.

σύμφωνα με τον Field, 2009)) και όλες οι τιμές KMO για μεμονωμένα αντικείμενα ήταν $> 0,5$, όριο που είναι αποδεκτό (Field, 2009). Οι πρώτοι πέντε παράγοντες είχαν ιδιοτιμές από 1,95 έως 5,7 ως προς το κριτήριο του Kaiser 1 και σε συνδυασμό εξηγούσαν το 35,06% της διακύμανσης. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση στις 24 υποκλίμακες που απαρτίζουν τα 6 χαρακτηριστικά προσωπικότητας που ελέγχει το HEXACO-60⁶³. Οι πρώτοι 10 παράγοντες είχαν ιδιοτιμές από 4,27 ως 0,77 με τους πρώτους 7 παράγοντες να έχουν ιδιοτιμές μεγαλύτερες του 1. Οι πρώτοι έξι παράγοντες είχαν ιδιοτιμές από 1,18 έως 4,27 ως προς το κριτήριο του Kaiser 1 και σε συνδυασμό εξηγούσαν το 53,01% της διακύμανσης. Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) έχει ως ακολούθως: $\chi^2=2797,162$, $df=276$, $p<,001$ ενώ η μέτρηση KMO επαλήθευσε την επάρκεια της δειγματοληψίας για την ανάλυση, $KMO=0,783$ («πολύ καλή» σύμφωνα με τον Field, 2009) και όλες οι τιμές KMO για μεμονωμένα αντικείμενα ήταν $> 0,5$, όριο που είναι αποδεκτό (Field, 2009). Η διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης που περιγράφηκε προηγουμένως οδήγησε στη δημιουργία 6 παραγόντων με αρχικές ιδιοτιμές που κυμαίνονται από 1,187 έως 4,273 και συνολικό ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες αυτούς να είναι ίσο με 53,01%. Όλα τα στοιχεία συμμετέχουν ξεκάθαρα σε έναν παράγοντα, με φορτίσεις από 0,506 έως 0,765. Έτσι, οι παράγοντες που πρόέκυψαν είναι οι εξής:

⁶³ Οι Romero και οι συνεργάτες της ακολούθησαν την ίδια μεθοδολογία ανάλυσης στην έρευνά τους σε πληθυσμό της Ισπανίας (Romero et al., 2013). Άλλωστε παρόλο που η αξιοπιστία και η χρησιμότητα του Alpha Crobach γενικά διακυβεύονται όταν χρησιμοποιείται μια μικρή κλίμακα προσωπικότητας, η συνοχή μεταξύ δοκιμής και επανεξέτασης, η συνοχή και η εγκυρότητα της κλίμακας φαίνεται να επηρεάζονται γενικά λιγότερο (de Vries, 2013).

Πίνακας 12: Σύνοψη αποτελεσμάτων διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου Προσωπικότητας HEXACO-60

Στοιχεία-Υποκλίμακες	Φορτίσεις παραγόντων μετά την περιστροφή					
	Εξωστρέφεια	Δεκτικότητα στην εμπειρία	Ευσυνειδησία	Προσήνεια	Συναισθηματικότητα	Ειλικρίνεια
Sociability- Κοινωνικότητα	,72	,11	,08	,27	,15	-,05
Social Boldness-Κοινωνική Τόλμη	,68	,24	,02	-,14	-,18	-,12
Liveliness-Ζωντάνια	,68	,01	,17	,12	-,07	,25
Social selfesteem-Κοινωνικός αυτοσεβασμός	,58	,13	,34	,17	-,29	,15
Aesthetic appreciation- Αισθητική εκτίμηση	,00	,75	-,04	,08	,06	,02
Inquisitiveness- Φιλοπεριέργεια	,04	,70	,14	-,02	-,06	,08
Unconventionality- Αντισυμβατικότητα	,10	,66	-,00	-,04	-,14	,18
Creativity-Δημιουργικότητα	,32	,62	,05	,09	-,03	,08
Organization-Οργάνωση	,16	-,09	,71	,11	-,12	,05

Prudence-Σύνεση	-,01	,09	,65	,23	-,26	,07
Perfectionism-Τελειότητα	,13	,04	,64	-,11	,23	,11
Diligence-Επιμέλεια	,19	,30	,49	-,17	,25	,18
Gentleness-Ευγένεια	,19	,04	-,09	,77	-,01	,13
Flexibility-Ευελιξία	,06	-,02	,03	,67	-,03	,03
Patience-Υπομονή	-,10	,06	,24	,64	-,09	,02
Forgiveness-Συγχώρεση	,34	,01	-,10	,51	,09	,19
Fearfulness-Φόβος	-,23	-,16	-,06	-,05	,69	-,06
Sentimentality- Αισθηματολογία	,20	,11	,03	,13	,65	,11
Anxiety-Ανησυχία	-,19	,04	,31	-,08	,62	-,11
Depedence-Εξάρτηση	-,03	-,13	-,17	-,05	,58	,01

Greed-Avoidance-Αποφυγή απληστίας	,19	,06	-,10	,07	,13	,72
Modesty-Σεμνότητα	,01	,02	,05	,06	-,17	,67
Sincerity-Ειλικρίνεια	-,06	,23	,29	,01	-,00	,63
Fairness-Νομιμότητα	,01	,18	,27	,30	,07	,56
Ιδιοτιμές	4,27	2,09	1,96	1,67	1,55	1,19
% διακύμανσης	9,60	9,25	8,87	8,65	8,54	8,10
Cronbach (α)	,71	,68	,61	,61	,59	,63

Ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha είναι 0,722. Αναλυτικότερα, ο δείκτης αξιοπιστίας για τον παράγοντα της εξωστρέφειας είναι 0,709, για τον παράγοντα της ευσυνειδησίας 0,610, για τον παράγοντα της ειλικρίνειας-ταπεινότητας είναι 0,626, για τον παράγοντα της δεκτικότητας στην εμπειρία είναι 0,676 και για τον παράγοντα της συναισθηματικότητας είναι 0,586. Ωστόσο λόγω του γεγονότος του ικανοποιητικού δείκτη αξιοπιστίας (0,722) του ερωτηματολογίου και για λόγους εγκυρότητας και ερμηνευσιμότητας, αποφασίστηκε οι παράγοντες με χαμηλότερο δείκτη από 0,6 να διατηρηθούν με τον ίδιο αριθμό στοιχείων. Στη συνέχεια διενεργήθηκε Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση (CFA) για να ελεγχθεί η παραγοντική δομή που προέκυψε από την αρχική Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση. Βρέθηκε ότι τα συνολικά αποτελέσματα του μοντέλου τελικής εκτέλεσης δεν έδειξαν αποδεκτό μοντέλο που να ταιριάζει στα παρατηρούμενα δεδομένα ($\chi^2/df=2,579$, NNFI =0,516, CFI =0,630, RMSEA = 0,053, SRMR = 0,075)⁶⁴. Επίσης, η Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση (CFA) με βάση τις υποκλίμακες έδειξε ότι το μοντέλο, παρόλο που κάποιες τιμές ήταν πολύ καλές, δεν είναι αποδεκτό ($\chi^2/df=3,448$, NNFI =0,713, CFI =0,774, RMSEA = 0,066, SRMR = 0,071).

5.7. Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων της έρευνας

Στην ενότητα αυτή αναφέρονται οι μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων στο πλαίσιο του σκέλους της ποσοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε όσο και εκείνου που υλοποιήθηκε μέσω συνέντευξης.

Αναφορικά με τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας, η ανάλυσή τους έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS-21. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων εισήχθησαν στο SPSS και έγιναν οι απαραίτητοι έλεγχοι ως προς την κωδικοποίησή τους, προσκειμένου να περιοριστούν τα δειγματοληπτικά σφάλματα. Επιπλέον διεγράφησαν τα ερωτηματολόγια εκείνα, των οποίων δεν είχαν απαντηθεί σε

⁶⁴ Ωστόσο, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 876 Ισπανούς ενήλικες και χρησιμοποιήθηκε το HEXACO PI(-R) 100 δηλώσεων με τον παραπάνω διαχωρισμό σε 24 υποκλίμακες δε διενεργήθηκε Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση για να διαπιστωθεί η παραγοντική δομή της Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης (Romero et al., 2013).

σημαντικό μέρος τους. Επίσης, έγινε προσδιορισμός των αποκλίσεων των απαντήσεων μέσω του υπολογισμού του Τροποποιημένου σκορ Z στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Τα ερωτηματολόγια με μεγάλες αποκλίσεις απαλείφθηκαν από την ανάλυση των δεδομένων.

Αφετηρία της ανάλυσης των δεδομένων ήταν η ανάλυση αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου (reliability analysis) μέσω του υπολογισμού του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's alpha καθώς και οι Διερευνητικές και Επιβεβαιωτικές Παραγοντικές Αναλύσεις για τα οποία έγινε λόγος και παρουσιάστηκαν διεξοδικά στην προηγούμενη ενότητα. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ο υπολογισμός των βασικών περιγραφικών στατιστικών μέτρων έτσι ώστε να σχηματιστεί μια πρώτη εικόνα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Έπειτα, έπρεπε να αποφασιστούν οι στατιστικοί έλεγχοι που θα χρησιμοποιούνταν για τη μελέτη της επίδρασης που ασκεί μια σειρά δημογραφικών και άλλων μεταβλητών σε κάθε παράγοντα της έρευνας (comparison analysis). Υιοθετήθηκε το Kolmogorov-Smirnov test (K-S test), ένας έλεγχος που θέτει ως βασική προϋπόθεση ότι το δείγμα των μεταβλητών που εξετάζεται έχει κανονική κατανομή. Τα αποτελέσματα του παραπάνω ελέγχου υποδεικνύουν εάν η μηδενική υπόθεση, δηλαδή η κανονικότητα των μεταβλητών, είναι σωστή ή λαθεμένη. Αυτό γίνεται μέσω της τιμής p (p -value) η οποία, αν είναι μικρότερη από το προκαθορισμένο θεωρητικό επίπεδο σημαντικότητας (συνήθως 5%), τότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση κανονικότητας. Εάν όμως, η υπόθεση δεν απορριφθεί τότε χρησιμοποιούνται παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι. Στην περίπτωση μας, εξαιτίας της μη κανονικής κατανομής χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι και συγκεκριμένα ο έλεγχος U των Mann-Whitney, όταν η σύγκριση αφορούσε σε ανεξάρτητη μεταβλητή με 2 επίπεδα (π.χ. φύλο) και ο έλεγχος των Kruskal-Wallis, όταν η σύγκριση αφορούσε σε ανεξάρτητη μεταβλητή με περισσότερα από 2 επίπεδα (π.χ. ηλικία). Η μηδενική υπόθεση στις προαναφερόμενες περιπτώσεις ήταν ότι οι κατανομές των υπό σύγκριση ομάδων δεν διαφέρουν. Αν p -value < 0,05, τότε η υπόθεση απορρίπτεται και συνάγεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις κατανομές των αντίστοιχων πληθυσμών. Στους ελέγχους των Kruskal-Wallis που το p -value ήταν μικρότερο του 0,05, εξετάζοταν η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μέσων τιμών των ομάδων ανά ζεύγη χρησιμοποιώντας τον έλεγχο U των Mann-Whitney.

Ακολούθησε η ανάλυση συσχετίσεων (correlation analysis) για τη διερεύνηση της ύπαρξης, του είδους (θετική ή αρνητική) και του βαθμού (ισχυρή, μέτρια ή ασθενής) αλληλεξάρτησης μεταξύ των παραγόντων που αναπτύχθηκαν για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Προκειμένου να αποφασιστεί ποιος συντελεστής συσχέτισης θα χρησιμοποιηθεί, ο Pearson (r) ή ο Spearman (ρ), ελέγχθηκε αν ο πληθυσμός των δεδομένων ακολουθεί την κανονική κατανομή, δηλαδή παρουσιάζει μια κωδωνοειδή συμμετρική κατανομή. Για τον έλεγχο της υπόθεσης κανονικότητας χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Kolmogorov–Smirnov test (K-S test). Δεδομένου ότι η υπόθεση κανονικότητας απορρίφθηκε, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Spearman (ρ), ο οποίος εφαρμόζεται και σε μετρήσεις ιεραρχικής κλίμακας, δηλαδή κλίμακας στην οποία οι αριθμοί αποδίδουν θέση ή σειρά σε μια ομάδα (Ρούσσος & Τσαούσης, 2009). Αυτό που ενδιέφερε ήταν το μέγεθος του συντελεστή συσχέτισης (ρ), το οποίο ερμηνεύεται με τον παρακάτω τρόπο:

- Αν $\rho = \pm 1$, τότε υπάρχει τέλεια συσχέτιση.
- Αν $-0,3 \leq \rho < 0,3$, τότε δεν υπάρχει συσχέτιση.
- Αν $-0,5 < \rho \leq -0,3$ ή $0,3 \leq \rho < 0,5$, τότε υπάρχει ασθενής συσχέτιση.
- Αν $-0,7 < \rho \leq -0,5$ ή $0,5 \leq \rho < 0,7$, τότε υπάρχει μέτρια συσχέτιση.
- Αν $-0,8 < \rho \leq -0,7$ ή $0,7 \leq \rho < 0,8$, τότε υπάρχει μέτρια συσχέτιση.
- Αν $-1 < \rho \leq -0,8$ ή $0,8 \leq \rho < 1$, τότε υπάρχει υψηλή ισχυρή συσχέτιση.

Για τη συγκεκριμένη ανάλυση, ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο ήταν το εμπειρικό σημαντικότητας (p -value), δηλαδή η πιθανότητα του να έχει εμφανιστεί η συσχέτιση λόγω τυχαίων παραγόντων. Το επίπεδο σημαντικότητας που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είναι είτε 0,05 είτε 0,01 είτε 0,001 που σημαίνει ότι η πιθανότητα του να έχει προέλθει η συσχέτιση από τυχαίους παράγοντες είναι μόνο 5%, ή 1% ή 0,1% αντίστοιχα.

Σε άλλη περίπτωση χρησιμοποιήθηκε η διαδικασία crosstabs, η οποία επιτρέπει τη δημιουργία διμεταβλητών πινάκων, δηλαδή πινάκων που απεικονίζουν τις συχνότητες δύο μεταβλητών είτε σε απόλυτους αριθμούς είτε σε ποσοστά οριζοντίως ή καθέτως (Δημητριάδη, 2000). Οι εν λόγω πίνακες επιτρέπουν να διερευνηθεί από το σύνολο όσων απάντησαν σε μια ερώτηση, πόσοι έχουν απαντήσει σε μια άλλη. Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα η συγκεκριμένη διαδικασία

χρησιμοποιήθηκε για να διερευνηθούν τα ποσοστά συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις με συγκεκριμένη θεματολογία.

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας συνεχίστηκε με την ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis). Αυτή διενεργήθηκε για να διαπιστωθεί από το σύνολο των παραγόντων που συσχετίζονται με μια μεταβλητή ή παράγοντα, ποιοι ασκούν μεγαλύτερη επίδραση (ανεξάρτητες μεταβλητές) σ' αυτήν (εξαρτημένη μεταβλητή). Οι βασικές δείκτες παλινδρόμησης είναι οι ακόλουθοι:

- **R**: ο δείκτης πολλαπλής συσχέτισης που δείχνει τη σχέση μεταξύ της εξαρτημένης μεταβλητής σε σχέση με το γραμμικό συνδυασμό των ανεξάρτητων μεταβλητών. Ο δείκτης αυτός παίρνει τιμές μεταξύ 0 και 1. Υψώνοντας στο τετράγωνο τον δείκτη πολλαπλής συσχέτισης υπολογίζουμε τον συντελεστή προσδιορισμού (R^2) που εκτιμά το ποσοστό της συνολικής μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής, το οποίο ερμηνεύεται από τη συγκεκριμένη ομάδα ανεξάρτητων μεταβλητών.
- **Adjusted R^2** : ο διορθωμένος ως προς τους βαθμούς ελευθερίας δείκτης πολλαπλής συσχέτισης.
- Η τιμή της στατιστικής (t): ελέγχει για κάθε παράμετρο εάν αυτή διαφέρει σημαντικά από το μηδέν.

Επίσης, διενεργείται ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας του εκτιμώμενου μοντέλου, δηλαδή όλων των ανεξάρτητων μεταβλητών που ασκούν επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή, χρησιμοποιώντας την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (Oneway Analysis of Variance-ANOVA). Ο δείκτες που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της εν λόγω ανάλυσης είναι:

- ο λόγος διακύμανσης (F): ο λόγος δηλαδή μεταξύ του μέσου αθροίσματος της εκτιμώμενης παλινδρόμησης και των καταλοίπων,
- df_1 : το πλήθος των ανεξάρτητων μεταβλητών στο μοντέλο (βαθμοί ελευθερίας αριθμητή),
- df_2 : το μέγεθος του δείγματος μείον το πλήθος των ανεξάρτητων μεταβλητών στο μοντέλο (βαθμοί ελευθερίας παρανομαστή),
- sig: η εναλλακτική p-value, δηλαδή το εμπειρικό επίπεδο σημαντικότητας παλινδρόμησης με αποδεκτές τιμές $<0,05$.

Εφόσον εξασφαλιστεί η στατιστική σημαντικότητα του εκτιμώμενου μοντέλου υπολογίζονται και οι τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης (Beta) $\beta_1, \beta_2, \beta_3, \dots, \beta_n$. Όσο πιο μεγάλη απόλυτη τιμή έχει ο τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης, τόσο μεγαλύτερη επίδραση ασκούν οι ανεξάρτητες μεταβλητές στην εξαρτημένη μεταβλητή.

Τέλος, για τα δεδομένα των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis), η οποία βασίζεται στην ένταξη των στοιχείων των συνεντεύξεων σε κατηγορίες και στη σύγκριση των κοινών και των αντιθετικών τους στοιχείων στο σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα. Χαρακτηρίζεται για τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητά της, ιδιαίτερα όταν υπάρχει μεγάλος όγκος πληροφοριών. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν ορισμένα από τα προτεινόμενα βήματα της εν λόγω ανάλυσης (Gilham, 2000), αλλά προσαρμοσμένα ως ένα βαθμό ώστε να επιτραπεί η ποσοτικοποίηση των δεδομένων. Συγκεκριμένα έγινε προσπάθεια για: α) ένταξη των πληροφοριών σε κατηγορίες, β) διευκρίνιση αναφορικά με το πόσες φορές αναφέρθηκαν τα δεδομένα από τα υποκείμενα της έρευνας, γ) αναζήτηση βέλτιστων λύσεων, όπως ο συνδυασμός συγγενών κατηγοριών ή διαχωρισμός των κατηγοριών σε τμήματα, δ) επανέλεγχος των κατηγοριών για τυχόν αποκλίσεις και ε) σύνοψη των θεμάτων που προέκυψαν από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων, αντιπαράβολή των δεδομένων με τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας και εντοπισμός μοναδικών θεμάτων που χαρακτηρίστηκαν ως ιδιαίτερος σημαντικά.

Στο επόμενο κεφάλαιο ακολουθούν τα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά, αναγράφονται τα δημογραφικά δεδομένα του δείγματος ενώ ακολουθούν τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής των επιμέρους ερωτηματολογίων. Στη συνέχεια, γίνεται ο έλεγχος των υποθέσεων που είχαν τεθεί αρχικά και ακολουθεί ο έλεγχος του αρχικού θεωρητικού μοντέλου και ο επανέλεγχος του τροποποιημένου μοντέλου που δημιουργήθηκε μετά τις Επιβεβαιωτικές Παραγοντικές Αναλύσεις (CFA). Τέλος, αναφέρονται δύο αποδεκτά μοντέλα που δημιουργήθηκαν μέσω της Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης (CFA) κατόπιν και των προαναφερθέντων στατιστικών αναλύσεων.

Κεφάλαιο 6: Ερευνητικά αποτελέσματα

Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας. Γίνεται προσπάθεια τα εν λόγω ευρήματα να περιγραφούν αναλυτικά ενώ σχολιάζονται κριτικά σε σχέση με την ελληνική και διεθνή αρθρογραφία και βιβλιογραφία.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, 562 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συμμετείχαν στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε με χρήση ερωτηματολογίου. Ο αριθμός των αξιοποιήσιμων τελικά ερωτηματολογίων ανήλθε σε 556. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων του συγκεκριμένου σκέλους της έρευνας αρχίζει με την παράθεση ευρημάτων περιγραφικής στατιστικής. Στη συνέχεια, αναφέρονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας. Ακολουθούν οι έλεγχοι υποθέσεων και η παράθεση άλλων ευρημάτων που προέκυψαν από τη διενέργεια συσχετίσεων, συγκρίσεων και παλινδρομήσεων.

6.1. Περιγραφικές στατιστικές αναλύσεις

Στην πρώτη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου παρουσιάζονται οι περιγραφικές στατιστικές αναλύσεις αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος της έρευνας, τους παράγοντες της επιμόρφωσης (αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης, επιμορφωτικές ανάγκες και λόγους συμμετοχής στην επιμόρφωση) σε επίπεδο συχνότητας, ποσοστών στην επταβάθμια κλίμακα Likert, των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων. Επίσης, παρουσιάζονται οι περιγραφικές αναλύσεις (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) για την ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών της αυτονομίας, της επάρκειας και των διαπροσωπικών σχέσεων, της παρακίνησης και της εμπλοκής στην εργασία. Στο τέλος της ενότητας παρουσιάζονται οι περιγραφικές αναλύσεις για το ερωτηματολόγιο της προσωπικότητας HEXACO-60 και των παραγόντων του άγχους, της κατάθλιψης και της αυτοεκτίμησης.

6.1.1. Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα

Η συγκεκριμένη υποενότητα αφορά τα αποτελέσματα από τις περιγραφικές αναλύσεις των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Έτσι, στον πρώτο πίνακα που ακολουθεί απεικονίζονται η συχνότητα και τα ποσοστά των συμμετεχόντων στην έρευνα ανά φύλο και ανά ηλικία (πίνακας 14).

Πίνακας 13: Συχνότητα και ποσοστά του φύλου και της ηλικιακής ομάδας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα

Δημογραφική κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Φύλο		
Ανδρες	160	28,8
Γυναίκες	396	71,2
Σύνολο	556	100,0
Ηλικία		
έως 30 ετών	28	5,0
31 έως 35 ετών	48	8,6
36 έως 40 ετών	52	9,4
41 έως 45 ετών	110	19,8
46 έως 50 ετών	154	27,7
51 έως 55 ετών	115	20,7
56 έως 60 ετών	43	7,7
60 ετών και άνω	6	1,1
Σύνολο	556	100,0

Σημείωση: Σε κάποια δεδομένα του πίνακα 7.1., το ποσοστό μπορεί να μην είναι ακριβώς 100% εξαιτίας των στρογγυλοποιήσεων.

Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος της έρευνας, όπως βλέπουμε στον πίνακα 14, παρατηρούμε ότι το 71,2% των υπόλοιπων συμμετεχόντων είναι γυναίκες και το 28,8% είναι άνδρες. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν ηλικίας από 46 έως 50 ετών (27,7%), ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα των 51 έως 55 ετών (20,7%) κι έπειτα οι εκπαιδευτικού ηλικίας από 41 έως 45 ετών (19,8%). Σε μικρότερα ποσοστά απάντησαν εκπαιδευτικοί ηλικίας από 36 έως 40 ετών (9,4%), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί από 31 έως 35 ετών (8,6%) και οι

εκπαιδευτικοί ηλικίας από 56 έως 60 ετών (7,7%) ενώ το 5,% ήταν εκπαιδευτικοί έως 30 ετών. Τέλος, μόλις το 1,1% ήταν εκπαιδευτικοί 60 ετών και άνω.

Στη συνέχεια παρατίθεται ακόμη ένας πίνακας (πίνακας 15). Στο πρώτο σκέλος αναγράφονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών της έρευνας ανά εκπαιδευτική βαθμίδα απασχόλησης και στο δεύτερο σκέλος απεικονίζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών ανά θέση εργασίας.

Πίνακας 14: Συχνότητα και ποσοστά της βαθμίδας υπηρετήσης, της σχέσης απασχόλησης και της θέσης ευθύνης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα

Δημογραφική κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Βαθμίδα υπηρετήσης		
Α/θμιας Εκπαίδευσης ⁶⁵	324	58,3
Β/θμιας Εκπαίδευσης	232	41,7
Σύνολο	556	100,0
Σχέση απασχόλησης		
Μόνιμος	500	89,9
Αναπληρωτής	56	10,1
Σύνολο	556	100,0
Θέση ευθύνης		
Διευθυντής	112	20,1
Υποδιευθυντής	27	4,9
Εκπαιδευτικός	417	75,0
Σύνολο	556	100,0

Σημείωση: Σε κάποια δεδομένα του πίνακα 7.1., το ποσοστό μπορεί να μην είναι ακριβώς 100% εξαιτίας των στρογγυλοποιήσεων.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, όπως φαίνεται στον πίνακα 15, το μεγαλύτερο ποσοστό προέρχεται από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (58,3 %) ενώ οι υπόλοιποι υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (41,7%), ενώ ως προς τη σχέση απασχόλησης το 89,9% ανήκει στο μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων όπου υπηρετεί ενώ το 10,1% των εκπαιδευτικών είναι αναπληρωτές. Στη συνέχεια του

⁶⁵ Για λόγους χώρου χρησιμοποιούνται οι συντομογραφίες: Α/θμιας Εκπ/σης αντί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Β/θμιας Εκπ/σης αντί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στους πίνακες.

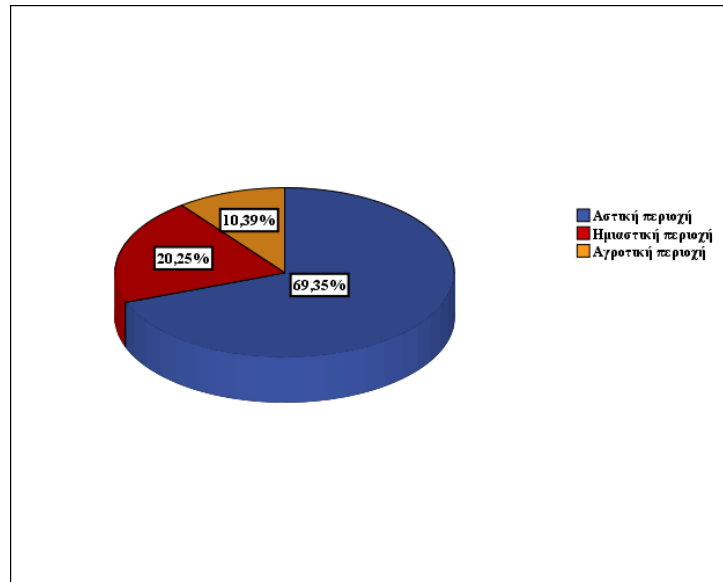
πίνακα 14 παρουσιάζεται η περιγραφική ανάλυση του δείγματος σε σχέση με τη θέση ευθύνης τους. Όπως διαπιστώνεται η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι εκπαιδευτικοί (75%), ακολουθούν οι διευθυντές με ποσοστό 20,1% και τέλος οι υποδιευθυντές σε ποσοστό 4,9%.

Στη συνέχεια ακολουθεί πίνακας, όπου αναγράφονται η συχνότητα και το ποσοστό υπηρετήσης των εκπαιδευτικών της έρευνας σε συγκεκριμένους τύπους σχολικών μονάδων (πίνακας 16), ενώ ακολουθεί γράφημα όπου απεικονίζονται σε ποσοστά τα είδη των περιοχών όπου υπηρετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα (γράφημα 1).

Πίνακας 15: Συχνότητα και ποσοστά των τύπων σχολικών μονάδων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του έρευνας

Τύπος σχολικής μονάδας	Συχνότητα	Ποσοστά
Νηπιαγωγείο	47	8,4
Πειραματικό Νηπιαγωγείο	1	0,2
Ειδικό Νηπιαγωγείο	3	0,5
Ενιαίο Δημοτικό	214	38,4
Πειραματικό Δημοτικό	28	5,0
Ειδικό Δημοτικό	29	5,2
Γυμνάσιο	72	12,9
Πειραματικό Γυμνάσιο	17	3,0
Ειδικό Γυμνάσιο	3	0,5
Γενικό Λύκειο	75	13,4
Πειραματικό Λύκειο	16	2,9
Ειδικό Λύκειο	1	0,2
Επαγγελματικό Λύκειο	38	6,8
Άλλο	14	2,5
Σύνολο	558	100,0

Γράφημα 1: Είδος περιοχής σχολικών μονάδων όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας



Όπως φαίνεται στον πίνακα 16, αναφορικά με το είδος των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, σημαντικό ποσοστό υπηρετεί στον ενιαίο τύπο δημοτικού σχολείου (38,4%), ενώ ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί των ενιαίων γενικών λυκείων (13,4%) κι αμέσως μετά οι εκπαιδευτικοί των γυμνασίων (12,9%). Στη συνέχεια είναι οι εκπαιδευτικοί των νηπιαγωγείων (8,4%) και των επαγγελματικών λυκείων (6,8%). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί των ειδικών δημοτικών (5,2%) και των πειραματικών δημοτικών (5%). Τέλος, με μικρότερα ποσοστά ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί των πειραματικών γυμνασίων (3%) και λυκείων (2,9%), των ειδικών νηπιαγωγείων (0,5%) και ειδικών γυμνασίων (0,5%) και πειραματικών νηπιαγωγείων και ειδικών λυκείων με ποσοστό 0,2%. Παρατηρώντας το γράφημα 1, διαπιστώνουμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των σχολικών μονάδων, στις οποίες υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της συγκεκριμένης έρευνας, βρίσκεται σε αστική περιοχή (69,35%) ενώ ακολουθούν οι σχολικές μονάδες σε ημιαστική (20,25%) και αγροτική περιοχή (10,4%). Στη συνέχεια ακολουθεί ο πίνακας 16 όπου αναγράφονται η συχνότητα και τα ποσοστά των υπηρετούντων εκπαιδευτικών του δείγματος ανά περιφέρεια εκπαίδευσης.

Πίνακας 16: Συχνότητα και ποσοστά των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά περιφέρεια εκπαίδευσης

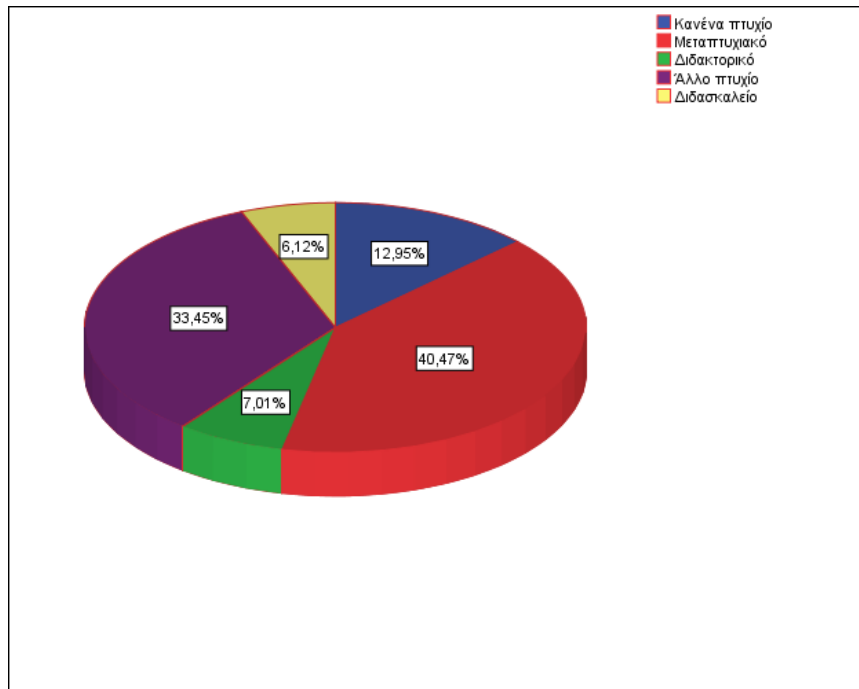
Δημογραφική κατηγορία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Περιφέρειες εκπαίδευσης		
Αττικής	115	20,7
Βορείου Αιγαίου	9	1,6
Νοτίου Αιγαίου	21	3,8
Δυτικής Ελλάδας	33	5,9
Θεσσαλίας	20	3,6
Ηπείρου	31	5,6
Ιονίων Νήσων	6	1,1
Κρήτης	32	5,8
Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης	35	6,3
Δυτικής Μακεδονίας	12	2,2
Κεντρικής Μακεδονίας	200	36,0
Πελοποννήσου	25	4,5
Στερεάς Ελλάδας	17	3,1
Σύνολο	556	100

Σύμφωνα με τον πίνακα 17, το υψηλότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος υπηρετεί στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας (36%) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Περιφέρεια Αττικής (20,7%). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης με ποσοστό 6,3%, οι εκπαιδευτικοί της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας σε ποσοστό 5,9% και οι εκπαιδευτικοί της Περιφέρειας Κρήτης με περίπου το ίδιο ποσοστό (5,8%). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί των Περιφερειών Ηπείρου, Πελοποννήσου, Νοτίου Αιγαίου και Θεσσαλίας με ποσοστά 5,6%, 4,5%, 3,8% και 3,6% αντίστοιχα. Τέλος, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί των Περιφερειών Δυτικής Μακεδονίας, Βορείου Αιγαίου και Ιονίων Νήσων με ποσοστά 2,2%, 1,8% και 1,1% αντίστοιχα.

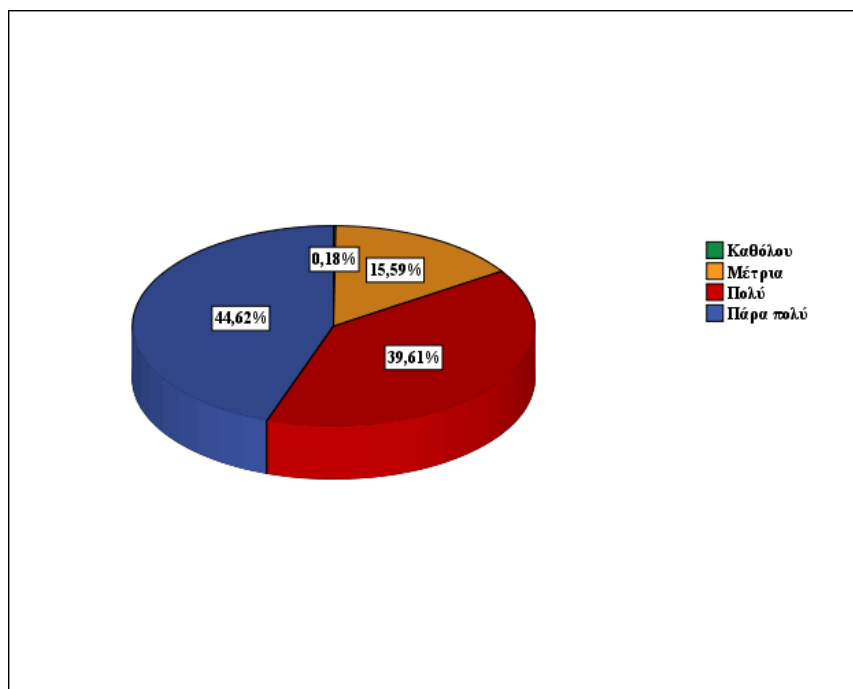
Η αναφορά στα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων της έρευνας ολοκληρώνεται με τα τελευταία τρία γραφήματα κι έναν πίνακα τα οποία αναφέρονται στο εκπαιδευτικό επίπεδο των ερωτώμενων. Συγκεκριμένα, στο γράφημα 2 απεικονίζεται τα ποσοστά των συμμετεχόντων ανά επίπεδο εκπαίδευσης, στο γράφημα 3 τα ποσοστά στην εξοικείωση στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, στον πίνακα 18 αναγράφονται τα ποσοστά των συμμετεχόντων στη

γνώση συγκεκριμένων γλωσσών με πιστοποίηση, ενώ στο γράφημα 4 απεικονίζονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας ανά αριθμό γλωσσών που γνωρίζουν.

Γράφημα 2: Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων στην έρευνα



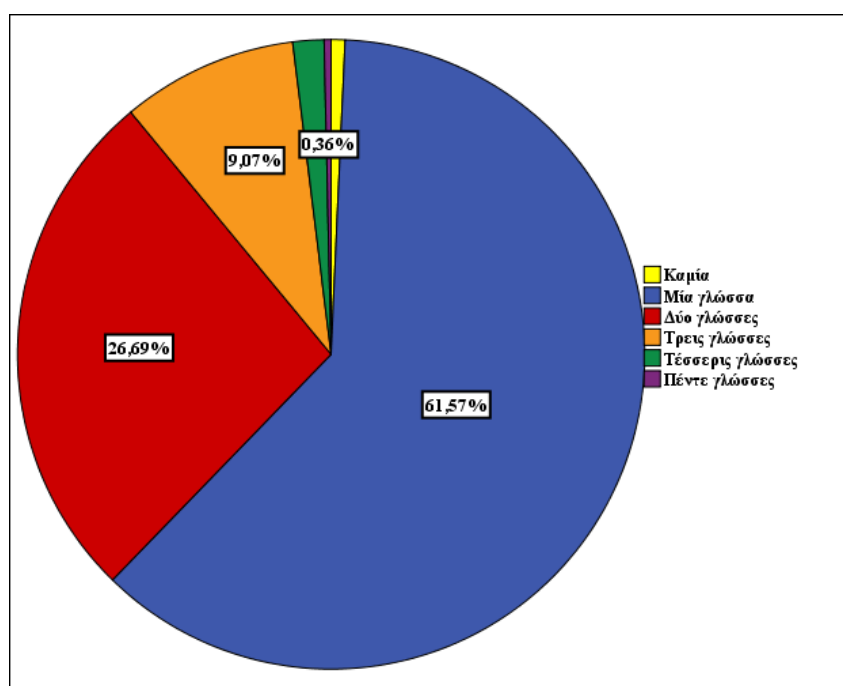
Γράφημα 3: Ποσοστά εξοικείωσης με Η/Υ



Πίνακας 17: Ποσοστά δηλώσεων των εκπαιδευτικών της έρευνας για γνώση ξένων γλωσσών

Γλώσσα	Ποσοστά (%)
Αγγλικά	86,5
Γερμανικά	13,5
Γαλλικά	21,5
Ιταλικά	12,8
Ισπανικά	6,4
Ρώσικα	1,2
Άλλη γλώσσα	8,4

Γράφημα 4: Ποσοστά εκπαιδευτικών ανάλογα με τον αριθμό ξένων γλωσσών που γνωρίζουν⁶⁶



Σε συνέχεια των ευρημάτων της περιγραφικής στατιστικής, και όπως παρατηρούμε στο γράφημα 2, ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης, (39,7%) ενώ σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων είναι κάτοχοι πτυχίου ανώτερης ή ανώτατης εκπαίδευσης εκτός του πτυχίου της ειδικότητάς τους (33,3%). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που δε δήλωσαν κάτοχοι κάποιου πτυχίου ή

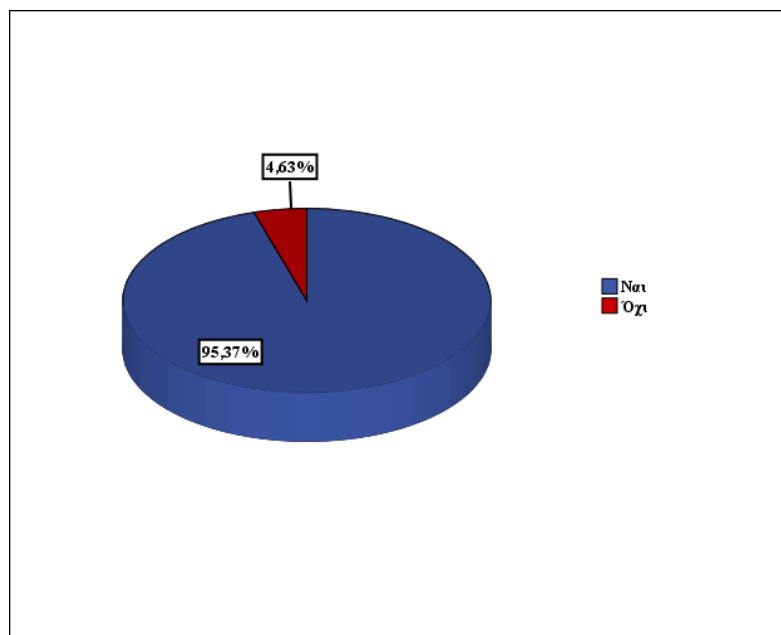
⁶⁶ Στον πίνακα τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν δύο, τρεις ή καμία γλώσσα αθροίστηκαν και παρουσιάζονται ως ένα ποσοστό (0,36%).

διπλώματος σε ποσοστό 13,5%. Αρκετά χαμηλότερα ποσοστά σημείωσαν οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (7,5%) και, αναφορικά με τους δασκάλους, οι απόφοιτοι διδασκαλείου (6,05%). Όσον αφορά το επίπεδο γνώσης ηλεκτρονικών υπολογιστών, το οποίο δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (γράφημα 3), η συντριπτική πλειοψηφία δηλώνει ότι είναι εξοικειωμένη με τους Η/Υ πολύ ή πάρα πολύ (84,23%), ενώ μέτρια εξοικειωμένο δηλώνει το 15,59% και καθόλου εξοικειωμένο μόλις το 0,18%. Αναφορικά με τη γνώση-πιστοποίηση ξένων γλωσσών, όπως φαίνεται και στον πίνακα 17, το 86,5 % των ερωτώμενων απάντησαν ότι γνωρίζουν αγγλικά, το 21,5% γαλλικά, το 13,5% γερμανικά, το 12,8% ιταλικά το 6,4% ισπανικά, το 1,2% ρώσικα ενώ ποσοστό της τάξεως του 8,4% δηλώνει ότι γνωρίζει κάποια άλλη γλώσσα εκτός των προαναφερομένων. Στον γράφημα 4, απεικονίζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών της έρευνας ανάλογα με τον αριθμό των γλωσσών τις οποίες γνωρίζουν. Το 61,6% δηλώνει ότι γνωρίζει μία γλώσσα, το 26,7 δύο γλώσσες, το 9,1% τρεις γλώσσες, το 1,6% δηλώνει ότι γνωρίζει τέσσερις γλώσσες και μόλις το 0,4% δηλώνει ότι γνωρίζει πέντε γλώσσες, ενώ 0,7% δηλώνει ότι δεν γνωρίζει καμία γλώσσα.

6.1.2. Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα και βαθμός επιθυμίας για συγκεκριμένες μορφές επιμόρφωσης

Στην υποενότητα αυτή αρχικά παρουσιάζεται το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε επιμορφωτικές δράσεις με θεματολογία σχετική με την εργασία τους (γράφημα 5). Ακολουθεί ο πίνακας 19 με τα ποσοστά παρακολούθησης προγραμμάτων συγκεκριμένης διάρκειας. Ακολουθεί ο πίνακας 20 με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες μορφές επιμόρφωσης, ενώ ο πίνακας 21 περιλαμβάνει τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για κάθε μία μορφή επιμόρφωσης που ήλεγχε το ερωτηματολόγιο.

Γράφημα 5: Ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών της έρευνας σε επιμορφωτικά προγράμματα



Όπως παρατηρούμε στο γράφημα 5, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι παρακολούθησε επιμορφωτικά προγράμματα- σεμινάρια με θεματολογία σχετική με την εργασία τους κατά τα δύο προηγούμενα έτη (95,4%), ενώ μόλις το 4,63% δηλώνει ότι δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα κατά την προηγούμενη διετία.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τον αριθμό παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων των συμμετεχόντων στην έρευνα κατά τη διάρκεια του προηγούμενου σχολικού έτους. Συγκεκριμένα, το 13,6% δηλώνει ότι δεν έχει παρακολουθήσει κανένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, 28,2% έχει παρακολουθήσει τουλάχιστον ένα πρόγραμμα, 13,6% δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει 2 προγράμματα, 13,4% συμμετείχε σε 3 προγράμματα, 10,5% παρακολούθησε 4 επιμορφώσεις, 7,1% συμμετείχε σε 5 επιμορφώσεις, 4,1% σε 6 επιμορφωτικά προγράμματα, 1,8% σε 7 επιμορφώσεις, 1,1% σε 8 επιμορφώσεις και το υπόλοιπο ποσοστό (6,6%) σε παραπάνω από 8 επιμορφωτικά προγράμματα.

Αναφορικά με τον αριθμό ωρών των σεμιναρίων και προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, το 27,1% δεν έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα ως 20 ωρών, το 26,1% έχει παρακολουθήσει 1 πρόγραμμα 1 έως 20 ωρών, 12,7% συμμετείχε σε 2 προγράμματα ως 20 ωρών, 11,8% έχει παρακολουθήσει 3 προγράμματα 1 έως 20 ωρών, 6,8% 4 προγράμματα, 7,5% 5

προγράμματα και 1,1% έχει παρακολουθήσει 6 προγράμματα 1 έως 20 ωρών, ενώ 4,3% δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει 10 προγράμματα της ίδιας διάρκειας.

Πίνακας 18: Ποσοστά παρακολούθησης προγραμμάτων συγκεκριμένης διάρκειας
Διάρκεια προγραμμάτων

Αριθμός προγραμμάτων	1-20 ώρες	21-50 ώρες	51-100 ώρες	101 ώρες και άνω
0	27,1%	72,5%	85,4%	89,6%
1	26,1%	22%	12,1%	9,5%
2	12,7%	3,4%		
3	11,8%			
4	6,8%			
5	7,5%			
6	1,1%			
10	4,3%			

Σχετικά με τα προγράμματα 21 έως 50 ωρών, 72,5% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι δεν έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα αυτής της διάρκειας κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, 22% δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει 1 πρόγραμμα 21 έως 50 ωρών και 3,4% έχει παρακολουθήσει 2 προγράμματα. Μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (85,4%) δηλώνει ότι δεν έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα διάρκειας 51 έως 100 ωρών την προηγούμενη σχολική χρονιά, ενώ μόνο το 12,1% δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει 1 πρόγραμμα της προαναφερόμενης διάρκειας και μόλις το 1,3% δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει 2 προγράμματα 51 έως 100 ωρών. Επίσης, μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 89,6% δηλώνει ότι δε συμμετείχε σε επιμόρφωση διάρκειας 101 ωρών και άνω, ενώ μόλις το 9,5% του δείγματος συμμετείχε σε 1 πρόγραμμα της ίδιας διάρκειας.

Ακολουθούν δύο πίνακες που αναφέρονται στα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις μορφές επιμόρφωσης. Στον πίνακα 20 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των προτιμήσεων των ερωτώμενων στις μορφές επιμόρφωσης ενώ στον πίνακα 21 παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε επταβάθμια κλίμακα Likert σχετικά με το βαθμό επιθυμίας τους σε συγκεκριμένες μορφές επιμόρφωσης.

Πίνακας 19: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού επιθυμίας των εκπαιδευτικών της έρευνας για παρακολούθηση συγκεκριμένων μορφών επιμόρφωσης

Μορφές επιμόρφωσης	Μ.Ο.	Τ.Α.
Επιμόρφωση στα Π.Ε.Κ.	3,81	1,783
Ενδοσχολική επιμόρφωση	5,21	1,48
Εξ αποστάσεως επιμόρφωση	4,97	1,76
Μεικτό μοντέλο επιμόρφωσης (δια ζώσης και εξ αποστάσεως επιμόρφωση)	5,11	1,63
Συμμετοχή σε δίκτυα/κοινότητες	4,80	1,66
Στήριξη στο διδακτικό έργο (mentoring)	4,96	1,64
Ανταλλαγές εκπαιδευτικών (ευρωπαϊκά προγράμματα)	4,79	1,91

Πίνακας 20: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις μορφές επιμόρφωσης (βαθμός επιθυμίας)

Μορφές επιμόρφωσης	Κλίμακα Likert						
	1	2	3	4	5	6	7
Επιμόρφωση στα Π.Ε.Κ.	14.9	10.8	16.5	19.9	19.2	12.2	6.6
Ενδοσχολική επιμόρφωση	2.3	3.6	7.9	12.7	23.8	29.6	20.1
Εξ αποστάσεως επιμόρφωση	5.9	6.5	9	11.1	20.3	25.4	21.9
Μεικτό μοντέλο επιμόρφωσης	4.5	5	7.9	9.9	22.9	29.7	20.1
Συμμετοχή σε δίκτυα/κοινότητες εκπαιδευτικών	6.1	5	11.1	12.5	25.3	26.2	13.8
Στήριξη στο διδακτικό έργο (mentoring)	5.7	5.2	7.5	10.6	26.5	28.5	15.9
Ανταλλαγές εκπαιδευτικών (ευρωπαϊκά προγράμματα)	10.9	6.1	7.5	12	18.8	20.8	23.8

Όπως γίνεται αντιληπτό, το σύνολο των μορφών επιμόρφωσης του πίνακα 20 βαθμολογούνται από την πλειοψηφία του δείγματος με τις τιμές 5 έως 7. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η μορφή της επιμόρφωσης σε Π.Ε.Κ. καθώς το 52,2% των συμμετεχόντων δίνει τις τιμές 1 έως 3 ενώ το 38% δίνει τιμές από 5 έως 7, γεγονός που επαληθεύεται και από τον πίνακα 19 όπου παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος όλων των παραγόντων, εκτός της επιμόρφωσης στα Π.Ε.Κ. ξεπερνά τη μεσαία τιμή 4.

Παράλληλα, με εξαίρεση τον παράγοντα της επιμόρφωσης στα Π.Ε.Κ., στις υπόλοιπες περιπτώσεις ο μέσος όρος κυμαίνεται γύρω στο 4,97.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται το ποσοστό εκπαιδευτικών που συμμετείχε σε διάφορες επιμορφωτικές δράσεις με συγκεκριμένη θεματολογία (γράφημα 6). Ακολουθεί το ποσοστό συμμετοχής τους ανάλογα με τη θέση εργασίας (γράφημα 7), αναλύσεις που επιχειρήθηκαν μέσω της διασταύρωσης στοιχείων (crosstabs).

Γράφημα 6: Ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα συγκεκριμένης θεματολογίας



Σύμφωνα με το γράφημα 6, υπάρχει σημαντική μειοψηφία των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν επιμορφωτικές δράσεις με συγκεκριμένες θεματικές ενότητες κατά την προηγούμενη διετία. Τα μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής παρατηρούνται στις νέες μεθόδους διδασκαλίας (32,9%) και στις Νέες Τεχνολογίες (31,1%).

Ακολουθούν οι θεματικές της Διδακτικής μεθοδολογίας ανά γνωστικό αντικείμενο (27,6%) και της Αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών (27%). Χαμηλά ποσοστά συμμετοχής παρατηρούνται στις επιμορφωτικές δράσεις με θέμα των στρατηγικών διαχείρισης άγχους (7,5%) και των θεματικών που αναφέρονται στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διδασκαλίας στην τάξη (9,8%) και στην αξιολόγηση/βαθμολόγηση των μαθητών (10,7%). Επίσης χαμηλά ποσοστά ως προς τη συμμετοχή συγκεντρώνουν θεματικές που έχουν σχέση με τη διοίκηση της εκπαίδευσης όπως η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση (10,3%) και η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης (10,9%), γεγονός που οφείλεται κυρίως στην περιορισμένη προσφορά επιμορφωτικών προγραμμάτων με αυτήν τη θεματολογία αλλά και του περιορισμένου ενδιαφέροντος από μέρους των εκπαιδευτικών για μεταπήδηση στην ιεραρχία της εκπαίδευσης. Ακολουθεί ο πίνακας 22 με τα ποσοστά συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα με τις προαναφερόμενες θεματικές ενότητες ανά θέση εργασίας.

Πίνακας 21: Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα ανά θέση εργασίας

Θεματικές επιμορφωτικών προγραμμάτων	Δ/ντής	Υπ/ντής	Εκπ/κός
Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών	23,9%	22,2%	21,3%
Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας	15%	11,1%	28,5%
Αξιολόγηση/βαθμολόγηση μαθητή	3,5%	11,1%	12,7%
Αξιολόγηση εκπαιδευτικής διδασκαλίας της τάξης	4,4%	7,4%	11,4%
Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα	19,5%	33,3%	21,8%
Νέες μέθοδοι διδασκαλίας	18,6%	33,3%	37,1%
Παιδαγωγικός τρόπος διαχείρισης της τάξης	14,2%	14,8%	22,5%
Διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο	14,2%	22,2%	31,8%
Προώθηση και υποστήριξη της καινοτομίας στην εκπαίδευση	15,9%	18,5%	24,2%

Νέες Τεχνολογίες	22,1%	25,9%	34,2%
Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης	15,9%	25,9%	8,6%
Ειδική αγωγή	15%	11,1%	16,3%
Στρατηγικές διαχείρισης άγχους των εκπαιδευτικών	7,1%	14,8%	7,2%
Θέματα Παιδαγωγικής ψυχολογίας	7,1%	14,8%	15,8%
Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	7,1%	18,5%	10,8%

Από τη μελέτη του πίνακα 22, προκύπτει ότι στα προγράμματα για νέες μεθόδους διδασκαλίας και νέων τεχνολογιών έλαβαν μέρος περισσότερο και οι τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών. Χαμηλά ποσοστά συγκεντρώνουν τα προγράμματα που έχουν σχέση με την αξιολόγηση είτε της εκπαιδευτικής διδασκαλίας είτε των μαθητών από μέρους της ιεραρχίας των σχολικών μονάδων, δηλαδή διευθυντών και υποδιευθυντών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι υποδιευθυντές παρουσιάζουν υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής σε προγράμματα με θεματολογία σχετική με την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης (25,9%) σε σχέση με τους διευθυντές (15,9%), ενώ όπως ήταν αναμενόμενο και από τον προηγούμενο πίνακα, οι εκπαιδευτικοί χωρίς θέση ευθύνης παρουσιάζουν χαμηλό ποσοστό συμμετοχής στα εν λόγω προγράμματα (8,6%). Η ομάδα των εκπαιδευτικών χωρίς θέση ευθύνης παρουσιάζει υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής στα προαναφερόμενα προγράμματα σε σχέση με τους διευθυντές και υποδιευθυντές εκτός των προγραμμάτων που σχετίζονται με την διοίκηση της εκπαίδευσης (θεματικές: οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση⁶⁷) και των προγραμμάτων σχετικά με τη διαχείριση του άγχους. Επίσης, σημαντική είναι η διαφορά του ποσοστού συμμετοχής σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας από μέρους των εκπαιδευτικών χωρίς θέση ευθύνης (28,5%) σε σχέση με τους διευθυντές (15%) και τους υποδιευθυντές (11,1%).

⁶⁷Χαμηλότερο ποσοστό από τους διευθυντές.

6.1.3. Αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης και των επιμορφωτικών αναγκών

Η συγκεκριμένη υποενότητα παρουσιάζει το ποσοστό των αποκρίσεων που αντιστοιχεί σε κάθε μονάδα της επταβάθμιας κλίμακας Likert για τα ερωτήματα που αφορούν στην αποτελεσματικότητα της παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η ανάλυση αρχίζει με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στο εκπαιδευτικό του έργο, οι οποίες παρουσιάζονται στον πίνακα 23.

Πίνακας 22 :Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της συμμετοχής σε προγράμματα σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο (%)

Βαθμός που σας έχει βοηθήσει η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων:	Κλίμακα Likert						
	1	2	3	4	5	6	7
Στην ενημέρωση σε νέες διδακτικές μεθόδους	6,3	5,6	12,9	<u>17,2</u>	26,2	21,7	10,2
Στο συμπλήρωμα της παιδαγωγικής και διδακτικής σας κατάρτισης	4,5	5,2	11,5	<u>19,5</u>	31,7	18,1	9,5
Στην εξειδίκευση σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο	10	5,4	15,2	<u>17,4</u>	28,9	15,4	7,7
Στην αντιμετώπιση διδακτικών προβλημάτων	5,4	5,2	15,2	<u>22,4</u>	33,7	13,4	4,7
Στην απόκτηση γνώσεων για νέες δεξιότητες-ΤΠΕ	9,7	7,3	12	<u>10,8</u>	19,2	24	17
Στην ενημέρωση από την ανταλλαγή απόψεων με άλλους συναδέλφους	5,7	5	10,2	<u>15,1</u>	25,8	25,6	12,5
Στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας σας (ενίσχυση του επαγγελματικού και κοινωνικού σας προφίλ)	8,8	7,7	11,1	<u>19,2</u>	25,1	16,1	12
Στην αξιολόγηση των μαθητών και του εκπαιδευτικού έργου σας	9,3	9,5	17,9	<u>23,7</u>	26,2	10,9	2,5
Στην πληροφόρηση για ανάπτυξη νέων διαθεματικών προτάσεων στην τάξη (αγωγή υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση, διαπολιτισμική εκπαίδευση)	15,8	11,9	16,4	<u>16,5</u>	20,1	13,7	5,8

1=Καθόλου και 7=Πάρα πολύ θετικά

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 23, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων συνέβαλαν σε μεγάλο βαθμό στην ενημέρωση από την ανταλλαγή απόψεων με άλλους συναδέλφους, καθώς το 63,9% δίνει τις τιμές 5 έως 7. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει θετική εικόνα για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στην απόκτηση γνώσεων για νέες δεξιότητες και ειδικότερα για τις ΤΠΕ, καθώς το 60,2% δίνει βαθμολογία μεγαλύτερη του μετρίου. Επιπροσθέτως, θετική εικόνα έχει αποτυπωθεί στην έρευνα για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στην ενημέρωση σε νέες διδακτικές μεθόδους, καθώς το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δίνουν 5 έως 7 στο συγκεκριμένο ερώτημα ανέρχεται στο 58,1%. Τέλος, ικανοποιητικό ποσοστό εργαζομένων βαθμολογεί θετικά, δηλαδή με τιμές από 5 έως 7, τις παραμέτρους της ανάπτυξης της αυτογνωσίας (53,2%), της εξειδίκευσης σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (52%) και της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης (49,3%) μετά τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια. Οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει θετικότερη εικόνα για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στην αντιμετώπιση διδακτικών προβλημάτων καθώς το 51,8% δίνει βαθμολογία μεγαλύτερη του μετρίου. Ωστόσο η αποτίμηση, από μέρους των εκπαιδευτικών, για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στην αξιολόγηση των μαθητών τους και του εκπαιδευτικού τους έργου δεν είναι ούτε θετική ούτε αρνητική καθώς το 39,6% των ερωτώμενων δίνει τιμές 5 έως 7 και το 36,7% δίνει τιμές 1 έως 3.

Ο πίνακας 24 που ακολουθεί περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την αποτελεσματικότητα της παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 23 :Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους εξέλιξη (%)

Βαθμός που σας έχει βοηθήσει η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων:	Κλίμακα Likert						
	1	2	3	4	5	6	7
Στη διεκδίκηση εκ μέρους σας θέσης στελέχους εκπαίδευσης	38,7	14,7	13,1	<u>9,1</u>	12	6,6	5,7
Στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας	31,5	15,9	12,9	<u>11,6</u>	12,2	8,8	7
Στην επικοινωνία σας με τους φορείς της σχολικής κοινότητας (συναδέλφους, γονείς, μαθητές, τοπική κοινωνία κ.ά.)	11,7	9,7	14,4	<u>14,6</u>	22,3	19,6	9,7
Στο άνοιγμα νέων ακαδημαϊκών-μορφωτικών προοπτικών (π.χ. μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακό)	26,9	13,6	12,9	<u>12,2</u>	15,1	10,8	8,6
Στην επαγγελματική εξέλιξή σας	17,1	12,9	12,6	<u>16</u>	21,4	13,1	6,8

1=Καθόλου και 7=Πάρα πολύ θετικά

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 24, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια συνέβαλαν σε βαθμό μικρότερο του μετρίου στη διεκδίκηση θέσης στελέχους εκπαίδευσης, καθώς το 66,5% δίνει τιμές 1 έως 3 στη συγκεκριμένη ερώτηση και μόνο το 24,3% τις τιμές 5 έως 7. Περίπου την ίδια βαθμολογία, δηλαδή κάτω του μετρίου, έχει και η παράμετρος της οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας, καθώς το 60,3% έδωσε τιμές από 1 έως 3 όσον την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στη συγκεκριμένη παράμετρο και μόνο το 27% έδωσε τιμές 5 έως 7. Χαμηλότερο ποσοστό βαθμολογίας αλλά εξίσου κάτω του μετρίου συγκέντρωσε και το ερώτημα της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης στο άνοιγμα νέων ακαδημαϊκών και μορφωτικών προοπτικών (53,5%). Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στην επαγγελματική εξέλιξη του δείγματος, ένα ποσοστό της τάξεως του 41,3% έδωσε τιμές από 5 έως 7, ενώ το 32,6% έδωσε τιμές από 1 έως 3, ενώ την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στην επικοινωνία με φορείς της σχολικής κοινότητας ποσοστό 41,6% του δείγματος έδωσε τιμές από 5 έως 7, ενώ το 35,8% έδωσε τιμές από 1 έως 3.

Ο πίνακας 25 που ακολουθεί απεικονίζει τον μέσο όρο των τιμών που έλαβαν οι 2 παράγοντες που αφορούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων στο εκπαιδευτικό του έργο και στην επαγγελματική τους εξέλιξη και στη συνολική αντίληψη για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης. Αναλυτικότερα, στην πρώτη στήλη αναφέρεται ο αύξων αριθμός και στη δεύτερη ο παράγοντας. Στην τρίτη στήλη περιλαμβάνεται το πλήθος του δείγματος, στην τέταρτη ο αντίστοιχος μέσος όρος βαθμολογίας και στην τελευταία στήλη η τυπική απόκλιση αυτής.

Πίνακας 24 : Μέσος όρος και τυπική απόκλιση παραγόντων που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης

α/α	Παράγοντες	Αριθμός εκπ/κών	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση
1	Εκπαιδευτικό έργο	556	4,51	1,35
2	Επαγγελματική εξέλιξη	556	3,12	1,69
3	Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης	556	3,96	1,19

Αυτό που αξίζει να υπογραμμιστεί είναι ότι ο συνολικός μέσος όρος των 15 ερωτημάτων που αφορούν την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης δεν ξεπερνά η μεσαία τιμή 4 (3,95), όπως και των 12 ερωτημάτων που τελικά διαμόρφωσαν τους 3 παράγοντες έπειτα από την παραγοντική ανάλυση (3,96). Αν εξεταστούν οι επιμέρους κατηγορίες αποτελεσμάτων, παρατηρούμε πως μόνο για το εκπαιδευτικό έργο ο μέσος όρος είναι υψηλότερος της μεσαίας τιμής (4,51). Αρκετά χαμηλό μέσο όρο παρουσιάζει η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στην επαγγελματική εξέλιξη (3,12).

Στη συνέχεια, ακολουθούν 4 πίνακες σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, δηλαδή το βαθμό επιθυμίας για την παρακολούθηση συγκεκριμένων θεματικών ενοτήτων στο πλαίσιο της επιμόρφωσής τους. Στον πίνακα 26 παρουσιάζεται ο βαθμός επιθυμίας των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες θεματικές που αφορούν γενικά θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας. Στον πίνακα 27 απεικονίζεται ο βαθμός επιθυμίας για θεματικές που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο στην τάξη, ενώ στον πίνακα 28 παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των ερωτώμενων για επιμορφωτικές ανάγκες που

αφορούν την αξιολόγηση στην τάξη. Τέλος, στον πίνακα 29 απεικονίζεται ο βαθμός επιθυμίας για θεματικές που αφορούν τη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Πίνακας 25: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε γενικά θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας (%)

Βαθμός επιθυμίας για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων με θέμα:	Κλίμακα Likert						
	1	2	3	4	5	6	7
Ειδική αγωγή	8,1	9,1	9	<u>15,4</u>	19	17,7	21,7
Στρατηγικές διαχείρισης άγχους των εκπαιδευτικών	6,5	3,9	9	<u>12,9</u>	17	25,6	25,1
Θέματα Παιδαγωγικής ψυχολογίας	3,9	3,2	6,3	<u>11,1</u>	19,4	28,1	28
Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών	4,7	2,2	7,9	<u>11,1</u>	21	29,4	23,8
Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα.	4,3	4,3	8,2	<u>11,5</u>	22,8	28,5	20,4

1=Καθόλου και 7=Πάρα πολύ

Από τον πίνακα 26 διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι επιθυμούν να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης σε μεγάλο βαθμό σε όλες τις θεματικές ενότητες που περιλαμβάνονται στον πίνακα. Έτσι, η θεματική της παιδαγωγικής ψυχολογίας συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό επιθυμίας αφού το 75,5% των εκπαιδευτικών δίνει τιμές από 5 έως 7 και ακολουθεί η θεματική της αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών με το 74,2% του δείγματος να δίνει τιμές 5 έως 7. Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που επιθυμεί να παρακολουθήσει επιμόρφωση με θέμα τις διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα αφού το 71,7% δίνει τιμές άνω του μετρίου. Θετικοί είναι οι εκπαιδευτικοί και για την παρακολούθηση επιμορφώσεων με θέμα τις στρατηγικές διαχείρισης άγχους και της ειδικής αγωγής (67,7% και 58,4% των εκπαιδευτικών αντίστοιχα δίνει τιμές 5 έως 7). Ακολουθεί ο πίνακας 27 με το βαθμό επιθυμίας του δείγματος για παρακολούθηση θεματικών που έχουν σχέση με το εκπαιδευτικό τους έργο μέσα στην τάξη.

Πίνακας 26: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε θέματα σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο στην τάξη (%)

Βαθμός επιθυμίας για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων με θέμα:	Κλίμακα Likert						
	1	2	3	4	5	6	7
Προώθηση και υποστήριξη της καινοτομίας στην εκπαίδευση	4,3	2,2	4,7	<u>8,8</u>	19	27,6	33,5
Νέες μέθοδοι διδασκαλίας	2,3	1,3	2,3	<u>7,9</u>	16,3	35,7	34,2
Νέες Τεχνολογίες	2,3	1,1	3,8	<u>9,9</u>	20,6	30,3	32,1
Διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο	3,6	2,5	4,7	<u>4,7</u>	21,3	33	27,2
Παιδαγωγικός τρόπος διαχείρισης της τάξης	3,4	1,4	2,9	<u>4,8</u>	18,1	35,8	33,5

1=Καθόλου και 7=Πάρα πολύ

Αξιοσημείωτα, αναφορικά με τον πίνακα 27, αποτελούν τα πολύ υψηλά ποσοστά των εκπαιδευτικών (άνω του 80%) που δίνουν τιμές 5 έως 7 σε όλες τις θεματικές που αναγράφονται στον πίνακα στο πλαίσιο της επιμόρφωσης με θεματολογία σχετική με το εκπαιδευτικό έργο μέσα στη σχολική τάξη. Έτσι, το υψηλότερο ποσοστό συγκεντρώνει η θεματική του παιδαγωγικού τρόπου διαχείρισης της τάξης αφού το 87,4% των εκπαιδευτικών δίνει τιμές 5 έως 7, ενώ ακολουθεί η θεματική των νέων μεθόδων διδασκαλίας με ποσοστό 86,1% του δείγματος να δίνει τιμές άνω του μετρίου. Επίσης, στη θεματική των Νέων Τεχνολογιών το 83% των συμμετεχόντων στην έρευνα βαθμολόγησε άνω του μετρίου. Συνεχίζοντας την ανάλυση του πίνακα, παρατηρούμε ότι το 81,5% των εκπαιδευτικών δηλώνει τιμές 5 έως 7 για τη θεματική της διδακτικής μεθοδολογίας ανά γνωστικό αντικείμενο, ενώ το 80,1% του δείγματος αποτιμά θετικά τη συμμετοχή του σε επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα την καινοτομία στην εκπαίδευση.

Ακολουθούν δύο πίνακες που αναφέρονται στον βαθμό επιθυμίας για παρακολούθηση επιμορφωτικών δράσεων με θεματικές σχετικές με την αξιολόγηση (πίνακας 28) και τη διοίκηση της εκπαίδευσης (πίνακας 29).

Πίνακας 27: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε θέματα σχετικά με την αξιολόγηση στην τάξη (%)

Βαθμός επιθυμίας για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων με θέμα:	Κλίμακα Likert						
	1	2	3	4	5	6	7
Αξιολόγηση/βαθμολόγηση μαθητή	6,3	5,4	8,4	<u>13,6</u>	26,9	24,2	15,2
Αξιολόγηση εκπαιδευτικής διδασκαλίας της τάξης	5,2	4,1	5,9	<u>14</u>	25,8	28,1	16,8

1=Καθόλου και 7=Πάρα πολύ

Πίνακας 28: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε θέματα σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης (%)

Βαθμός επιθυμίας για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων με θέμα:	Κλίμακα Likert						
	1	2	3	4	5	6	7
Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης	10,2	7,5	10,2	<u>14,2</u>	18,6	19,9	19,4
Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας	14,9	7,7	15,2	<u>17,4</u>	18,8	15,2	10,8

1=Καθόλου και 7=Πάρα πολύ

Όπως και στις προηγούμενες θεματικές, έτσι και στις θεματικές που έχουν σχέση με την αξιολόγηση στην τάξη, παρατηρούμε ότι υπάρχει σημαντικά μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που αποτιμά θετικά την πιθανή συμμετοχή του σε πρόγραμμα επιμόρφωσης σχετικά με τις θεματικές του πίνακα 28. Ειδικότερα, το 70,7% των εκπαιδευτικών δίνει τιμές 5 έως 7 ως προς την επιθυμία του να συμμετάσχει σε πρόγραμμα με θέμα της αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διδασκαλίας στην τάξη, ενώ το 66,3% των ερωτώμενων δηλώνει τιμές άνω του μετρίου για παρακολούθηση προγράμματος με θέμα την αξιολόγηση των μαθητών. Αναφορικά με τον πίνακα 29 διαπιστώνουμε το σχετικά χαμηλό ποσοστό του δείγματος, της τάξεως του 44,8%, που δίνει τιμές 5 έως 7 για συμμετοχή σε πρόγραμμα με αντικείμενο την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ενώ σαφώς μεγαλύτερο είναι το ποσοστό (57,9%) των εκπαιδευτικών που βλέπει θετικά τη συμμετοχή του σε επιμορφωτική δράση με θέμα την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.

Η παρούσα υποενότητα ολοκληρώνεται με τον πίνακα 30, όπου απεικονίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις που έλαβαν οι 4 παράγοντες που αφορούν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 29: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση παραγόντων που αφορούν στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

α/α	Παράγοντας	Αριθμός εκπ/κών	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση
1	Θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας	556	5,10	1,31
2	Εκπαιδευτικό έργο στην τάξη	556	5,64	1,18
3	Αξιολόγηση στην τάξη	556	4,93	1,50
4	Διοίκηση εκπαίδευσης	556	4,33	1,68

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 30, ο μέσος όρος όλων των παραγόντων ξεπερνά τη μεσαία τιμή 4. Όπως ήταν αναμενόμενο, ο μέσος όρος της επιθυμίας για παρακολούθηση επιμόρφωσης με θέμα τη διοίκηση της εκπαίδευσης αγγίζει μόλις το 4,33. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δε συγκαταλέγουν στον ίδιο βαθμό με τις άλλες θεματικές την ανάγκη για συμμετοχή σε προγράμματα σχετική με τη διοίκηση. Αν αντιπαραβάλλει κανείς τα δεδομένα του συγκεκριμένου πίνακα με εκείνα του πίνακα 23, προκύπτει ότι η θεματολογία επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο θεωρούνται ότι όχι μόνο συμβάλλουν στην εκπαιδευτική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αλλά συγχρόνως αποτελούν και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

6.1.4. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους λόγους συμμετοχής στην επιμόρφωση

Η συγκεκριμένη υποενότητα περιλαμβάνει το ποσοστό των αποκρίσεων που αντιστοιχεί σε κάθε μονάδα της επταβάθμιας κλίμακας Likert για τα ερωτήματα που σχετίζονται με τους λόγους συμμετοχής σε επιμορφωτικές δράσεις. Ο πίνακας 31 αναφέρεται στις αντιλήψεις των εργαζομένων για τους λόγους συμμετοχής στην επιμόρφωση σχετικού με την επαγγελματική ανάπτυξη.

Πίνακας 30: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους λόγους συμμετοχής σχετικούς με την επαγγελματική τους ανάπτυξη (%)

Συμμετέχω σε επιμορφωτικά προγράμματα:	Κλίμακα Likert						
	1	2	3	4	5	6	7
Για να γίνω καλύτερος/η στο εκπαιδευτικό μου έργο.	1,4	0,2	1,6	<u>2,9</u>	10	29	54,8
Γιατί θεωρώ ότι η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί σε όλη τη διάρκεια της ζωής.	2	0,5	1,8	<u>2,7</u>	11,8	28,7	52,5
Γιατί με ευχαριστεί να μαθαίνω καινούρια πράγματα.	1,4	0,4	1,1	<u>2,9</u>	16,7	32,6	45
Για να καταρτιστώ σε θέματα της εργασίας μου που θεωρώ ότι χρειάζεται να εμβαθύνω.	0,7	0,9	2,3	<u>3</u>	17,4	36,9	38,7

1=Καθόλου και 7=Πάρα πολύ

Για ακόμη μια φορά παρατηρείται ότι το δείγμα της έρευνας βαθμολογεί με τις τιμές 5 έως 7 όλα τα ερωτήματα, γεγονός που δηλώνει ότι αποδέχεται την ισχύ τους σε βαθμό μεγαλύτερο του μετρίου. Αξίζει να σημειωθεί ότι πολύ υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών (άνω του 90%) θεωρεί τους παραπάνω λόγους συμμετοχής ως σημαντικούς, καθώς η ευχαρίστηση της μάθησης καινούριων πραγμάτων συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (94,3%) να δίνει τιμές 5 έως 7, ενώ το ίδιο ποσοστό εκπαιδευτικών (93%) έδωσε τιμές 5 και 7 και στην πεποίθηση ότι η εκπαίδευση αποτελεί μια δια βίου διαδικασία και στην κατάρτιση σε θέματα της εργασίας που θεωρούν ότι χρειάζεται να εμβαθύνουν. Τέλος, 93,8% των εκπαιδευτικών δίνει τιμές 5 έως 7 στη βελτίωση στο εκπαιδευτικό έργο ως αιτία για τη συμμετοχή του σε επιμορφωτικές δράσεις.

Έπειτα ακολουθεί ο πίνακας 32 όπου απεικονίζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις αντιλήψεις τους για τη συμμετοχή στην επιμόρφωση για λόγους επαγγελματικής εξέλιξης.

Πίνακας 31: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους λόγους συμμετοχής σχετικούς με την επαγγελματική τους εξέλιξη (%)

Συμμετέχω σε επιμορφωτικά προγράμματα:	Κλίμακα Likert						
	1	2	3	4	5	6	7
Για να εμπλουτίσω το βιογραφικό μου.	16,5	13,1	12,5	<u>18,3</u>	19	12,4	8,2
Για την πιστοποίηση.	20,3	15,1	16,1	<u>19,4</u>	15,6	9,5	4,1
Γιατί θα με βοηθήσει στην επαγγελματική μου εξέλιξη (π.χ. διεκδίκηση θέσης στελέχους).	25,8	15,2	12,4	<u>12,4</u>	15,1	11,1	8,1
Γιατί θα αποκτήσω κύρος στη δουλειά μου.	25,6	17	20,1	<u>15,6</u>	14,3	6,1	1,3

1=Καθόλου και 7=Πάρα πολύ

Παρατηρώντας τον πίνακα 32 αξίζει να σημειώσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα για λόγους επαγγελματικής εξέλιξης και αναγνώρισης. Συγκεκριμένα το 62,7% του δείγματος δίνει τιμές 1 έως 3 στην απόκτηση κύρους στην εργασία τους ως λόγος συμμετοχής στην επιμόρφωση. Επίσης, το 53,4 % δεν αναγνωρίζει ως αιτία συμμετοχής την επαγγελματική ανέλιξη, ενώ ποσοστό 51,5% των εκπαιδευτικών δε θεωρεί ως αιτία συμμετοχής την πιστοποίηση. Αναφορικά με τον εμπλουτισμό του βιογραφικού ως αιτία, το 42,1% του δείγματος της έρευνας δίνει τιμές 1 έως 3 ενώ το 39,6% δίνει τιμές 5 ως 7. Ακολουθεί ο πίνακας 33 στον οποίο αναγράφονται τα δεδομένα για τους λόγους συμμετοχής τους σχετιζόμενους με τις διαπροσωπικές σχέσεις- προσωπική ευχαρίστηση.

Πίνακας 32: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους λόγους συμμετοχής σχετικούς με τις διαπροσωπικές σχέσεις- προσωπική ευχαρίστηση (%)

Συμμετέχω σε επιμορφωτικά προγράμματα:	Κλίμακα Likert						
	1	2	3	4	5	6	7
Γιατί μου αρέσει να ανήκω σε ομάδα.	22	14,3	14,7	<u>17,4</u>	16,1	10,9	4,5
Για να γνωρίσω νέους ανθρώπους.	16,3	15,1	16,1	<u>19,5</u>	17,9	9,9	5,2

Για να αποδράσω από την καθημερινότητα.	31,4	16,8	12,4	<u>14,7</u>	10,6	8,1	6,1
Για να αξιοποιήσω δημιουργικά το χρόνο μου.	16,5	10,6	12,4	<u>14,5</u>	20,1	15,4	10,6
Γιατί συμμετέχουν οι συνάδελφοί μου.	41	19,4	18,3	<u>12</u>	5,7	3	0,5

1=Καθόλου και 7=Πάρα πολύ

Από τα δεδομένα του πίνακα 33 διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία του δείγματος δίνει τιμές από 1 έως 3 στους 4 από τους 5 λόγους συμμετοχής σε επιμόρφωση που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις-προσωπική ευχαρίστηση. Ειδικότερα, το 78,7% των εκπαιδευτικών δίνει τιμές 1 έως 3 στο πέμπτο ερώτημα του πίνακα, στη συμμετοχή των συναδέλφων ως λόγο παρακολούθησης επιμορφωτικών δράσεων. Επίσης, η πλειοψηφία του δείγματος δε θεωρεί ως λόγο συμμετοχής της «απόδραση» από την καθημερινότητα αφού το 60,6% δίνει τιμές 1 έως 3. Αρνητική εικόνα και για τον λόγο συμμετοχής «γιατί μου αρέσει να ανήκω σε ομάδα» δείχνει το δείγμα εφόσον το 51% βαθμολόγησε κάτω του μετρίου τη συγκεκριμένη αιτία. Επιπροσθέτως, το 47,5% του δείγματος βαθμολόγησε κάτω του 4 το δεύτερο λόγος συμμετοχής του πίνακα, τη γνωριμία με νέους ανθρώπους. Αντίθετα το 46,1% των εκπαιδευτικών θεωρεί ως αιτία συμμετοχής τη δημιουργική αξιοποίηση του χρόνου τους δίνοντας τιμές 5 έως 7.

Συνεχίζοντας την περιγραφική ανάλυση σχετικά με του λόγους συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην επιμορφωτική διαδικασία, παρατίθεται ο πίνακας 34 με τον μέσο όρο των τιμών που έλαβαν οι 3 παράγοντες που αφορούν στις αντιλήψεις των ερωτώμενων για τους λόγους συμμετοχής τους.

Πίνακας 33: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση παραγόντων που αφορούν τους λόγους συμμετοχής στην επιμόρφωση

α/α	Παράγοντας	Αριθμός εκπ/κών	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση
1	Επαγγελματική ανάπτυξη	556	6,14	0,92
2	Επαγγελματική εξέλιξη	556	3,4	1,48
3	Διαπροσωπικές σχέσεις-προσωπική ευχαρίστηση	556	3,12	1,30
	Κίνητρο συμμετοχής	556	4,21	0,95

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα δεδομένα του πίνακα 34, ο μέσος όρος των παραγόντων της επαγγελματικής εξέλιξης και των διαπροσωπικών σχέσεων-προσωπικής ευχαρίστησης ως λόγοι συμμετοχής είναι μικρότερος της μεσαίας τιμής 4 σε αντίθεση με τον μέσο όρο του παράγοντα της επαγγελματικής ανάπτυξης ο οποίος είναι πολύ υψηλός, ενώ ο μέσος όρος του γενικού κινήτρου συμμετοχής στην επιμόρφωση είναι 4,21.

6.1.5. Αντιλήψεις για την ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών, την παρακίνηση και την εμπλοκή στην εργασία

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν την Ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών στην εργασία. Αναλυτικότερα, στον πίνακα 35 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των τριών ψυχολογικών αναγκών της αυτονομίας, της επάρκειας και των διαπροσωπικών σχέσεων καθώς και της συνολικής εσωτερικής ικανοποίησης των αναγκών στην εργασία.

Πίνακας 34: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση παραγόντων που αφορούν την ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών στην εργασία

α/α	Παράγοντας	Αριθμός εκπ/κών	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση
1	Αυτονομία	556	5,19	0,96
2	Επάρκεια	556	5,55	1,12
3	Διαπροσωπικές σχέσεις	556	5,24	0,99
	Συνολική εσωτερική ικανοποίηση των αναγκών	556	5,14	0,73

Παρατηρώντας τον πίνακα 35, συμπεραίνουμε ότι ο μέσος όρος των τριών ψυχολογικών αναγκών αλλά και της συνολικής εσωτερικής ικανοποίησης υπερβαίνει τη μεσαία τιμή 4 στην επταβάθμια κλίμακα Likert. Ο υψηλότερος μέσος όρος παρατηρείται στην ανάγκη της επάρκειας (5,55), ακολουθεί η ανάγκη για διαπροσωπικές σχέσεις (5,24) και ακολουθεί η ανάγκη της αυτονομίας (5,19) ενώ η συνολική ικανοποίηση των αναγκών διαθέτει υψηλό μέσο όρο (5,14). Από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί του

δείγματος θεωρούν ότι ικανοποιούνται σε σημαντικό βαθμό και οι τρεις ψυχολογικές ανάγκες στον χώρο εργασίας τους.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν την παρακίνηση των εκπαιδευτικών στην εργασία τους. Αναλυτικότερα, στον πίνακα 36 παρατίθενται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων που συνιστούν την αυτόνομη παρακίνηση καθώς και τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση της αυτόνομης παρακίνησης γενικά. Στον πίνακα 37 αναγράφονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων που συνιστούν την ελεγχόμενη παρακίνηση, την έλλειψη παρακίνησης και ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση της συνολικής ελεγχόμενης παρακίνησης.

Πίνακας 35: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση παραγόντων που αφορούν την αυτόνομη παρακίνηση

a/a	Παράγοντας	Αριθμός εκπ/κών	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση
1	Εσωτερική παρακίνηση (<i>intrinsic motivation</i>)	556	5,51	1,22
2	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης (<i>integrated regulation</i>)	556	5,49	1,26
3	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας (<i>identified regulation</i>)	556	4,89	1,42
	Αυτόνομη παρακίνηση	556	5,3	1,11

Πίνακας 36: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση παραγόντων που αφορούν την ελεγχόμενη παρακίνηση

a/a	Παράγοντας	Αριθμός εκπ/κών	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση
1	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου (<i>introjected regulation</i>)	556	4,49	1,4
2	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εξωτερικού ελέγχου (<i>external regulation</i>)	556	3,96	1,15
3	Ελεγχόμενη παρακίνηση	556	4,23	1,15
4	Έλλειψη παρακίνησης (<i>Amotivation</i>)	556	2,58	1,39

Συγκρίνοντας τους δύο πίνακες (36 και 37) καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο μέσος όρος των παραγόντων της αυτόνομης παρακίνησης υπερβαίνει σημαντικά τη μεσαία τιμή 4, ενώ ο μέσος όρος των παραγόντων της ελεγχόμενης παρακίνησης βρίσκεται κοντά στη μεσαία τιμή 4. Αξίζει να σημειωθεί, όπως ήταν αναμενόμενο, ο χαμηλός μέσος όρος του παράγοντα της έλλειψης παρακίνησης που βρίσκεται πολύ κάτω από τη μεσαία τιμή. Έτσι, συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι αυτόνομα παρακινούμενοι στην εργασία τους, δηλαδή ότι παρακινούνται από αμιγώς εσωτερικά κίνητρα.

Αναφορικά με την Κλίμακα Εμπλοκής στην Εργασία, βρέθηκε ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τον παράγοντα της εμπλοκής είναι 5,6 και η τυπική απόκλιση 0,98 σε επταβάθμια κλίμακα Likert. Όπως καταλαβαίνουμε ο μέσος όρος είναι πολύ υψηλότερος από τη μεσαία τιμή 4.

6.1.6. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την προσωπικότητα και παραγόντων αυτής

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις του ερωτηματολογίου προσωπικότητας HEXACO-60 και των παραγόντων του άγχους, της κατάθλιψης⁶⁸⁶⁹ και της αυτοεκτίμησης⁷⁰ (πίνακες 38, 39 και 40). Έτσι, στον πίνακα 38 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις του ερωτηματολογίου προσωπικότητας Hexaco-60.

⁶⁸ Όταν γίνεται λόγος για κατάθλιψη, εννοείται η καταθλιπτική διάθεση που δηλώνουν τα υποκείμενα της έρευνας.

⁶⁹ Οι μέσοι όροι των κλιμάκων του άγχους και της κατάθλιψης προέκυψαν αφού πρώτα προστέθηκαν τα σκορ των μεταβλητών που αντιστοιχούν σε κάθε παράγοντα (άγχος ή κατάθλιψη) και το κάθε αποτέλεσμα πολλαπλασιάστηκε με το 2. Στη συνέχεια βρέθηκε ο μέσος όρος των καινούριων τιμών.

⁷⁰ Ο μέσος όρος της αυτοεκτίμησης προέκυψε μετά το άθροισμα των σκορ των μεταβλητών του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου για καθέναν συμμετέχοντα στην έρευνα, όπου διαφωνώ απόλυτα=0, διαφωνώ=1, συμφωνώ=2, συμφωνώ απόλυτα=3).

Πίνακας 37: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των παραγόντων του ερωτηματολογίου Hexaco-60

a/a	Παράγοντας	Αριθμός εκπ/κών	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση
1	Ειλικρίνεια	556	3,91	0,56
2	Εξωστρέφεια	556	3,63	0,51
3	Δεκτικότητα στην εμπειρία	556	3,82	0,56
4	Ευσυνειδησία	556	3,89	0,48
5	Προσήνεια	556	3,42	0,53
6	Συναισθηματικότητα	556	3,22	0,52

Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 38 οι μέσοι όροι και των 6 τύπων προσωπικότητας είναι πάνω από τη μεσαία τιμή 3 της πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Συγκεκριμένα, οι παράγοντες της ειλικρίνειας και της ευσυνειδησίας παρουσιάζουν τους υψηλότερους μέσους όρους με 3,91 και 3,89 αντίστοιχα. Ακολουθούν οι παράγοντες της δεκτικότητας στην εμπειρία με μέσο όρο 3,82 και της εξωστρέφειας με μέσο όρο 3,63. Τέλος, ακολουθούν οι παράγοντες της προσήνειας και της συναισθηματικότητας με μέσους όρους 3,42 και 3,22 αντίστοιχα. Στη συνέχεια, ο πίνακας 39 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων του άγχους, της κατάθλιψης και της αυτοεκτίμησης.

Πίνακας 38: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση παραγόντων που αφορούν την προσωπικότητα (άγχος, κατάθλιψη, αυτοεκτίμηση)

a/a	Παράγοντας	Αριθμός εκπ/κών	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση
1	Άγχος	556	3,40	5,03
2	Κατάθλιψη	556	5,11	5,94
3	Αυτοεκτίμηση	556	23,4	3,97

Παρατηρώντας τον πίνακα 39 διαπιστώνουμε τους χαμηλούς μέσους όρους των παραγόντων του άγχους και της κατάθλιψης, των οποίων οι κλίμακες ήταν παρόμοιες με αυτές που αναφέρθηκαν σε προηγούμενες μελέτες που χρησιμοποιούν μη κλινικά δείγματα (π.χ., Crawford & Henry, 2003; Henry & Crawford, 2005; Sinclair et al, 2012). Σε αντίθεση, ο παράγοντα της αυτοεκτίμησης παρουσιάζει υψηλό μέσο όρο σε 4βαθμια κλίμακα Likert.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε μια κατηγοριοποίηση των παραμέτρων του άγχους και της κατάθλιψης ανάλογα με το επίπεδο σοβαρότητας (πίνακας 40).

Πίνακας 39: Συχνότητες και ποσοστά των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες τους άγχους και της κατάθλιψης σε επίπεδο σοβαρότητας

Επίπεδο σοβαρότητας	Άγχος			Κατάθλιψη		
	Τιμές	N	Ποσοστό	Τιμές	N	Ποσοστό
Φυσιολογικό	0-7	464	83,5	0-9	441	79,3
Ήπιο	8-9	22	4,0	10-13	54	9,7
Μέτριο	10-14	52	9,4	14-20	47	8,5
Σοβαρό	15-19	6	1,1	21-27	9	1,6
Εξαιρετικά σοβαρό	20+	12	2,2	28+	5	0,9

Βρέθηκε ότι το 83,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος βρίσκεται σε φυσιολογικά όρια άγχους, το 4% έχει ήπιο άγχος και το 9,4% έχει μέτριο άγχος, ενώ μόλις το 1,1% και 2,2% βρίσκεται στο σοβαρό και εξαιρετικά σοβαρό επίπεδο άγχους αντίστοιχα. Αναφορικά με την κατάθλιψη το 79,3% βρίσκεται στα φυσιολογικά όρια της κλίμακας κατάθλιψης, το 9,7% έχει ήπια μορφή κατάθλιψης και το 8,5% βρίσκεται στο μέτριο επίπεδο σοβαρότητας εμφάνισης της κατάθλιψης. Μόλις το 1,6% και 0,9% βρίσκεται στο σοβαρό και εξαιρετικά σοβαρό επίπεδο. Ο πίνακας έρχεται σε αντιστοιχία με τον πίνακα 38 όπου διαπιστώνουμε ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν άγχος ή κατάθλιψη.

Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται αναλύσεις συγκρίσεων μεταξύ των δημογραφικών παραγόντων και των παραγόντων του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας.

6.2. Αποτελέσματα από τους ελέγχους συγκρίσεων μεταξύ των δημογραφικών παραγόντων και των παραγόντων του ερωτηματολογίου της έρευνας

Στην παρούσα ενότητα απεικονίζονται τα αποτελέσματα από τους ελέγχους συγκρίσεων μεταξύ των δημογραφικών παραγόντων του δείγματος και των παραγόντων που επεξεργάζεται το ερωτηματολόγιο της διατριβής. Αξίζει να σημειωθεί ότι στις περιπτώσεις που δεν υπήρχε κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι, ενώ στις περιπτώσεις που υπήρχε κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκαν παραμετρικοί έλεγχοι.

6.2.1. Έλεγχοι συγκρίσεων δημογραφικών παραγόντων και των παραγόντων της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης

Στη συνέχεια διενεργήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι για να διαπιστωθεί η σχέση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του φύλου και της βαθμίδας υπηρετήσης των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στο εκπαιδευτικό τους έργο και σε θέματα επαγγελματικής εξέλιξης. Ο έλεγχος U των Mann-Whitney δε διαπίστωσε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του φύλου και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στο εκπαιδευτικό τους έργο ($U=30875,5$, $N_1=160$, $N_2=396$, $p=0,639$, δίπλευρος έλεγχος) και σε θέματα επαγγελματικής εξέλιξης ($U=43755,5$, $N_1=160$, $N_2=396$, $p=0,058$, δίπλευρος έλεγχος). Με τον ίδιο έλεγχο ελέγχθηκε η τυχόν ύπαρξη στατιστικά σημαντικού αποτελέσματος μεταξύ της βαθμίδας υπηρετήσης και της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης. Έτσι, ο έλεγχος δε διαπίστωσε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα μεταξύ της βαθμίδας υπηρετήσης και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στο εκπαιδευτικό έργο ($U=35537,5$, $N_1=324$, $N_2=232$, $n^2=0,034$, $p=0,273$, δίπλευρος έλεγχος). Ωστόσο ο έλεγχος U των Mann-Whitney διαπίστωσε πως οι τιμές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης σε θέματα επαγγελματικής εξέλιξης στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι στατιστικά υψηλότερες από αυτές των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ($U=29179,5$, $N_1=324$, $N_2=232$, $p=0,001$, δίπλευρος έλεγχος) (πίνακας 41).

Πίνακας 40: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης με βάση τη βαθμίδα υπηρετήσης

Παράγοντες της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης	Βαθμίδα υπηρετήσης	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	p
Στο εκπαιδευτικό έργο	A/θμιας Εκπ/σης	324	284,82	35537,5	-1,096	0,273
	B/θμιας Εκπ/σης	232	269,68			
Θέματα επαγγελματικής εξέλιξης	A/θμιας Εκπ/σης	324	304,44	29179,5	-4,503	0,001
	B/θμιας Εκπ/σης	232	242,27			

Έπειτα, διενεργήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis για τον έλεγχο των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης ανάλογα τη θέση ευθύνης που κατέχουν (πίνακας 42). Ο έλεγχος έδειξε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στο εκπαιδευτικό τους έργο ανάλογα με τη θέση ευθύνης διαφέρουν σημαντικά ($\chi^2=6,65$, $df=2$, $n^2=0,011$, $p=0,036$, δίπλευρος έλεγχος). Το ίδιο διαπιστώθηκε και για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης σε θέματα επαγγελματικής εξέλιξης ($\chi^2 = 41,85$, $df=2$, $n^2=0,079$, $p=0,001$, δίπλευρος έλεγχος).

Πίνακας 41: Έλεγχος U των Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης με βάση τη θέση ευθύνης

Παράγοντες της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης	Θέση ευθύνης	N	Μέση κατάταξη	χ^2	df	p
Στο εκπαιδευτικό έργο	Διευθυντής	112	313,11	6,648	2	0,036
	Υποδιευθυντής	27	280,69			
	Εκπαιδευτικός	417	269,06			
Θέματα επαγγελματικής εξέλιξης	Διευθυντής	112	361,31	41,852	2	0,001
	Υποδιευθυντής	27	321,37			
	Εκπαιδευτικός	417	253,48			

Κατόπιν διενεργήθηκε έλεγχος Mann-Whitney με σκοπό τη σύγκριση ανά 2 ομάδες εκπαιδευτικών για να διαπιστωθεί ποιας ομάδας οι αντιλήψεις για τη συμβολή της επιμόρφωσης διαφέρουν σημαντικά (πίνακας 43). Ο έλεγχος U των Mann-

Whitney έδειξε ότι οι αντιλήψεις των διευθυντών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στο εκπαιδευτικό τους έργο και σε θέματα επαγγελματικής εξέλιξης είναι στατιστικά υψηλότερες σε σχέση με αυτές των εκπαιδευτικών ($U=19671$, $N_1=112$, $N_2=417$, $p=0,01$, δίπλευρος έλεγχος και $U=14305,5$, $N_1=112$, $N_2=417$, $p=0,001$, δίπλευρος έλεγχος). Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ανάμεσα στους διευθυντές και υποδιευθυντές. Αναφορικά με τις ομάδες των υποδιευθυντών και εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι οι αντιλήψεις των υποδιευθυντών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης σε θέματα επαγγελματικής εξέλιξης είναι στατιστικά υψηλότερες σε σχέση με τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών ($U=4244$, $N_1=27$, $N_2=417$, $p=0,032$, δίπλευρος έλεγχος).

Πίνακας 42: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης με βάση τη θέση ευθύνης (συγκρίσεις ανά 2 ομάδες)

Παράγοντες της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης	Θέση ευθύνης	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	P															
Στο εκπαιδευτικό έργο	Διευθυντής	112	297,87	19671	-2,564	0,010															
	Εκπαιδευτικός	417	256,17				Θέματα επαγγελματικής εξέλιξης	Διευθυντής	112	345,77	14305,5	-6,303	0,001	Εκπαιδευτικός	417	243,31	Υποδιευθυντής	27	273,81	4244	-2,146
Θέματα επαγγελματικής εξέλιξης	Διευθυντής	112	345,77	14305,5	-6,303	0,001															
	Εκπαιδευτικός	417	243,31					Υποδιευθυντής	27	273,81	4244	-2,146	0,032	Εκπαιδευτικός	417	219,18					
	Υποδιευθυντής	27	273,81	4244	-2,146	0,032															
	Εκπαιδευτικός	417	219,18																		

Για τη διευκόλυνση της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μια ομαδοποίηση των υποκειμένων του δείγματος σε σχέση με την ηλικία και δημιουργήθηκαν τρεις ηλικιακές ομάδες. Η πρώτη ομάδα αφορά τους εκπαιδευτικούς ηλικίας ως 40 ετών ($N=128$), δεύτερη τους εκπαιδευτικούς από 41 ως 50 ετών ($N=264$) και η τρίτη ομάδα περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς από 51 ετών και άνω ($N=164$). Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος των Kruskal-Wallis για να ελεγχθεί η επίδραση της ηλικίας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης (πίνακας 44). Ο παραπάνω έλεγχος έδειξε ότι

οι αντιλήψεις για τη συμβολή της επιμόρφωσης σε θέματα επαγγελματικής εξέλιξης για τις τρεις ηλικιακές ομάδες διαφέρουν σημαντικά ($\chi^2=10,63$, $df=2$, $n^2=0,019$, $p=0,005$, δίπλευρος έλεγχος).

Πίνακας 43: Έλεγχος των Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης με βάση την ηλικία

Παράγοντες της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης	Ηλικιακή ομάδα	N	Μέση κατάταξη	χ^2	df	P
Στο εκπαιδευτικό έργο	Ως 40 ετών	128	260,57	5,784	2	0,055
	41-50 ετών	264	272,08			
	51 ετών και άνω	164	302,83			
Θέματα επαγγελματικής εξέλιξης	Ως 40 ετών	128	269,72	10,633	2	0,005
	41-50 ετών	264	261,65			
	51 ετών και άνω	164	312,47			

Κατόπιν διενεργήθηκε έλεγχος U των Mann-Whitney για να διαπιστωθεί ανάμεσα σε ποιες ηλικιακές ομάδες έχουμε σημαντικά στατιστικά αποτελέσματα (πίνακας 45). Ο έλεγχος διαπίστωσε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως 40 ετών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης τόσο στο εκπαιδευτικό τους έργο ($U=8889,5$, $N_1=128$, $N_2=164$, $p=0,025$, δίπλευρος έλεγχος) όσο και σε θέματα επαγγελματικής εξέλιξης ($U=8751,5$, $N_1=128$, $N_2=164$, $p=0,015$, δίπλευρος έλεγχος) διαφέρει σημαντικά από τις αντίστοιχες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών από 51 ετών και άνω. Επίσης, βρέθηκε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών από 51 ετών και άνω για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης σε θέματα επαγγελματικής εξέλιξης διαφέρουν σημαντικά από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μεταξύ 41 και 50 ετών ($U=17821,5$, $N_1=164$, $N_2=264$, $p=0,002$, δίπλευρος έλεγχος).

Πίνακας 44: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης με βάση την ηλικία

Παράγοντες της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης	Ηλικιακή ομάδα	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	P
Στο εκπαιδευτικό έργο	Έως 40 ετών	128	133,95	8889,5	-2,245	0,025
	51 ετών και άνω	164	156,30			
Θέματα επαγγελματικής εξέλιξης	Έως 40 ετών	128	132,87	8751,5	-2,439	0,015
	51 ετών και άνω	164	157,14			
	41-50 ετών	264	200,01	17821,5	-3,078	0,002
	51 ετών και άνω	164	237,83			

Στη συνέχεια διενεργήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς των 13 περιφερειών εκπαίδευσης, στο εκπαιδευτικό έργο ($\chi^2=20,18$, $df=12$, $p=0,63$, δίπλευρος έλεγχος) και σε θέματα επαγγελματικής εξέλιξης ($\chi^2=12,39$, $df=12$, $p=0,415$, δίπλευρος έλεγχος) ο οποίος δεν έδειξε κάποιο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα.

Έπειτα, πραγματοποιήθηκε έλεγχος Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις των μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης (πίνακας 46). Ο έλεγχος έδειξε πως ο μέσος όρος των αντιλήψεων των μόνιμων εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης στο εκπαιδευτικό έργο είναι στατιστικά υψηλότερος από τον αντίστοιχο των αναπληρωτών εκπαιδευτικών ($U=10442$, $N1=550$, $N2=56$, $p=0,002$, δίπλευρος έλεγχος).

Πίνακας 45: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης με βάση τη σχέση εργασίας

Παράγοντες της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης	Σχέση εργασίας	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	p
Στο εκπαιδευτικό έργο	Μόνιμος	500	285,62	10442,0	-3,123	0,002
	Αναπληρωτής	56	214,96			
Θέματα επαγγελματικής εξέλιξης	Μόνιμος	500	282,78	11861,0	-1,878	0,060
	Αναπληρωτής	56	240,30			

Επίσης, διενεργήθηκε έλεγχος των Kruskal-Wallis για τον έλεγχο της διαφοράς αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ανά περιοχή υπηρετήσης (αστική, ημιαστική ή αγροτική) σχετικά με την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης. Δε διαπιστώθηκε κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα για κανέναν από τους δύο παράγοντες, την αποτελεσματικότητα στο εκπαιδευτικό έργο ($\chi^2=1,949$, $df=2$, $p=0,377$, δίπλευρος έλεγχος) και την αποτελεσματικότητα σε θέματα σχολικής μονάδας και επαγγελματικής εξέλιξης ($\chi^2=0,358$, $df=2$, $p=0,836$, δίπλευρος έλεγχος).

Στη συνέχεια, διενεργήθηκε έλεγχος των Kruskal-Wallis για τον έλεγχο στατιστικά σημαντικού αποτελέσματος σχετικά με τη σχέση των παραγόντων της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης και του μορφωτικού επιπέδου των συμμετεχόντων στην έρευνα. Από τον έλεγχο διαπιστώθηκε ότι οι αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στο εκπαιδευτικό έργο για τις τέσσερις κατηγορίες των εκπαιδευτικών ανάλογα το μορφωτικό τους επίπεδο διαφέρουν σημαντικά ($\chi^2=12,55$, $df=4$, $n2=0,024$, $p=0,014$). Έπειτα, διενεργήθηκαν έλεγχοι U των Mann-Whitney για να διαπιστωθεί ανάμεσα σε ποιες ομάδες εκπαιδευτικών οι αντιλήψεις διαφέρουν σημαντικά (πίνακας 47). Ο έλεγχος έδειξε ότι ο μέσος όρος των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών με πτυχίο διδασκαλείου είναι στατιστικά υψηλότερος από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών με μοναδικό πτυχίο αυτό της ειδικότητάς τους ($U=921,5$, $N1=72$, $N2=34$, $p=0,04$, δίπλευρος έλεγχος) καθώς και από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό δίπλωμα ($U=2221$, $N1=186$, $N2=34$, $p=0,006$, δίπλευρος έλεγχος). Ο ίδιος έλεγχος διαπίστωσε ότι οι ο μέσος όρος των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό είναι στατιστικά υψηλότερος

από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο ($U=17539,5$, $N_1=225$, $N_2=186$, $p=0,005$, δίπλευρος έλεγχος).

Πίνακας 46: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης με βάση το μορφωτικό επίπεδο

Παράγοντες της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης	Μορφωτικό επίπεδο	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	p
Θέματα επαγγελματικής εξέλιξης	Πτυχίο ειδικότητας	72	285,62	921,5	-2,050	0,040
	Πτυχίο διδασκαλείου	34	214,96			
	Δεύτερο πτυχίο	186	105,44	2221,0	-2,760	0,006
	Πτυχίο διδασκαλείου	34	138,18			
	Μεταπτυχιακό	225	221,05	17539,5	-2,826	0,005
	Δεύτερο πτυχίο	186	187,8			

Στην επόμενη υποενότητα η παρουσίαση των αποτελεσμάτων συνεχίζεται με την παράθεση των ευρημάτων από τους ελέγχους συγκρίσεων μεταξύ δημογραφικών παραγόντων και των επιμορφωτικών αναγκών.

6.2.2. Έλεγχοι συγκρίσεων δημογραφικών παραγόντων και των παραγόντων των επιμορφωτικών αναγκών

Στην ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων συγκρίσεων μεταξύ δημογραφικών παραγόντων και των παραγόντων που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο των επιμορφωτικών αναγκών των συμμετεχόντων στην έρευνα. Αρχικά, διενεργήθηκαν έλεγχοι U των Mann-Whitney για να διαπιστωθεί η σχέση του βαθμού επιθυμίας για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων με συγκεκριμένες θεματικές με το φύλο (πίνακας 48). Ο συγκεκριμένος έλεγχος έδειξε ότι ο βαθμός επιθυμίας για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα παιδαγωγικής στις γυναίκες εκπαιδευτικούς είναι στατιστικά υψηλότερος από αυτό των ανδρών εκπαιδευτικών ($U=25659$, $N_1=160$, $N_2=396$, $p=0,001$, δίπλευρος έλεγχος). Ο βαθμός επιθυμίας για παρακολούθηση θεματικών σχετικών με το

εκπαιδευτικό έργο βρέθηκε να είναι στατιστικά υψηλότερος στις γυναίκες από ότι στους άντρες ($U=26244$, $N_1=160$, $N_2=396$, $p=0,001$, δίπλευρος έλεγχος). Το ίδιο συμβαίνει και για το βαθμό παρακολούθησης προγραμμάτων σχετικά με την αξιολόγηση της τάξης όπου είναι στατιστικά υψηλότερος στις γυναίκες εκπαιδευτικούς από ότι στους άντρες εκπαιδευτικούς ($U=27096$, $N_1=160$, $N_2=396$, $p=0,007$, δίπλευρος έλεγχος). Αναφορικά με το βαθμό επιθυμίας για παρακολούθηση προγραμμάτων σχετιζόμενων με τη διοίκηση της εκπαίδευσης βρέθηκε ότι στους άντρες εκπαιδευτικούς είναι στατιστικά υψηλότερος από τον αντίστοιχο των γυναικών εκπαιδευτικών ($U=27363$, $N_1=160$, $N_2=396$, $p=0,011$, δίπλευρος έλεγχος).

Πίνακας 47: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο

Παράγοντες των επιμορφωτικών αναγκών σε:	Φύλο	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	P																										
Θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας	Άνδρες	160	240,87	25659,0	-3,516	<0,001																										
	Γυναίκες	396	293,73				Εκπαιδευτικό έργο στην τάξη	Άνδρες	160	244,53	26244,0	-3,179	0,001	Γυναίκες	396	292,23	Αξιολόγηση στην τάξη	Άνδρες	160	249,85	27096,0	-2,697	0,007	Γυναίκες	396	290,08	Διοίκηση της εκπαίδευσης	Άνδρες	160	305,48	27363,0	-2,527
Εκπαιδευτικό έργο στην τάξη	Άνδρες	160	244,53	26244,0	-3,179	0,001																										
	Γυναίκες	396	292,23				Αξιολόγηση στην τάξη	Άνδρες	160	249,85	27096,0	-2,697	0,007	Γυναίκες	396	290,08	Διοίκηση της εκπαίδευσης	Άνδρες	160	305,48	27363,0	-2,527	0,011	Γυναίκες	396	267,60						
Αξιολόγηση στην τάξη	Άνδρες	160	249,85	27096,0	-2,697	0,007																										
	Γυναίκες	396	290,08				Διοίκηση της εκπαίδευσης	Άνδρες	160	305,48	27363,0	-2,527	0,011	Γυναίκες	396	267,60																
Διοίκηση της εκπαίδευσης	Άνδρες	160	305,48	27363,0	-2,527	0,011																										
	Γυναίκες	396	267,60																													

Στη συνέχεια διενεργήθηκε έλεγχος U των Mann-Whitney για να διερευνηθεί η σχέση του βαθμού επιθυμίας για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων με συγκεκριμένες θεματικές με τη βαθμίδα υπηρετήσης των συμμετεχόντων στην έρευνα (πίνακας 49). Ο έλεγχος διαπίστωσε πως ο βαθμός επιθυμίας για παρακολούθηση προγραμμάτων σε θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας είναι στατιστικά υψηλότερος στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από ότι στους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ($U=26522$, $N_1=324$, $N_2=232$, $p=0,001$, δίπλευρος έλεγχος). Επίσης, ο βαθμός επιθυμίας για παρακολούθηση προγραμμάτων σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης είναι στατιστικά υψηλότερος

στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από ότι στους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ($U=33376,5$, $N_1=324$, $N_2=232$, $p=0,024$, δίπλευρος έλεγχος).

Πίνακας 48: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών με βάση τη βαθμίδα υπηρετήσης

Παράγοντες των επιμορφωτικών αναγκών σε:	Βαθμίδα υπηρετήσης	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	P																										
Θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας	A/θμιας Εκπ/σης	324	312,64	26522,0	-5,930	<0,001																										
	B/θμιας Εκπ/σης	232	230,82				Εκπαιδευτικό έργο στην τάξη	A/θμιας Εκπ/σης	324	276,10	36805,0	-,418	0,676	B/θμιας Εκπ/σης	232	281,86	Αξιολόγηση στην τάξη	A/θμιας Εκπ/σης	324	278,36	37537,5	-,025	0,980	B/θμιας Εκπ/σης	232	278,70	Διοίκηση της εκπαίδευσης	A/θμιας Εκπ/σης	324	291,49	33376,5	-2,262
Εκπαιδευτικό έργο στην τάξη	A/θμιας Εκπ/σης	324	276,10	36805,0	-,418	0,676																										
	B/θμιας Εκπ/σης	232	281,86				Αξιολόγηση στην τάξη	A/θμιας Εκπ/σης	324	278,36	37537,5	-,025	0,980	B/θμιας Εκπ/σης	232	278,70	Διοίκηση της εκπαίδευσης	A/θμιας Εκπ/σης	324	291,49	33376,5	-2,262	0,024	B/θμιας Εκπ/σης	232	260,36						
Αξιολόγηση στην τάξη	A/θμιας Εκπ/σης	324	278,36	37537,5	-,025	0,980																										
	B/θμιας Εκπ/σης	232	278,70				Διοίκηση της εκπαίδευσης	A/θμιας Εκπ/σης	324	291,49	33376,5	-2,262	0,024	B/θμιας Εκπ/σης	232	260,36																
Διοίκηση της εκπαίδευσης	A/θμιας Εκπ/σης	324	291,49	33376,5	-2,262	0,024																										
	B/θμιας Εκπ/σης	232	260,36																													

Έπειτα διενεργήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά αποτελέσματα σχετικά με τον βαθμό επιθυμίας για παρακολούθηση προγραμμάτων με συγκεκριμένες θεματικές και τη θέση ευθύνης που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (πίνακας 50). Ο έλεγχος έδειξε ότι ο βαθμός επιθυμίας για την παρακολούθηση προγραμμάτων σχετικών με θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας ανάλογα με τη θέση ευθύνης διαφέρει σημαντικά ($\chi^2=9,11$, $df=2$, $n^2=0,016$, $p=0,011$, δίπλευρος έλεγχος). Το ίδιο διαπιστώθηκε και για το βαθμό επιθυμίας για παρακολούθηση προγραμμάτων σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης ($\chi^2= 78,046$, $df=2$, $n^2=0,134$, $p=0,001$, δίπλευρος έλεγχος).

Πίνακας 49: Έλεγχος των Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών με βάση τη θέση ευθύνης

Παράγοντες των επιμορφωτικών αναγκών σε:	Θέση ευθύνης	N	Μέση κατάταξη	χ^2	df	p
Θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας	Διευθυντής	112	316,99	9,110	2	0,011
	Υποδιευθυντής	27	238,30			
	Εκπαιδευτικός	417	270,77			
Εκπαιδευτικό έργο στην τάξη	Διευθυντής	112	264,28	1,117	2	0,572
	Υποδιευθυντής	27	285,33			
	Εκπαιδευτικός	417	281,88			
Αξιολόγηση στην τάξη	Διευθυντής	112	283,47	0,165	2	0,921
	Υποδιευθυντής	27	272,26			
	Εκπαιδευτικός	417	277,57			
Διοίκηση της εκπαίδευσης	Διευθυντής	112	390,53	78,046	2	0,001
	Υποδιευθυντής	27	341,20			
	Εκπαιδευτικός	417	244,35			

Κατόπιν διενεργήθηκε έλεγχος Mann-Whitney με σκοπό τη σύγκριση ανά 2 ομάδες εκπαιδευτικών για να διαπιστωθεί ποιας ομάδας ο βαθμός επιθυμίας διαφέρει σημαντικά (πίνακας 51). Ο έλεγχος U των Mann-Whitney έδειξε ότι στα θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας ο βαθμός επιθυμίας των διευθυντών είναι υψηλότερος από αυτόν των υποδιευθυντών ($U=1057$, $N_1=112$, $N_2=27$, $p=0,015$, δίπλευρος έλεγχος). Επίσης, ο βαθμός επιθυμίας για παρακολούθηση προγραμμάτων παιδαγωγικής και ψυχολογίας είναι υψηλότερος στους διευθυντές από ότι στους εκπαιδευτικούς ($U=19496,5$, $N_1=112$, $N_2=417$, $p=0,007$, δίπλευρος έλεγχος). Ο βαθμός επιθυμίας για παρακολούθηση προγραμμάτων στη διοίκηση της εκπαίδευσης είναι υψηλότερος στους διευθυντές από ότι στους εκπαιδευτικούς ($U=11062$, $N_1=112$, $N_2=417$, $p=0,001$, δίπλευρος έλεγχος) και στους υποδιευθυντές από ότι στους εκπαιδευτικούς ($U=3678,5$, $N_1=27$, $N_2=417$, $p=0,002$, δίπλευρος έλεγχος).

Πίνακας 50: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών με βάση τη θέση ευθύνης (συγκρίσεις ανά 2 ομάδες)

Παράγοντες των επιμορφωτικών αναγκών σε:	Θέση ευθύνης	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	P
Θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας	Διευθυντής	112	74,06	1057	-2,428	0,015
	Υποδιευθυντής	27	53,15			
	Διευθυντής	112	299,42	19496,5	-2,688	0,007
Διοίκηση της εκπαίδευσης	Εκπαιδευτικός	417	255,75	11062,0	-8,591	0,000
	Διευθυντής	112	374,73			
	Εκπαιδευτικός	417	235,55	3678,5	-3,032	0,002
	Υποδιευθυντής	27	294,76			
Εκπαιδευτικός	417	217,82				

Στη συνέχεια διενεργήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis για τον έλεγχο της επίδρασης του βαθμού επιθυμίας για παρακολούθηση προγραμμάτων με συγκεκριμένες θεματικές ανά ηλικιακή ομάδα (πίνακας 52). Ο έλεγχος διαπίστωσε ότι ο βαθμός επιθυμίας για παρακολούθηση προγραμμάτων στη διοίκηση της εκπαίδευσης διαφέρει σημαντικά ($\chi^2=16,483$, $df=2$, $n^2=0,030$, $p=0,001$).

Πίνακας 51: Μη παραμετρικό T-test (έλεγχος Kruskal-Wallis) για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων των επιμορφωτικών αναγκών του δείγματος με βάση την ηλικία

Παράγοντες των επιμορφωτικών αναγκών σε:	Ηλικιακή ομάδα	N	Μέση κατάταξη	χ^2	df	P
Θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας	Ως 40 ετών	128	302,32	4,003	2	0,135
	41-50 ετών	264	267,83			
	51 ετών και άνω	164	277,08			
Εκπαιδευτικό έργο στην τάξη	Ως 40 ετών	128	274,79	1,100	2	0,951
	41-50 ετών	264	278,96			
	51 ετών και άνω	164	280,65			
Αξιολόγηση στην τάξη	Ως 40 ετών	128	283,02			

	41-50 ετών	264	272,60	0,696	2	0,706
	51 ετών και άνω	164	284,47			
Διοίκηση της εκπαίδευσης	Ως 40 ετών	128	248,52			
	41-50 ετών	264	267,58	16,483	2	0,001
	51 ετών και άνω	164	319,48			

Κατόπιν διενεργήθηκε έλεγχος U των Mann-Whitney για να διαπιστωθεί ανάμεσα σε ποια ζεύγη ηλικιακών ομάδων υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό επιθυμίας για παρακολούθηση προγραμμάτων στη διοίκηση της εκπαίδευσης (πίνακας 53). Βρέθηκε ότι ο βαθμός επιθυμίας είναι στατιστικά υψηλότερος στους εκπαιδευτικούς από 51 ετών και άνω από ότι στους εκπαιδευτικούς ως 40 ετών ($U=7756,5$, $N_1=128$, $N_2=164$, $p=0,001$, δίπλευρος έλεγχος) καθώς και από ότι στους εκπαιδευτικούς από 41 έως 50 ετών ($U=17666,5$, $N_1=264$, $N_2=164$, $p=0,001$, δίπλευρος έλεγχος).

Πίνακας 52: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών με βάση τις ηλικιακές ομάδες (συγκρίσεις ανά 2 ομάδες)

Παράγοντες των επιμορφωτικών αναγκών σε:	Ηλικιακή ομάδα	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann- Whitney U	Z	P
Διοίκηση της εκπαίδευσης	Έως 40 ετών	128	125,10	7756,5	-3,843	<0,001
	51 ετών και άνω	164	163,20			
	41-50 ετών	264	199,42	17666,5	-3,213	0,001
	51 ετών και άνω	164	238,78			

Στη συνέχεια διενεργήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους του βαθμού επιθυμίας για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων με συγκεκριμένες θεματικές μεταξύ των εκπαιδευτικών των 13 περιφερειών εκπαίδευσης. Ο έλεγχος έδειξε ότι ο βαθμός επιθυμίας σε προγράμματα για την αξιολόγηση στην τάξη διαφέρει σημαντικά ($\chi^2=31,838$, $df=12$, $n^2=0,052$, $p=0,001$, δίπλευρος έλεγχος). Κατόπιν διενεργήθηκε έλεγχος U των Mann-Whitney και διαπιστώθηκε ότι ο βαθμός επιθυμίας για παρακολούθηση προγραμμάτων στη συγκεκριμένη θεματική στους

εκπαιδευτικούς της περιφέρειας Ηπείρου είναι στατιστικά υψηλότερος από ότι στους εκπαιδευτικούς της περιφέρειας Αττικής ($U=1127,0$, $N_1=115$, $N_2=31$, $p=0,002$, δίπλευρος έλεγχος).

Επίσης, πραγματοποιήθηκε έλεγχος Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις των μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό επιθυμίας για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων με συγκεκριμένες θεματικές (πίνακας 54). Ο έλεγχος έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα για δύο από τους τέσσερις παράγοντες, δηλαδή το εκπαιδευτικό έργο στην τάξη ($U=9902,5$, $N_1=550$, $N_2=56$, $p=0,001$, δίπλευρος έλεγχος), και τη διοίκηση της εκπαίδευσης ($U=10371,0$, $N_1=550$, $N_2=56$, $p=0,001$, δίπλευρος έλεγχος).

Πίνακας 53: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών με βάση τη σχέση εργασίας

Παράγοντες των επιμορφωτικών αναγκών σε:	Σχέση εργασίας	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	p																										
Θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας	Μόνιμος	500	276,92	13212,0	-0,692	0,489																										
	Αναπληρωτής	56	292,57				Εκπαιδευτικό έργο στην τάξη	Μόνιμος	500	286,70	9902,5	-0,605	0,001	Αναπληρωτής	56	205,33	Αξιολόγηση στην τάξη	Μόνιμος	500	281,69	12404,5	-1,412	0,158	Αναπληρωτής	56	250,01	Διοίκηση της εκπαίδευσης	Μόνιμος	500	285,76	10371,0	-3,196
Εκπαιδευτικό έργο στην τάξη	Μόνιμος	500	286,70	9902,5	-0,605	0,001																										
	Αναπληρωτής	56	205,33				Αξιολόγηση στην τάξη	Μόνιμος	500	281,69	12404,5	-1,412	0,158	Αναπληρωτής	56	250,01	Διοίκηση της εκπαίδευσης	Μόνιμος	500	285,76	10371,0	-3,196	0,001	Αναπληρωτής	56	213,70						
Αξιολόγηση στην τάξη	Μόνιμος	500	281,69	12404,5	-1,412	0,158																										
	Αναπληρωτής	56	250,01				Διοίκηση της εκπαίδευσης	Μόνιμος	500	285,76	10371,0	-3,196	0,001	Αναπληρωτής	56	213,70																
Διοίκηση της εκπαίδευσης	Μόνιμος	500	285,76	10371,0	-3,196	0,001																										
	Αναπληρωτής	56	213,70																													

Επίσης, διενεργήθηκε έλεγχος των Kruskal-Wallis για τον έλεγχο της διαφοράς αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ανά περιοχή υπηρετήσης (αστική, ημιαστική ή αγροτική) σχετικά με το βαθμό επιθυμίας για παρακολούθηση προγραμμάτων με συγκεκριμένες θεματικές. Δε διαπιστώθηκε κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα για κανέναν από τους τέσσερις παράγοντες, τα θέματα

παιδαγωγικής και ψυχολογίας ($\chi^2=2,320$, $df=2$, $p=0,314$, δίπλευρος έλεγχος), το εκπαιδευτικό έργο στην τάξη ($\chi^2=0,220$, $df=2$, $p=0,896$, δίπλευρος έλεγχος), την αξιολόγηση της τάξης ($\chi^2=2,323$, $df=2$, $p=0,313$, δίπλευρος έλεγχος) και τη διοίκηση της εκπαίδευσης ($\chi^2=1,460$, $df=2$, $p=0,482$, δίπλευρος έλεγχος).

Στη συνέχεια διενεργήθηκε έλεγχος των Kruskal-Wallis για τον έλεγχο της διαφοράς αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ανά μορφωτικό επίπεδο (πτυχίο ειδικότητας, μεταπτυχιακό, διδακτορικό, δεύτερο πτυχίο, πτυχίο διδασκαλείου) σχετικά με το βαθμό επιθυμίας για παρακολούθηση προγραμμάτων με τις προαναφερθείσες θεματικές. Διαπιστώθηκε ότι ο βαθμός επιθυμίας για παρακολούθηση προγραμμάτων σε θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των παραπάνω κατηγοριών διαφέρει σημαντικά ($\chi^2=14,90$, $df=4$, $p=0,031$, $p=0,005$, δίπλευρος έλεγχος). Ο έλεγχος U των Mann-Whitney διαπίστωσε ότι οι τιμές του παράγοντα της παιδαγωγικής και ψυχολογίας στους εκπαιδευτικούς με διδακτορικό είναι στατιστικά χαμηλότερες από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών χωρίς πτυχίο πέραν αυτό της ειδικότητάς τους ($U=1001,0$, $N_1=72$, $N_2=39$, $p=0,013$, δίπλευρος έλεγχος), των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό δίπλωμα ($U=3513,5$, $N_1=225$, $N_2=39$, $p=0,047$, δίπλευρος έλεγχος), των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο ($U=2792,0$, $N_1=186$, $N_2=39$, $p=0,024$, δίπλευρος έλεγχος) και των εκπαιδευτικών με πτυχίο διδασκαλείου ($U=340$, $N_1=34$, $N_2=39$, $p=0,001$, δίπλευρος έλεγχος). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι τιμές του συγκεκριμένου παράγοντα στους εκπαιδευτικούς με πτυχίο διδασκαλείου είναι στατιστικά υψηλότερες από αυτές των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό δίπλωμα ($U=2692$, $N_1=225$, $N_2=34$, $p=0,0051$, δίπλευρος έλεγχος) και των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο ($U=2260$, $N_1=186$, $N_2=34$, $p=0,008$, δίπλευρος έλεγχος) (πίνακας 55).

Πίνακας 54: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών με βάση το μορφωτικό επίπεδο

Παράγοντας των επιμορφωτικών αναγκών σε:	Μορφωτικό επίπεδο	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	p
Θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας	Πτυχίο ειδικότητας	72	61,60	1001,0	-2,493	0,013
	Διδακτορικό	39	45,67			
	Μεταπτυχιακό	225	136,38	3513,5	-1,988	0,047
	Διδακτορικό	39	110,09			
	Δεύτερο πτυχίο	186	117,49	2792	-2,263	0,024
	Διδακτορικό	39	91,59			
	Πτυχίο διδασκαλείου	34	46,50	340	-3,580	0,001
	Διδακτορικό	39	28,72			
	Μεταπτυχιακό	225	124,96	2692	-2,787	0,005
	Πτυχίο διδασκαλείου	34	163,32			
	Δεύτερο πτυχίο	186	105,63	2260	-2,648	0,008
	Πτυχίο διδασκαλείου	34	137,03			

Στην επόμενη υποενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τους ελέγχους συγκρίσεων μεταξύ δημογραφικών παραγόντων και των λόγων συμμετοχής στην επιμόρφωση.

6.2.3. Έλεγχοι συγκρίσεων δημογραφικών παραγόντων και των λόγων συμμετοχής στην επιμόρφωση

Αναφορικά με τους λόγους συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα διενεργήθηκε μια σειρά από μη παραμετρικούς ελέγχους για ανεξάρτητα δείγματα για τον έλεγχο της σχέσης τους με το φύλο και τη βαθμίδα υπηρετήσης των εκπαιδευτικών του δείγματος (πίνακες 56 και 57).

Πίνακας 55: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των λόγων συμμετοχής στην επιμόρφωση με βάση το φύλο

Παράγοντες των λόγων συμμετοχής στην επιμόρφωση	Φύλο	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	p																
Επαγγελματική ανάπτυξη	Άνδρες	160	222,96	22794,0	-5,241	0,001																
	Γυναίκες	396	300,94				Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων	Άνδρες	160	261,33	28932,0	-1,605	0,109	Γυναίκες	396	285,44	Επαγγελματική εξέλιξη	Άνδρες	160	261,05	28888,5	-1,631
Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων	Άνδρες	160	261,33	28932,0	-1,605	0,109																
	Γυναίκες	396	285,44				Επαγγελματική εξέλιξη	Άνδρες	160	261,05	28888,5	-1,631	0,103	Γυναίκες	396	285,55						
Επαγγελματική εξέλιξη	Άνδρες	160	261,05	28888,5	-1,631	0,103																
	Γυναίκες	396	285,55																			

Ο έλεγχος U των Mann-Whitney διαπίστωσε πως οι τιμές του παράγοντα της επαγγελματικής ανάπτυξης στις γυναίκες είναι στατιστικά υψηλότερες από ότι στους άντρες (U=22794, N1=160, N2=396, p=0,001, δίπλευρος έλεγχος) (πίνακα 56).

Αναφορικά με τη βαθμίδα υπηρετήσης ο έλεγχος U των Mann-Whitney διαπίστωσε πως οι τιμές του παράγοντα της ανάπτυξης των διαπροσωπικών σχέσεων στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι υψηλότερες από αυτές των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (U=32763,5, N1=324, N2=262, p=0,010, δίπλευρος έλεγχος - πίνακας 57).

Πίνακας 56: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των λόγων συμμετοχής στην επιμόρφωση με βάση τη βαθμίδα υπηρετήσης

Παράγοντες των λόγων συμμετοχής στην επιμόρφωση	Βαθμίδα υπηρετήσης	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	p																
Επαγγελματική ανάπτυξη	A/θμιας Εκπ/σης	324	286,00	35154,0	-1,316	0,188																
	B/θμιας Εκπ/σης	262	368,03				Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων	A/θμιας Εκπ/σης	324	293,38	32763,5	-2,585	0,010	B/θμιας Εκπ/σης	262	257,72	Επαγγελματική εξέλιξη	A/θμιας Εκπ/σης	324	284,62	35600,5	-1,064
Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων	A/θμιας Εκπ/σης	324	293,38	32763,5	-2,585	0,010																
	B/θμιας Εκπ/σης	262	257,72				Επαγγελματική εξέλιξη	A/θμιας Εκπ/σης	324	284,62	35600,5	-1,064	0,287	B/θμιας Εκπ/σης	262	269,95						
Επαγγελματική εξέλιξη	A/θμιας Εκπ/σης	324	284,62	35600,5	-1,064	0,287																
	B/θμιας Εκπ/σης	262	269,95																			

Στη συνέχεια διενεργήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis για να διαπιστωθεί η σχέση των παραγόντων που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο για τους λόγους συμμετοχής στην επιμόρφωση με τη θέση ευθύνης και την ηλικία. Ο έλεγχος Kruskal-Wallis έδειξε ότι μόνο τα αποτελέσματα στον παράγοντα της ανάπτυξης των διαπροσωπικών σχέσεων για τις θέσεις ευθύνης διαφέρουν σημαντικά ($\chi^2= 6,31$, $df=2$, $n^2=0,010$, $p=0,043$, δίπλευρος έλεγχος). Κατόπιν διενεργήθηκε έλεγχος U των Mann-Whitney με σκοπό να διαπιστωθεί ποιες τιμές του συγκεκριμένου παράγοντα διαφέρουν σημαντικά ανά δύο ομάδες εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης κατηγορίας (θέση ευθύνης). Ο έλεγχος U των Mann-Whitney διαπίστωσε πως οι τιμές του παράγοντα της ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων στους διευθυντές είναι υψηλότερες από ότι στους εκπαιδευτικούς ($U=20164,5$, $N1=112$, $N2=417$, $p=0,026$, δίπλευρος έλεγχος – πίνακας 58).

Πίνακας 57: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα του λόγου συμμετοχής για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών με βάση τη θέση ευθύνης (συγκρίσεις ανά 2 ομάδες)

Παράγοντας των λόγων συμμετοχής στην επιμόρφωση	Θέση ευθύνης	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	p
Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων	Διευθυντής	112	71,46	1159,5	-1,880	0,060
	Υποδιευθυντής	27	63,93			
	Διευθυντής	112	282,67	20164,5	-2,223	0,026
	Εκπαιδευτικός	417	260,25			
	Υποδιευθυντής	27	199,76	5015,5	-0,952	0,341
	Εκπαιδευτικός	417	223,97			

Ο έλεγχος Kruskal-Wallis για τη σχέση των λόγων συμμετοχής με την ηλικία έδειξε ότι μόνο τα αποτελέσματα στον παράγοντα της επαγγελματικής εξέλιξης για τις τρεις ηλικιακές ομάδες διαφέρουν σημαντικά ($\chi^2= 12,813$, $df=2$, $p=0,002$, $n^2=0,024$, δίπλευρος έλεγχος). Από τον έλεγχο U των Mann-Whitney βρέθηκε ότι οι τιμές του παράγοντα της επαγγελματικής εξέλιξης στους εκπαιδευτικούς έως 40 ετών είναι στατιστικά υψηλότερες από αυτές των εκπαιδευτικών από 41 έως 50 ετών

($U=14158,5$, $N1=128$, $N2=264$, $p=0,009$, δίπλευρος έλεγχος). Επίσης, ο ίδιος έλεγχος έδειξε ότι οι τιμές του συγκεκριμένου παράγοντα στους εκπαιδευτικούς ηλικίας έως 41 ετών είναι στατιστικά υψηλότερες από ότι στους εκπαιδευτικούς από 51 ετών και άνω ($U=8014,5$, $N1=128$, $N2=164$, $p=0,001$, δίπλευρος έλεγχος) ενώ μεταξύ των ηλικιακών ομάδων των 41-50 ετών και των 51 ετών και άνω δε βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα (πίνακας 59).

Πίνακας 58: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των λόγων συμμετοχής στην επιμόρφωση με βάση την ηλικία

Παράγοντας των λόγων συμμετοχής στην επιμόρφωση	Ηλικιακή ομάδα	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	p															
	Έως 40 ετών	128	217,89	14158,5	-2,608	0,009															
	41 έως 50 ετών	264	192,39				Επαγγελματική εξέλιξη	Έως 40 ετών	128	165,89	8014,5	-3,474	0,001	51 ετών και άνω	164	131,37	41 έως 50 ετών	264	221,43	19817,5	-1,475
Επαγγελματική εξέλιξη	Έως 40 ετών	128	165,89	8014,5	-3,474	0,001															
	51 ετών και άνω	164	131,37					41 έως 50 ετών	264	221,43	19817,5	-1,475	0,140	51 ετών και άνω	164	203,34					
	41 έως 50 ετών	264	221,43	19817,5	-1,475	0,140															
	51 ετών και άνω	164	203,34																		

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις των μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών για τους λόγους συμμετοχής τους στην επιμόρφωση. Ο έλεγχος δεν έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα για κανέναν από τους τρεις παράγοντες, δηλαδή την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη ($U=12648,5$, $N1=550$, $N2=56$, $p=0,230$, δίπλευρος έλεγχος), την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων ($U=13570,0$, $N1=550$, $N2=56$, $p=0,706$, δίπλευρος έλεγχος) και την επαγγελματική εξέλιξη ($U=12340,5$, $N1=550$, $N2=56$, $p=0,145$, δίπλευρος έλεγχος). Επίσης διενεργήθηκε έλεγχος των Kruskal-Wallis για τον έλεγχο της διαφοράς αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ανά περιοχή υπηρετήσης (αστική, ημιαστική ή αγροτική) σχετικά με τους λόγους συμμετοχής στην επιμόρφωση. Δε διαπιστώθηκε κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα για κανέναν από τους τρεις παράγοντες, την επαγγελματική ανάπτυξη ($\chi^2=0,590$, $df=2$, $p=0,744$, δίπλευρος έλεγχος), την ανάπτυξη

διαπροσωπικών σχέσεων ($\chi^2=1,982$, $df=2$, $p=0,371$, δίπλευρος έλεγχος) και την επαγγελματική εξέλιξη ($\chi^2=3,978$, $df=2$, $p=0,137$, δίπλευρος έλεγχος).

Στη συνέχεια διενεργήθηκε έλεγχος των Kruskal-Wallis για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα μεταξύ των λόγων συμμετοχής στην επιμόρφωση και των κατηγοριών του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών. Διαπιστώθηκε ότι οι αντιλήψεις του παράγοντα της ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων για τις τέσσερις κατηγορίες του μορφωτικού επιπέδου διαφέρουν σημαντικά ($\chi^2=10,784$, $df=4$, $n2=0,018$, $p=0,029$). Έπειτα διενεργήθηκε έλεγχος U των Mann-Whitney για να διαπιστωθεί ανάμεσα σε ποιες κατηγορίες οι αντιλήψεις διαφέρουν σημαντικά (πίνακας 60). Διαπιστώθηκε ότι ο μέσος όρος του παράγοντα της ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων στους εκπαιδευτικούς με διδασκαλείο είναι στατιστικά υψηλότερος από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών χωρίς πτυχίο πέραν αυτό της ειδικότητάς τους ($U=892,0$ $N1=72$, $N2=34$, $p=0,024$, δίπλευρος έλεγχος), των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό δίπλωμα ($U=2757,0$, $N1=225$, $N2=34$, $p=0,009$, δίπλευρος έλεγχος), των εκπαιδευτικών με διδακτορικό ($U=462,0$, $N1=39$, $N2=34$, $p=0,026$, δίπλευρος έλεγχος) καθώς και των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο ($U=2058,0$, $N1=186$, $N2=34$, $p=0,001$, δίπλευρος έλεγχος).

Πίνακας 59: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των λόγων συμμετοχής στην επιμόρφωση με βάση το μορφωτικό επίπεδο

Παράγοντας των λόγων συμμετοχής στην επιμόρφωση	Μορφωτικό επίπεδο	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	p
Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων	Πτυχίο ειδικότητας	72	48,90	892	-2,252	0,024
	Πτυχίο διδασκαλείου	34	214,96			
		225	125,26			
	Μεταπτυχιακό			2757	-2,627	0,009
	Πτυχίο διδασκαλείου	34	161,41			
	Διδακτορικό	39	31,86	462,0	-2,227	0,026
	Πτυχίο διδασκαλείου	34	42,91			
	Δεύτερο πτυχίο	186	104,56	2058,0	-3,241	0,001
Πτυχίο διδασκαλείου	34	142,97				

Στην επόμενη υποενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τους ελέγχους συγκρίσεων μεταξύ των δημογραφικών παραγόντων και των τριών ψυχολογικών αναγκών (αυτονομία, επάρκεια, διαπροσωπικές σχέσεις) και της εσωτερικής ικανοποίησης των εν λόγω αναγκών.

6.2.4. Έλεγχοι συγκρίσεων δημογραφικών παραγόντων και των παραγόντων των τριών ψυχολογικών αναγκών στην εργασία

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας συνεχίζεται με την παράθεση των ευρημάτων σχετικά με τους δημογραφικούς παράγοντες και τις παραμέτρους των ψυχολογικών αναγκών στην εργασία. Έτσι, η διερεύνηση τυχόν στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων μέσω του ελέγχου U των Mann-Whitney μεταξύ του φύλου και των τριών ψυχολογικών αναγκών (ανάγκη για αυτονομία: $U=30875$, $N_1=160$, $N_2=396$, $p=0,638$, ανάγκη για επάρκεια: $U=30849,5$, $N_1=160$, $N_2=396$, $p=0,626$, ανάγκη για σύναψη σχέσεων: $U=29522$, $N_1=160$, $N_2=396$, $p=0,208$) και της συνολικής εσωτερικής ικανοποίησης των αναγκών ($U=29477$, $N_1=160$, $N_2=396$, $p=0,511$) δε διαπίστωσε σημαντικά στατιστικά αποτελέσματα.

Ο έλεγχος U των Mann-Whitney διαπίστωσε ότι οι τιμές της ανάγκης για αυτονομία στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι σημαντικά υψηλότερες από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ($U=31649$, $N_1=324$, $N_2=232$, $p=0,001$). Την ίδια διαπίστωση έχουμε και αναφορικά με την ανάγκη για σύναψη σχέσεων όπου οι τιμές στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι στατιστικά υψηλότερες από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ($U=30856$, $N_1=324$, $N_2=232$, $p<0,001$). Επίσης, η συνολική ικανοποίηση των αναγκών παρουσιάζει υψηλότερες τιμές στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ($U=29239$, $N_1=324$, $N_2=232$, $p<0,001$) (πίνακας 61).

Πίνακας 60: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των τριών ψυχολογικών αναγκών στην εργασία με βάση τη βαθμίδα υπηρετήσης

Ψυχολογική ανάγκη	Βαθμίδα υπηρετήσης	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	p																										
Αυτονομία	A/θμιας Εκπ/σης	324	296,82	31,649	-2,189	<0,001																										
	B/θμιας Εκπ/σης	232	252,92				Επάρκεια	A/θμιας Εκπ/σης	324	288,71	34,277	-1,779	0,075	B/θμιας Εκπ/σης	232	264,25	Σύναψη σχέσεων	A/θμιας Εκπ/σης	324	299,27	30856	-3,607	<0,001	B/θμιας Εκπ/σης	232	249,50	Εσωτερική ικανοποίηση αναγκών	A/θμιας Εκπ/σης	324	293,26	29239	-3,637
Επάρκεια	A/θμιας Εκπ/σης	324	288,71	34,277	-1,779	0,075																										
	B/θμιας Εκπ/σης	232	264,25				Σύναψη σχέσεων	A/θμιας Εκπ/σης	324	299,27	30856	-3,607	<0,001	B/θμιας Εκπ/σης	232	249,50	Εσωτερική ικανοποίηση αναγκών	A/θμιας Εκπ/σης	324	293,26	29239	-3,637	<0,001	B/θμιας Εκπ/σης	232	243,30						
Σύναψη σχέσεων	A/θμιας Εκπ/σης	324	299,27	30856	-3,607	<0,001																										
	B/θμιας Εκπ/σης	232	249,50				Εσωτερική ικανοποίηση αναγκών	A/θμιας Εκπ/σης	324	293,26	29239	-3,637	<0,001	B/θμιας Εκπ/σης	232	243,30																
Εσωτερική ικανοποίηση αναγκών	A/θμιας Εκπ/σης	324	293,26	29239	-3,637	<0,001																										
	B/θμιας Εκπ/σης	232	243,30																													

Σχετικά με τη σχέση εργασίας, ο έλεγχος U των Mann-Whitney δε διαπίστωσε στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα ούτε για την ανάγκη της αυτονομίας ($U=13240$, $N_1=500$, $N_2=56$, $p=0,504$), ούτε για την ανάγκη της επάρκειας ($U=13873,5$, $N_1=500$, $N_2=56$, $p=0,911$) ούτε για την ανάγκη της σύναψης σχέσεων ($U=13753$, $N_1=500$, $N_2=56$, $p=0,828$) κι ούτε για τη συνολική εσωτερική ικανοποίηση των αναγκών μεταξύ των μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών ($U=13661$, $N_1=500$, $N_2=56$, $p=0,978$).

Στη συνέχεια, διενεργήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis για τη σχέση της θέσης ευθύνης και των τριών ψυχολογικών αναγκών στην εργασία. Ο έλεγχος έδειξε ότι τα αποτελέσματα τόσο στην ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία ($\chi^2=32,77$, $df=2$, $n^2=0,020$, $p<0,001$, δίπλευρος, έλεγχος) όσο και στην ικανοποίηση των αναγκών της επάρκειας ($\chi^2=11,47$, $df=2$, $n^2=0,057$, $p=0,003$, δίπλευρος, έλεγχος) και της σύναψης σχέσεων ($\chi^2=41,84$, $df=2$, $n^2=0,07$, $p<0,001$, δίπλευρος, έλεγχος) για τις τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών διαφέρουν σημαντικά. Επίσης, ο ίδιος έλεγχος έδειξε ότι τα αποτελέσματα στη συνολική ικανοποίηση των αναγκών για τις τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών διαφέρουν σημαντικά ($\chi^2=32,94$, $df=2$, $n^2=0,17$, $p<0,001$, δίπλευρος, έλεγχος). Ο έλεγχος U των Mann-Whitney διαπίστωσε ότι οι επιδόσεις της ικανοποίησης της ανάγκης για αυτονομία των διευθυντών είναι σημαντικά υψηλότερες από αυτές των εκπαιδευτικών ($U=15373,5$, $N_1=112$, $N_2=417$, $p<0,001$). Το ίδιο συμβαίνει και στην ικανοποίηση της ανάγκης για επάρκεια όπου οι επιδόσεις της ικανοποίησης της εν λόγω ανάγκης στους διευθυντές είναι στατιστικά

υψηλότερες από εκείνες των εκπαιδευτικών ($U=19762$, $N_1=112$, $N_2=417$, $p=0,012$) όπως και στην ικανοποίηση της ανάγκης για σύναψη σχέσεων στο χώρο εργασίας ($U=14470$, $N_1=112$, $N_2=417$, $p<0,001$). Επιπρόσθετα, το ίδιο συμβαίνει και με τη συνολική ικανοποίηση των αναγκών όπου οι διευθυντές φαίνεται πως έδωσαν στατιστικά υψηλότερες τιμές από τους εκπαιδευτικούς ($U=14953$, $N_1=112$, $N_2=417$, $p<0,001$). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι επιδόσεις της ικανοποίησης της ανάγκης για επάρκεια ($U=3984$, $N_1=27$, $N_2=417$, $p=0,011$), της ανάγκης για σύναψη σχέσεων ($U=4020,5$, $N_1=27$, $N_2=417$, $p=0,013$) και της συνολικής ικανοποίησης των αναγκών ($U=3642$, $N_1=27$, $N_2=417$, $p=0,015$) των υποδιευθυντών είναι σημαντικά υψηλότερες από αυτές των εκπαιδευτικών (πίνακας 62).

Πίνακας 61: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των τριών ψυχολογικών αναγκών στην εργασία με βάση τη θέση ευθύνης

Ψυχολογικές ανάγκες	Θέση ευθύνης	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	p
Αυτονομία	Διευθυντής	112	336,24	15373,5	-5,576	<0,001
	Εκπαιδευτικός	417	245,87			
Επάρκεια	Διευθυντής	112	297,05	19762	-2,512	0,012
	Εκπαιδευτικός	417	256,39			
	Υποδιευθυντής	27	283,43	3984,5	-2,558	0,011
	Εκπαιδευτικός	417	218,56			
Σύναψη σχέσεων	Διευθυντής	112	344,30	14470	-6,193	<0,001
	Εκπαιδευτικός	417	243,70			
	Υποδιευθυντής	27	282,09	4020,5	-2,494	0,013
	Εκπαιδευτικός	417	218,64			
Εσωτερική Ικανοποίηση Αναγκών	Διευθυντής	112	329,56	14953	-5,431	<0,001
	Εκπαιδευτικός	417	241,97			
	Υποδιευθυντής	27	277,32	3642	-2,431	0,015
	Εκπαιδευτικός	417	214,38			

Έπειτα, διενεργήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis για τη σχέση της ηλικίας και των τριών ψυχολογικών αναγκών στην εργασία (πίνακας 63). Ο έλεγχος έδειξε ότι τα αποτελέσματα τόσο στην ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία ($\chi^2=12,63$, $df=2$, $n^2=0,020$, $p=0,002$, δίπλευρος, έλεγχος) όσο και στην ικανοποίηση της ανάγκης για σύναψη σχέσεων ($\chi^2=11,64$, $df=2$, $n^2=0,018$, $p=0,003$, δίπλευρος, έλεγχος) καθώς και

στη συνολική εσωτερική ικανοποίηση των αναγκών ($\chi^2=15,63$, $df=2$, $n^2=0,028$, $p<0,001$, δίπλευρος, έλεγχος) για τις τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών διαφέρουν σημαντικά.

Πίνακας 62: Μη παραμετρικό T-test (έλεγχος Kruskal-Wallis) για ανεξάρτητα δείγματα της ικανοποίησης των τριών ψυχολογικών αναγκών στην εργασία με βάση την ηλικία

Ψυχολογικές ανάγκες	Ηλικιακή ομάδα	N	Μέση κατάταξη	χ^2	df	P
Αυτονομία	Ως 40 ετών	128	271,51	12,627	2	0,002
	41-50 ετών	264	259,20			
	51 ετών και άνω	164	315,03			
Επάρκεια	Ως 40 ετών	128	271,08	5,971	2	0,051
	41-50 ετών	264	266,29			
	51 ετών και άνω	164	303,94			
Σύναψη σχέσεων	Ως 40 ετών	128	269,18	11,640	2	0,003
	41-50 ετών	264	260,95			
	51 ετών και άνω	164	314,03			
Εσωτερική Ικανοποίηση Αναγκών	Ως 40 ετών	128	267,69	15,626	2	<0,001
	41-50 ετών	264	250,91			
	51 ετών και άνω	164	313,22			

Ο έλεγχος U των Mann-Whitney διαπίστωσε ότι οι επιδόσεις της ικανοποίησης της ανάγκης για αυτονομία των εκπαιδευτικών ηλικίας 51 ετών και άνω είναι σημαντικά υψηλότερες από αυτές των εκπαιδευτικών ηλικίας 41-50 ετών ($U=17229,5$, $N_1=264$, $N_2=164$, $p<0,001$, δίπλευρος έλεγχος). Το ίδιο συμβαίνει και στην ικανοποίηση της ανάγκης για επάρκεια όπου οι επιδόσεις της ικανοποίησης της εν λόγω ανάγκης στους εκπαιδευτικούς 51 ετών και άνω είναι στατιστικά υψηλότερες από εκείνες των εκπαιδευτικών ηλικίας 41-50 ετών ($U=18781$, $N_1=264$, $N_2=164$, $p=0,021$) όπως και στην ικανοποίηση της ανάγκης για σύναψη σχέσεων στο χώρο εργασίας ($U=17506,5$, $N_1=264$, $N_2=164$, $p<0,001$). Επιπλέον, το ίδιο διαπιστώθηκε και με τους εκπαιδευτικούς 51 ετών και άνω των οποίων οι επιδόσεις της συνολικής εσωτερικής ικανοποίησης των αναγκών είναι στατιστικά υψηλότερες από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών ηλικίας 41-50 ετών ($U=15832$, $N_1=264$, $N_2=164$, $p<0,001$). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι επιδόσεις της ικανοποίησης της ανάγκης για αυτονομία ($U=8924$, $N_1=128$, $N_2=164$, $p=0,027$), της ανάγκης για σύναψη σχέσεων ($U=8810,5$, $N_1=128$, $N_2=164$, $p=0,018$) και της συνολικής ικανοποίησης των

αναγκών ($U=8459,5$, $N_1=128$, $N_2=164$, $p=0,018$) των εκπαιδευτικών ηλικίας 51 ετών και άνω είναι σημαντικά υψηλότερες από αυτές των εκπαιδευτικών ηλικίας ως 40 ετών (πίνακας 64).

Πίνακας 63: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των τριών ψυχολογικών αναγκών στην εργασία με βάση την ηλικία (συγκρίσεις ανά 2 ομάδες)

Ψυχολογικές ανάγκες	Ηλικιακή ομάδα	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	p
Αυτονομία	41-50 ετών	264	197,76	17229,5	-3,566	<0,001
	51 ετών και άνω	164	241,44			
	Έως 40 ετών	128	134,22	8924	-2,204	0,027
	51 ετών και άνω	164	156,09			
Επάρκεια	41-50 ετών	264	203,64	18781	-2,317	0,021
	51 ετών και άνω	164	231,98			
Σύναψη σχέσεων	41-50 ετών	264	198,81	17506,5	-3,334	0,001
	51 ετών και άνω	164	239,75			
	Έως 40 ετών	128	133,33	8810,5	-2,358	0,018
	51 ετών και άνω	164	156,78			
Εσωτερική Ικανοποίηση Αναγκών	41-50 ετών	264	191,13	15832	-3,970	<0,001
	51 ετών και άνω	164	239,43			
	Έως 40 ετών	128	131,60	8459,5	-2,357	0,018
	51 ετών και άνω	164	153,80			

Ο έλεγχος Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα δε διαπίστωσε στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα για την ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία σε σχέση με την περιοχή υπηρετήσης (αστική, ημιαστική, αγροτική) του δείγματος της έρευνας ($\chi^2=3,808$, $df=2$, $p=0,149$, δίπλευρος, έλεγχος). Επίσης, δε διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα ούτε για την ικανοποίηση της ανάγκης για επάρκεια σε σχέση με την περιοχή υπηρετήσης ($\chi^2=2,495$, $df=2$, $p=0,287$, δίπλευρος, έλεγχος), ούτε για την ικανοποίηση της ανάγκης για σύναψη σχέσεων σε σχέση με την περιοχή υπηρετήσης ($\chi^2=2,696$, $df=2$, $p=0,323$, δίπλευρος, έλεγχος) κι ούτε για τη συνολική ικανοποίηση των αναγκών ($\chi^2=2,712$ $df=2$,

$p=0,258$, δίπλευρος, έλεγχος). Επίσης, με τον ίδιο έλεγχο δε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα για τη σχέση της ικανοποίησης της ανάγκης για αυτονομία ($\chi^2=18,019$, $df=12$, $p=0,115$, δίπλευρος, έλεγχος), της ανάγκης για επάρκεια ($\chi^2=4,423$, $df=12$, $p=0,975$, δίπλευρος, έλεγχος), της ανάγκης για σύναψη σχέσεων ($\chi^2=14,443$, $df=12$, $p=0,273$, δίπλευρος, έλεγχος), της συνολικής εσωτερικής ικανοποίηση των αναγκών ($\chi^2=14,143$, $df=2$, $p=0,292$, δίπλευρος, έλεγχος) και της περιφέρειας υπηρετήσης.

Επίσης, ο έλεγχος Kruskal-Wallis δε διαπίστωσε στατιστικά αποτελέσματα για τη σχέση της ικανοποίησης των αναγκών για αυτονομία ($\chi^2=9,115$, $df=4$, $p=0,058$, δίπλευρος, έλεγχος), για επάρκεια ($\chi^2=2,791$, $df=4$, $p=0,593$, δίπλευρος, έλεγχος) και για σύναψη σχέσεων ($\chi^2=8,197$, $df=4$, $p=0,085$, δίπλευρος, έλεγχος) με τα πέντε μορφωτικά επίπεδα (πτυχίο ειδικότητας, μεταπτυχιακό διδακτορικό, δεύτερο πτυχίο, πτυχίο διδασκαλείου) των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, ο ίδιος έλεγχος έδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων μεταξύ της συνολικής εσωτερικής ικανοποίησης των αναγκών και των πέντε μορφωτικών επιπέδων ($\chi^2=9,822$, $df=2$, $p=0,044$, δίπλευρος, έλεγχος). Από τον έλεγχο U των Mann-Whitney διαπιστώθηκε ότι οι τιμές του συγκεκριμένου παράγοντα στους κατόχους διδακτορικού είναι στατιστικά χαμηλότερες από εκείνες των αποφοίτων διδασκαλείου ($U=484$, $N_1=39$, $N_2=34$, $p=0,048$, δίπλευρος έλεγχος) καθώς και των κατόχων δεύτερου πτυχίου είναι στατιστικά χαμηλότερες οι τιμές από τις αντίστοιχες των αποφοίτων διδασκαλείου ($U=2384$, $N_1=182$, $N_2=34$, $p=0,034$, δίπλευρος έλεγχος- πίνακας 65).

Πίνακας 64: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα της συνολικής εσωτερικής ικανοποίησης των αναγκών ανά μορφωτικό επίπεδο (συγκρίσεις ανά 2 ομάδες)

Παράγοντες παρακίνησης στην εργασία	Μορφωτικό επίπεδο	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	p
Εσωτερική	Διδακτορικό	39	32,41	484	-1,981	0,048
	Διδασκαλείο	34	42,26			
Ικανοποίηση αναγκών	Δεύτερο πτυχίο	182	104,60	2384	-2,123	0,034
	Διδασκαλείο	34	129,38			

Στην επόμενη υποενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τους ελέγχους των συγκρίσεων των δημογραφικών παραγόντων με τους παράγοντες της παρακίνησης και της εμπλοκής στην εργασία.

6.2.5. Έλεγχοι συγκρίσεων δημογραφικών παραγόντων και των παραγόντων της παρακίνησης και της εμπλοκής στην εργασία

Στη συνέχεια διενεργήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι για να διαπιστωθεί η σχέση των παραγόντων της Κλίμακας Εργασιακού Κινήτρου (Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale, WEIMS) με τους δημογραφικούς παράγοντες.

Πριν τους προαναφερόμενους ελέγχους δημιουργήθηκε ο Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού Εργασίας. Παρόλο που οι περισσότεροι ερευνητές ευνοούν μια πολυδιάστατη προσέγγιση για το (εργασιακό) κίνητρο-παρακίνηση, η χρήση ενός μοναδικού σκορ, όπως ο Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού Εργασίας (WSDI) (Vallerand, 1997), είναι κατά καιρούς επιθυμητή. Το WSDI μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο όταν οι ερευνητές θέλουν να επιλέξουν άτομα που εμφανίζουν είτε αυτοδιάκριτο είτε μη-καθορισμένο προφίλ κινήτρων-παρακίνησης. Το WEIMS μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία αυτού του δείκτη πολλαπλασιάζοντας τον μέσο όρο κάθε υποκλίμακας με βάρη που αντιστοιχούν στο υποκείμενο επίπεδο αυτοδιάθεσης (Ryan & Connell, 1989). Ο τύπος για τον προσδιορισμό του WSDI έχει ως εξής: $W\text{-SDI} = (+3 \times IM) + (+2 \times INTEG) + (+1 \times IDEN) + (-1 \times INTRO) + (-2 \times EXT) + (-3 \times AMO)$ ⁷¹. Το εύρος πιθανών βαθμολογιών στο WSDI είναι μεταξύ ± 36 για μια κλίμακα τύπου Likert 7 σημείων και ± 24 όταν χρησιμοποιείται κλίμακα τύπου Likert 5 σημείων. Η συνολική βαθμολογία που προκύπτει από αυτόν τον τύπο αντανακλά το σχετικό επίπεδο Αυτοπροσδιορισμού των ατόμων. Μια θετική βαθμολογία υποδηλώνει ένα αυτοπροσδιορισμένο προφίλ και ένα αρνητικό σκορ δείχνει ένα μη-καθορισμένο προφίλ. Προηγούμενη έρευνα έδειξε ότι ο Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού εμφανίζει υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας και εγκυρότητας (π.χ. Fortier, Vallerand, & Guay, 1995; Green-Demers, Pelletier, & Me'nard, 1997; Pelletier, Dion, Angelo, & Reid, 2004). Η εσωτερική συνοχή (συντελεστής άλφα Cronbach) του W-SDI ήταν 0,84.

⁷¹ Όπου IM (intrinsic motivation): εσωτερική παρακίνηση

Η διερεύνηση τυχόν στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων μέσω του ελέγχου U των Mann-Whitney μεταξύ του φύλου και των παραγόντων της αυτόνομης παρακίνησης στην εργασία {αυτόνομη παρακίνηση: $U=30501$, $N1=160$, $N2=396$, $p=0,410$, *ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας* (identified regulation): $U=30627$, $N1=160$, $N2=396$, $p=0,616$, *ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης* (intergrated regulation): $U=28902$ $N1=160$, $N2=396$, $p=0,129$, *εσωτερική παρακίνηση* (intrinsic motivation): $U=29138$ $N1=160$, $N2=396$, $p=0,167$ } δε διαπίστωσε σημαντικά στατιστικά αποτελέσματα. Επίσης, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα για τη σχέση των παραγόντων της αυτόνομης παρακίνησης στην εργασία και του φύλου των εκπαιδευτικών της έρευνας {ελεγχόμενη παρακίνηση: $U=30380$, $N1=160$, $N2=396$, $p=0,487$, *ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εξωτερικού ελέγχου* (external regulation): $U=30061$, $N1=160$, $N2=396$, $p=0,404$, *ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου* (introjected regulation): $U=29702$ $N1=160$, $N2=396$, $p=0,296$, *έλλειψη παρακίνησης* (amotivation): $U=31167$ $N1=160$, $N2=396$, $p=0,853$ }. Το ίδιο συμβαίνει και με τον Δείκτη Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία (WSDI), αφού δεν βρέθηκαν διαφορές ως προς το φύλο ($U=30888,5$ $N1=160$, $N2=396$, $p=0,487$).

Η διερεύνηση τυχόν στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων μέσω του ελέγχου U των Mann-Whitney μεταξύ της βαθμίδας υπηρετήσης και των παραγόντων της αυτόνομης παρακίνησης στην εργασία {αυτόνομη παρακίνηση: $U=36651$, $N1=324$, $N2=231$, $p=0,552$, *ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας* (identified regulation): $U=35656,5$, $N1=324$, $N2=231$, $p=0,342$, *ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης* (intergrated regulation): $U=35298$, $N1=324$, $N2=231$, $p=0,251$, *εσωτερική παρακίνηση* (intrinsic motivation): $U=34015$, $N1=324$, $N2=231$, $p=0,065$ } δε διαπίστωσε σημαντικά στατιστικά αποτελέσματα. Επίσης, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα για τη σχέση των παραγόντων της αυτόνομης παρακίνησης στην εργασία και της βαθμίδας υπηρετήσης των εκπαιδευτικών της έρευνας {ελεγχόμενη παρακίνηση: $U=35052$, $N1=324$, $N2=231$, $p=0,170$, *ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εξωτερικού ελέγχου* (external regulation): $U=37344$, $N1=324$, $N2=231$, $p=0,967$, *ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου* (introjected regulation): $U=34804$ $N1=324$, $N2=231$, $p=0,159$, *έλλειψη παρακίνησης* (amotivation): $U=35374$ $N1=324$, $N2=231$, $p=0,269$ }. Το ίδιο συμβαίνει και με τον Δείκτη Αυτοπροσδιορισμού στην εργασία (WSDI), αφού δεν

βρέθηκαν διαφορές ως προς τη βαθμίδα υπηρετήσης ($U=35801$, $N_1=324$, $N_2=231$, $p=0,384$).

Η διερεύνηση τυχόν στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων μέσω του ελέγχου U των Mann-Whitney (πίνακας 66) μεταξύ της σχέσης εργασίας και των παραγόντων της αυτόνομης παρακίνησης στην εργασία βρέθηκε ότι οι τιμές του υπερ-παράγοντα της αυτόνομης παρακίνησης ($U=12334$, $N_1=499$, $N_2=56$, $p=0,039$) και της εσωτερικής παρακίνησης ($U=11601,5$, $N_1=499$, $N_2=56$, $p=0,036$) στους μόνιμους εκπαιδευτικούς είναι στατιστικά υψηλότερες από τις αντίστοιχες των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Επίσης, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα για τη σχέση του παράγοντα της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου (*introjected regulation*) καθώς οι τιμές του συγκεκριμένου παράγοντα στους μόνιμους εκπαιδευτικούς είναι υψηλότερες από αυτές των αναπληρωτών ($U=10054$, $N_1=499$, $N_2=56$, $p=0,001$). Το ίδιο συμβαίνει και με τον Δείκτη Αυτοπροσδιορισμού στην εργασία (WSDI), αφού οι τιμές των αναπληρωτών είναι στατιστικά χαμηλότερες από τις αντίστοιχες των μόνιμων εκπαιδευτικών ($U=10957,5$, $N_1=449$, $N_2=56$, $p=0,008$).

Πίνακας 65: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων παρακίνησης στην εργασία με βάση τη σχέση εργασίας

Παράγοντες παρακίνησης στην εργασία	Σχέση εργασίας	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	p																										
Αυτόνομη παρακίνηση	Μόνιμος	499	281,28	12334	-2,066	0,039																										
	Αναπληρωτής	56	248,75				Εσωτερική παρακίνηση	Μόνιμος	499	282,75	11601,5	-2,098	0,036	Αναπληρωτής	56	235,67	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου	Μόνιμος	499	285,85	10054	-3,453	0,001	Αναπληρωτής	56	208,04	Δείκτης Αυτο-προσδιορισμού στην εργασία (WSDI)	Μόνιμος	499	284,04	10957,5	-2,650
Εσωτερική παρακίνηση	Μόνιμος	499	282,75	11601,5	-2,098	0,036																										
	Αναπληρωτής	56	235,67				Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου	Μόνιμος	499	285,85	10054	-3,453	0,001	Αναπληρωτής	56	208,04	Δείκτης Αυτο-προσδιορισμού στην εργασία (WSDI)	Μόνιμος	499	284,04	10957,5	-2,650	0,008	Αναπληρωτής	56	224,17						
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου	Μόνιμος	499	285,85	10054	-3,453	0,001																										
	Αναπληρωτής	56	208,04				Δείκτης Αυτο-προσδιορισμού στην εργασία (WSDI)	Μόνιμος	499	284,04	10957,5	-2,650	0,008	Αναπληρωτής	56	224,17																
Δείκτης Αυτο-προσδιορισμού στην εργασία (WSDI)	Μόνιμος	499	284,04	10957,5	-2,650	0,008																										
	Αναπληρωτής	56	224,17																													

Στο σημείο αυτό, παρόλο που ο έλεγχος των υποθέσεων παρουσιάζεται στην επόμενη ενότητα (6.3), ωστόσο για λόγους συνοχής και πληρέστερης αποτύπωσης των ελέγχων συγκρίσεων που παρουσιάζονται στην παρούσα ενότητα του κεφαλαίου,

κρίνεται πρέπει να ελεγχθεί η υπόθεση 7, στο σκέλος που αντιστοιχεί στη σχέση της ηλικίας και της θέσης ευθύνης με την παρακίνηση στην εργασία και τις μορφές της. Έτσι, η υπόθεση είναι:

Υπόθεση 7: Η ηλικία και η θέση ευθύνης επηρεάζει τη μορφή παρακίνησης στην εργασία και τις αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης (στόχος 4).

Για τον έλεγχο της υπόθεσης διενεργήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis για να διαπιστωθεί η σχέση των παραγόντων που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο της παρακίνησης στην εργασία με τη θέση ευθύνης και την ηλικία (πίνακας 67). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis έδειξε ότι τα αποτελέσματα στον παράγοντα της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου για τις θέσεις ευθύνης διαφέρουν σημαντικά ($\chi^2=18,69$, $df=2$, $n^2=0,035$, $p=0,001$, δίπλευρος έλεγχος). Επίσης διαπιστώθηκε ότι τα αποτελέσματα στους τρεις παράγοντες της αυτόνομης παρακίνησης για τις θέσεις ευθύνης διαφέρουν σημαντικά (εσωτερική παρακίνηση: $\chi^2=16,63$, $df=2$, $n^2=0,036$, $p<0,001$, ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας: $\chi^2=17,28$, $df=2$, $n^2=0,028$, $p<0,001$, ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης: $\chi^2=11,94$, $df=2$, $n^2=0,023$, $p=0,003$). Επιπλέον βρέθηκε ότι τα αποτελέσματα στην αυτόνομη παρακίνηση ($\chi^2=9,08$, $df=2$, $n^2=0,039$, $p<0,011$) και στο Δείκτη Αυτοπροσδιορισμού στην εργασία ($\chi^2=18,73$, $df=2$, $n^2=0,037$, $p<0,001$) για τις θέσεις ευθύνης διαφέρουν σημαντικά.

Πίνακας 66: Έλεγχος των Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων της Κλίμακας Εργασιακού Κινήτρου με βάση τη θέση ευθύνης

Παράγοντες της Κλίμακας Εργασιακού Κινήτρου	Θέση ευθύνης	N	Μέση κατάταξη	χ^2	df	p
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου	Διευθυντής	112	324,77	18,692	2	0,001
	Υποδιευθυντής	27	343,31			
	Εκπαιδευτικός	416	261,17			
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εξωτερικού ελέγχου	Διευθυντής	112	278,42	0,090	2	0,956
	Υποδιευθυντής	27	268,98			
	Εκπαιδευτικός	416	278,47			
Έλλειψη παρακίνησης	Διευθυντής	112	271,27	0,249	2	0,883
	Υποδιευθυντής	27	279,61			
	Εκπαιδευτικός	416	279,71			
Ελεγχόμενη παρακίνηση	Διευθυντής	112	287,83	0,938	2	0,626
	Υποδιευθυντής	27	291,35			
	Εκπαιδευτικός	416	274,49			

	Διευθυντής	112	329,14			
Εσωτερική παρακίνηση	Υποδιευθυντής	27	308,67	16,631	2	<0,001
	Εκπαιδευτικός	416	262,24			
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	Διευθυντής	112	319,86			
	Υποδιευθυντής	27	312,15	11,936	2	0,003
	Εκπαιδευτικός	416	264,51			
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	Διευθυντής	112	323,14			
	Υποδιευθυντής	27	340,22	17,282	2	<0,001
	Εκπαιδευτικός	416	261,81			
Αυτόνομη παρακίνηση	Διευθυντής	112	300,19			
	Υποδιευθυντής	27	311,61	9,082	2	<0,011
	Εκπαιδευτικός	416	269,84			
Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία (WSDI)	Διευθυντής	112	328,75			
	Υποδιευθυντής	27	329,81	18,728	2	<0,001
	Εκπαιδευτικός	416	260,97			

Κατόπιν διενεργήθηκε έλεγχος U των Mann-Whitney με σκοπό να διαπιστωθεί ποιες τιμές των παραπάνω παραγόντων διαφέρουν σημαντικά ανά δύο ομάδες εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης κατηγορίας (θέση ευθύνης) (πίνακας 68). Ο έλεγχος U των Mann-Whitney διαπίστωσε πως οι τιμές του παράγοντα της *ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου* στους διευθυντές είναι υψηλότερες από ότι στους εκπαιδευτικούς (U=17951, N1=112, N2=416, p<0,001, δίπλευρος έλεγχος). Επίσης, οι τιμές των παραγόντων της *εσωτερικής παρακίνησης* (U=17700,5, N1=112, N2=416, p<0,001, δίπλευρος έλεγχος) και της *ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης* (U=18694, N1=112, N2=416, p=0,001, δίπλευρος έλεγχος) είναι υψηλότερες στους διευθυντές από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών. Ακόμη βρέθηκε ότι οι τιμές των παραγόντων της *ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας* (U=18157, N1=112, N2=416, p<0,001, δίπλευρος έλεγχος) και της *συνολικής αυτόνομης παρακίνησης* (U=20749, N1=112, N2=416, p=0,012, δίπλευρος έλεγχος) καθώς και του *δείκτη Αυτοπροσδιορισμού στην εργασία* (U=17623, N1=112, N2=416, p<0,001, δίπλευρος έλεγχος) στους διευθυντές είναι υψηλότερες από ότι στους εκπαιδευτικούς. Τέλος, βρέθηκε ότι οι τιμές των παραγόντων της *ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου* (U=3958,5, N1=112, N2=416, p=0,010, δίπλευρος έλεγχος) και της *ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας* (U=4019,5, N1=112, N2=416, p=0,013,

δίπλευρος έλεγχος) καθώς και του δείκτη Αυτοπροσδιορισμού στην εργασία (U=4206,5, N1=112, N2=416, p=0,029, δίπλευρος έλεγχος) είναι υψηλότερες στους υποδιευθυντές από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 67: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων παρακίνησης στην εργασία με βάση τη θέση ευθύνης (συγκρίσεις ανά 2 ομάδες)

Παράγοντες της Κλίμακας Εργασιακού Κινήτρου	Θέση ευθύνης	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	p
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου	Διευθυντής	112	312,22			
	Εκπαιδευτικός	416	251,65	17951	-3,739	<0,001
	Υποδιευθυντής	27	283,39			
	Εκπαιδευτικός	416	218,02	3958,5	-2,578	0,010
	Διευθυντής	112	314,46			
Εσωτερική παρακίνηση	Εκπαιδευτικός	416	251,05	17700,5	-3,931	<0,001
	Διευθυντής	112	305,68			
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	Εκπαιδευτικός	416	253,41	18684	-3,236	0,001
	Διευθυντής	112	310,38			
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	Εκπαιδευτικός	416	252,15	18157	-3,596	<0,001
	Υποδιευθυντής	27	281,13			
	Εκπαιδευτικός	416	218,16	4019,5	-2,484	0,013
Αυτόνομη παρακίνηση	Διευθυντής	112	287,24			
	Εκπαιδευτικός	416	258,38	20749	-2,520	0,012
Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία (WSDI)	Διευθυντής	112	315,15			
	Εκπαιδευτικός	416	250,86	17623	-3,959	<0,001
	Υποδιευθυντής	27	274,20			
	Εκπαιδευτικός	416	218,61	4206,5	-2,187	0,029

Κατόπιν διενεργήθηκε έλεγχος συγκρίσεων μεταξύ των παραγόντων της παρακίνησης και της ηλικίας (πίνακας 69). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis έδειξε ότι τα αποτελέσματα στον παράγοντα της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου για τις τρεις ηλικιακές ομάδες διαφέρουν σημαντικά ($\chi^2=22,91$ $df=2$, $n^2=0,035$, $p<0,001$, δίπλευρος έλεγχος). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι τα αποτελέσματα στους τρεις παράγοντες της αυτόνομης παρακίνησης για τις ηλικιακές ομάδες διαφέρουν σημαντικά (εσωτερική παρακίνηση: $\chi^2=10,76$, $df=2$, $n^2=0,018$, $p=0,006$, ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας: $\chi^2=6,41$, $df=2$,

$n^2=0,011$, $p=0,041$, ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης: $\chi^2=7,02$, $df=2$, $n^2=0,013$, $p=0,030$). Επιπλέον, βρέθηκε ότι τα αποτελέσματα στην αυτόνομη παρακίνηση ($\chi^2=10,77$, $df=2$, $n^2=0,019$, $p=0,005$) και στο Δείκτη Αυτοπροσδιορισμού στην εργασία ($\chi^2=8,52$, $df=2$, $n^2=0,018$, $p=0,014$) για τις τρεις ηλικιακές ομάδες διαφέρουν σημαντικά. Τέλος, ο έλεγχος έδειξε ότι αποτελέσματα στον παράγοντα της ελεγχόμενης παρακίνησης ($\chi^2=12,65$, $df=2$, $n^2=0,024$, $p=0,002$) για την ηλικία διαφέρουν σημαντικά.

Πίνακας 68: Έλεγχος των Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων της Κλίμακας Εργασιακού Κινήτρου με βάση την ηλικία

Παράγοντες της Κλίμακας Εργασιακού Κινήτρου	Ηλικιακή ομάδα	N	Μέση κατάταξη	χ^2	df	p
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου	Ως 40 ετών	128	237,22	22,914	2	<0,001
	41-50 ετών	264	269,08			
	51 ετών και άνω	163	324,48			
Ελεγχόμενη παρακίνηση	Ως 40 ετών	128	252,96	12,650	2	0,002
	41-50 ετών	264	267,66			
	51 ετών και άνω	163	314,41			
Εσωτερική παρακίνηση	Ως 40 ετών	128	264,34	10,175	2	0,006
	41-50 ετών	264	263,98			
	51 ετών και άνω	163	311,43			
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	Ως 40 ετών	128	266,62	7,023	2	0,030
	41-50 ετών	264	266,35			
	51 ετών και άνω	163	305,81			
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	Ως 40 ετών	128	261,54	6,411	2	0,041
	41-50 ετών	264	269,83			
	51 ετών και άνω	163	304,16			
Αυτόνομη παρακίνηση	Ως 40 ετών	128	258,97	10,766	2	0,005
	41-50 ετών	264	266,02			
	51 ετών και άνω	163	312,34			
Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία (WSDI)	Ως 40 ετών	128	254,26	8,516	2	0,014
	41-50 ετών	264	271,66			
	51 ετών και άνω	163	306,91			

Έπειτα, διενεργήθηκε έλεγχος U των Mann-Whitney με σκοπό να διαπιστωθεί ποιες τιμές των παραπάνω παραγόντων διαφέρουν σημαντικά ανά δύο ομάδες εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης κατηγορίας (θέση ευθύνης) (πίνακας 70). Ο

έλεγχος U των Mann-Whitney διαπίστωσε πως οι τιμές του παράγοντα της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου στους εκπαιδευτικούς 51 ετών και άνω είναι υψηλότερες από ότι στους εκπαιδευτικούς ηλικίας 41-50 ετών (U=17162, N1=264, N2=163, p<0,001, δίπλευρος έλεγχος). Επίσης, οι τιμές των παραγόντων της εσωτερικής παρακίνησης (U=17770, N1=264, N2=163, p=0,002, δίπλευρος έλεγχος) και της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης (U=18428,5, N1=264, N2=163, p=0,012, δίπλευρος έλεγχος) είναι υψηλότερες στους εκπαιδευτικούς από 51 ετών και άνω από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών ηλικίας 41-50 ετών. Ακόμη βρέθηκε ότι οι τιμές των παραγόντων της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας (U=18854,5, N1=264, N2=163, p<0,031, δίπλευρος έλεγχος) και της συνολικής αυτόνομης παρακίνησης (U=17914, N1=264, N2=163, p=0,004, δίπλευρος έλεγχος) καθώς και του δείκτη Αυτοπροσδιορισμού στην εργασία (U=18795, N1=264, N2=164, p<0,028, δίπλευρος έλεγχος) στους διευθυντές είναι υψηλότερες από ότι στους εκπαιδευτικούς. Επίσης, βρέθηκε ότι οι τιμές των παραγόντων της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου (U=7210, N1=128, N2=163, p<0,001, δίπλευρος έλεγχος), της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας (U=8829, N1=128, N2=163, p=0,024, δίπλευρος έλεγχος), της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης (U=8986,5, N1=128, N2=163, p=0,041, δίπλευρος έλεγχος), της εσωτερικής παρακίνησης (U=8728,5, N1=128, N2=163, p=0,016, δίπλευρος έλεγχος), της συνολικής ελεγχόμενης παρακίνησης (U=8111, N1=128, N2=163, p=0,001, δίπλευρος έλεγχος), της συνολικής αυτόνομης παρακίνησης (U=8436, N1=128, N2=163, p=0,005, δίπλευρος έλεγχος) καθώς και του δείκτη Αυτοπροσδιορισμού στην εργασία (U=8441, N1=128, N2=163, p=0,005, δίπλευρος έλεγχος) είναι υψηλότερες στους εκπαιδευτικούς 51 ετών και άνω από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών ως 40 ετών.

Πίνακας 69: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων παρακίνησης στην εργασία με βάση την ηλικία (συγκρίσεις ανά 2 ομάδες)

Παράγοντες της Κλίμακας Εργασιακού Κινήτρου	Ηλικιακή ομάδα	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	p
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου	41-50 ετών	264	197,51	17162	-3,325	<0.001
	51 ετών και άνω	163	240,71			
	Ως 40 ετών	128	120,83			

	51 ετών και άνω	163	165,77	7210	-4,535	<0,001
Ελεγχόμενη παρακίνηση	Ως 40 ετών	264	127,87			
	51 ετών και άνω	163	160,24	8111	-3,262	0,001
Εσωτερική παρακίνηση	41-50 ετών	264	206,03			
	51 ετών και άνω	163	226,91	17770	-3,525	<0,001
	Ως 40 ετών	128	132,69			
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	51 ετών και άνω	163	156,45	8728,5	-2,407	0,016
	41-50 ετών	264	199,81			
	51 ετών και άνω	163	236,98	18428,5	-2,508	0,012
	Ως 40 ετών	128	134,71			
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	51 ετών και άνω	163	154,87	8986,5	-2,041	0,041
	41-50 ετών	264	202,30			
	51 ετών και άνω	163	232,94	18854,5	-2,155	0,031
Αυτόνομη παρακίνηση	Ως 40 ετών	128	133,48			
	51 ετών και άνω	163	155,83	8829	-2,257	0,024
	41-50 ετών	264	203,92			
Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία (WSDI)	51 ετών και άνω	163	230,33	17914	-2,910	0,004
	Ως 40 ετών	128	130,41			
	51 ετών και άνω	163	158,25	8436	-2,803	0,005
	41-50 ετών	264	203,69			
Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία (WSDI)	51 ετών και άνω	163	230,69	18795	-2,197	0,028
	Ως 40 ετών	128	130,45			
	51 ετών και άνω	163	158,21	8441	-2,795	0,005

Στη συνέχεια, διενεργήθηκε έλεγχος των Kruskal-Wallis για τον έλεγχο στατιστικά σημαντικού αποτελέσματος σχετικά με τη σχέση των παραγόντων της Κλίμακας Εργασιακού Κινήτρου και του μορφωτικού επιπέδου των συμμετεχόντων στην έρευνα. Από τον έλεγχο διαπιστώθηκε ότι τα αποτελέσματα στον παράγοντα της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου για τις ομάδες των συμμετεχόντων ανάλογα το μορφωτικό επίπεδο διαφέρουν σημαντικά ($\chi^2=13,54$ $df=4$, $n^2=0,024$, $p=0,009$, δίπλευρος έλεγχος). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι τα αποτελέσματα στον παράγοντα της εσωτερικής παρακίνησης για τις πέντε ομάδες του μορφωτικού επιπέδου διαφέρουν σημαντικά ($\chi^2=14,78$, $df=4$, $n^2=0,030$, $p=0,005$). Επιπλέον, βρέθηκε ότι τα αποτελέσματα στην αυτόνομη παρακίνηση ($\chi^2=11,89$, $df=4$, $n^2=0,021$, $p=0,018$) και στο Δείκτη Αυτοπροσδιορισμού στην εργασία ($\chi^2=9,80$, $df=4$,

$n^2=0,017$, $p=0,044$) για τις πέντε ομάδες του μορφωτικού επιπέδου διαφέρουν σημαντικά.

Κατόπιν διενεργήθηκε έλεγχος U των Mann-Whitney με σκοπό να διαπιστωθεί ποιες τιμές των παραπάνω παραγόντων διαφέρουν σημαντικά ανά δύο ομάδες εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης κατηγορίας (μορφωτικό επίπεδο) (πίνακας 71). Ο έλεγχος U των Mann-Whitney διαπίστωσε πως οι τιμές του παράγοντα της *συνολικής αυτόνομης παρακίνησης* στους εκπαιδευτικούς με πτυχίο της ειδικότητάς τους είναι υψηλότερες από ότι στους εκπαιδευτικούς με διδακτορικό ($U=1017$, $N_1=71$, $N_2=39$, $p=0,001$, δίπλευρος έλεγχος). Επίσης, οι τιμές των παραγόντων της *ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου* ($U=3235,5$, $N_1=225$, $N_2=39$, $p=0,009$, δίπλευρος έλεγχος) της *εσωτερικής παρακίνησης* ($U=3345,5$, $N_1=225$, $N_2=39$, $p=0,017$, δίπλευρος έλεγχος) και της *συνολικής αυτόνομης παρακίνησης* ($U=3690$, $N_1=225$, $N_2=39$, $p=0,033$, δίπλευρος έλεγχος) είναι υψηλότερες στους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό δίπλωμα από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών με διδακτορικό. Ακόμη, βρέθηκε ότι οι τιμές των παραγόντων της *ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου* ($U=2899,5$, $N_1=225$, $N_2=34$, $p=0,023$, δίπλευρος έλεγχος) και της *ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης* ($U=3031,5$, $N_1=225$, $N_2=34$, $p=0,05$, δίπλευρος έλεγχος) στους εκπαιδευτικούς απόφοιτους διδασκαλείου είναι υψηλότερες από ότι στους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό δίπλωμα. Επίσης, βρέθηκε ότι οι τιμές των παραγόντων της *ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου* ($U=2861,5$, $N_1=39$, $N_2=186$, $p=0,038$, δίπλευρος έλεγχος) και της *συνολικής αυτόνομης παρακίνησης* ($U=2922$, $N_1=39$, $N_2=186$, $p=0,008$, δίπλευρος έλεγχος) είναι υψηλότερες στους κατόχους δεύτερου πτυχίου από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών με διδακτορικό δίπλωμα. Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι τιμές των παραγόντων της *ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου* ($U=360$, $N_1=39$, $N_2=34$, $p=0,001$, δίπλευρος έλεγχος), της *εσωτερικής παρακίνησης* ($U=382,5$, $N_1=39$, $N_2=34$, $p=0,002$, δίπλευρος έλεγχος), της *συνολικής αυτόνομης παρακίνησης* ($U=498$, $N_1=39$, $N_2=34$, $p=0,020$, δίπλευρος έλεγχος) και του *Δείκτη Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία* ($U=469$, $N_1=39$, $N_2=34$, $p=0,032$, δίπλευρος έλεγχος) είναι υψηλότερες στους εκπαιδευτικούς απόφοιτους διδασκαλείου από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών με διδακτορικό δίπλωμα. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι τιμές των παραγόντων της *ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου* ($U=2329$, $N_1=186$, $N_2=34$, $p=0,014$, δίπλευρος έλεγχος), της *εσωτερικής παρακίνησης*

($U=2183,5$, $N_1=186$, $N_2=34$, $p=0,004$, δίπλευρος έλεγχος) και του *Δείκτη Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία* ($U=2452$, $N_1=186$, $N_2=34$, $p=0,032$, δίπλευρος έλεγχος) είναι υψηλότερες στους εκπαιδευτικούς απόφοιτους διδασκαλείου από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο.

Πίνακας 70: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων παρακίνησης στην εργασία με βάση το μορφωτικό επίπεδο (συγκρίσεις ανά 2 ομάδες)

Παράγοντες της Κλίμακας Εργασιακού Κινήτρου	Μορφωτικό επίπεδο	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	p
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου	Μεταπτυχιακό	225	137,62			
	Διδακτορικό	39	102,96	3235,5	-2,624	0,009
	Μεταπτυχιακό	225	125,89			
	Διδασκαλείο	34	157,22	2899,5	-2,280	0,023
	Διδακτορικό	39	93,37			
	Δεύτερο πτυχίο	186	117,12	2861,5	-2,076	0,038
	Διδακτορικό	39	29,23			
		34	45,91	360	-3,360	0,001
	Διδασκαλείο					
		Δεύτερο πτυχίο	186	106,02		
	Διδασκαλείο	34	135,00	2329	-2,447	0,014
Εσωτερική παρακίνηση	Μεταπτυχιακό	225	137,13			
	Διδακτορικό	39	105,78	3345,5	-2,382	0,017
	Διδακτορικό	39	29,81			
	Διδασκαλείο	34	45,25	382,5	-3,133	0,002
	Δεύτερο πτυχίο	186	105,24			
	Διδασκαλείο	34	139,28	2183,5	-2,889	0,004
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	Μεταπτυχιακό	225	126,47			
	Διδασκαλείο	34	153,34	3031,5	-1,960	0,050
Αυτόνομη παρακίνηση	Πτυχίο ειδικότητας	71	60,68			
	Διδακτορικό	39	46,08	1017	-3,186	0,001
	Μεταπτυχιακό	225	135,60			
	Διδακτορικό	39	114,62	3690	-2,130	0,033
	Διδακτορικό	39	94,92			

	Δεύτερο πτυχίο	186	116,79	2922	-2,650	0,008
	Διδακτορικό	39	32,77			
	Διδασκαλείο	34	41,85	498	-2,332	0,020
	Δεύτερο πτυχίο	186	109,75			
	Διδασκαλείο	34	114,59	2183,5	-,613	0,004
	Διδακτορικό	39	32,03			
Δείκτης	Διδασκαλείο	34	42,71	469	-2,146	0,032
Αυτοπροσδιορισμού	Δεύτερο πτυχίο	186	106,68			
στην εργασία (WSDI)	Διδασκαλείο	34	131,38	2452	-2,081	0,037

Έπειτα, διενεργήθηκε έλεγχος των Kruskal-Wallis για τον έλεγχο στατιστικά σημαντικού αποτελέσματος μεταξύ των παραγόντων της Κλίμακας Εργασιακού Κινήτρου και των ομάδων των εκπαιδευτικών ανά περιφέρεια εκπαίδευσης. Από τον έλεγχο δε διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα.

Πίνακας 71: Έλεγχος των Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων της Κλίμακας Εργασιακού Κινήτρου με βάση την περιφέρεια εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών του δείγματος

Παράγοντες της Κλίμακας Εργασιακού Κινήτρου	χ^2	df	p
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου	7,891	12	0,794
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εξωτερικού ελέγχου	23,271	12	0,056
Έλλειψη παρακίνησης	15,792	12	0,201
Ελεγχόμενη παρακίνηση	18,606	12	0,098
Εσωτερική παρακίνηση	9,240	12	0,682
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	19,025	12	0,088
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	10,556	12	0,567
Αυτόνομη παρακίνηση	14,859	12	0,249
Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην εργασία (WSDI)	13,427	12	0,339

Στη συνέχεια, διενεργήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι για να διαπιστωθεί η σχέση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του φύλου, της βαθμίδας υπηρετήσης και της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών με το βαθμό εμπλοκής στην εργασία. Ο

έλεγχος U των Mann-Whitney δε διαπίστωσε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του φύλου ($U=30653$, $N_1=160$, $N_2=396$, $p=0,549$, δίπλευρος έλεγχος) και της σχέσης εργασίας ($U=12168$, $N_1=500$, $N_2=56$, $p=0,108$, δίπλευρος έλεγχος) με τον βαθμό εμπλοκής του δείγματος. Με τον ίδιο έλεγχο ελέγχθηκε η τυχόν ύπαρξη στατιστικά σημαντικού αποτελέσματος μεταξύ της βαθμίδας υπηρετήσης και της εμπλοκής στην εργασία. Έτσι, ο έλεγχος U των Mann-Whitney διαπίστωσε πως οι τιμές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή στην εργασία στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι στατιστικά υψηλότερες από αυτές των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ($U=32773$, $N_1=324$, $N_2=232$, $p=0,010$, δίπλευρος έλεγχος).

Έπειτα, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος των Kruskal-Wallis για να ελεγχθεί η επίδραση της θέσης ευθύνης στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό εμπλοκής τους στην εργασία. Ο παραπάνω έλεγχος έδειξε ότι οι αντιλήψεις για την εμπλοκή στην εργασία για τις τρεις ομάδες (διευθυντές, υποδιευθυντές, εκπαιδευτικοί) διαφέρουν σημαντικά ($\chi^2=34,392$, $df=2$, $p^2=0,060$, $p<0,001$, δίπλευρος έλεγχος). Ο έλεγχος U των Mann-Whitney διαπίστωσε πως οι τιμές στις αντιλήψεις των διευθυντών για την εμπλοκή στην εργασία είναι στατιστικά υψηλότερες από αυτές των εκπαιδευτικών ($U=15087$, $N_1=112$, $N_2=417$, $p<0,001$, δίπλευρος έλεγχος).

Κατόπιν, διενεργήθηκε έλεγχος των Kruskal-Wallis για να ελεγχθεί η επίδραση της ηλικίας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό εμπλοκής τους στην εργασία. Ο παραπάνω έλεγχος έδειξε ότι οι αντιλήψεις για την εμπλοκή στην εργασία για τις τρεις ηλικιακές ομάδες διαφέρουν σημαντικά ($\chi^2=24,804$, $df=2$, $p^2=0,038$, $p<0,001$, δίπλευρος έλεγχος). Ο έλεγχος U των Mann-Whitney (πίνακας 73) διαπίστωσε πως οι τιμές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών 51 ετών και άνω για την εμπλοκή στην εργασία είναι στατιστικά υψηλότερες από αυτές των εκπαιδευτικών έως 40 ετών ($U=8064$, $N_1=128$, $N_2=164$, $p=0,001$, δίπλευρος έλεγχος). Ο ίδιος έλεγχος έδειξε ότι οι τιμές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών 51 ετών και άνω για την εμπλοκή στην εργασία είναι στατιστικά υψηλότερες από αυτές των εκπαιδευτικών 41 έως 50 ετών ($U=15578$, $N_1=264$, $N_2=164$, $p<0,001$, δίπλευρος έλεγχος).

Πίνακας 72: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα της εμπλοκής στην εργασία με βάση την ηλικία (συγκρίσεις ανά 2 ομάδες)

Παράγοντας	Ηλικιακή ομάδα	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	P
Εμπλοκή στην εργασία	Έως 40 ετών	128	127,50	8064	-3,401	0,001
	51 ετών και άνω	164	161,33			
	41-50 ετών	264	191,51	15578	-4,884	<0,001
	51 ετών και άνω	164	251,51			

Στη συνέχεια, διενεργήθηκε έλεγχος των Kruskal-Wallis για να ελεγχθεί η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό εμπλοκής τους στην εργασία. Ο παραπάνω έλεγχος έδειξε ότι οι αντιλήψεις για την εμπλοκή στην εργασία για τις πέντε ομάδες διαφέρουν σημαντικά ($\chi^2=11,0$, $df=4$, $n^2=0,018$, $p=0,027$, δίπλευρος έλεγχος). Ο έλεγχος U των Mann-Whitney (πίνακας 74) διαπίστωσε πως οι τιμές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με πτυχίο της ειδικότητάς τους για την εμπλοκή στην εργασία είναι στατιστικά υψηλότερες από αυτές των εκπαιδευτικών με διδακτορικό ($U=1057$, $N_1=72$, $N_2=39$, $p=0,032$, δίπλευρος έλεγχος). Ο ίδιος έλεγχος έδειξε ότι οι τιμές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με πτυχίο διδασκαλείου για την εμπλοκή στην εργασία είναι στατιστικά υψηλότερες από αυτές των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό δίπλωμα ($U=2833,5$, $N_1=225$, $N_2=34$, $p=0,015$, δίπλευρος έλεγχος). Επίσης, ο ίδιος έλεγχος έδειξε ότι οι τιμές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο για την εμπλοκή στην εργασία είναι στατιστικά υψηλότερες από αυτές των εκπαιδευτικών με διδακτορικό δίπλωμα ($U=2855$, $N_1=39$, $N_2=186$, $p=0,037$, δίπλευρος έλεγχος). Τέλος, ο έλεγχος έδειξε ότι οι τιμές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με διδασκαλείο για την εμπλοκή στην εργασία είναι στατιστικά υψηλότερες από αυτές των εκπαιδευτικών με διδακτορικό δίπλωμα ($U=395,5$, $N_1=39$, $N_2=34$, $p=0,003$, δίπλευρος έλεγχος).

Πίνακας 73: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα της εμπλοκής στην εργασία με βάση το μορφωτικό επίπεδο (συγκρίσεις ανά 2 ομάδες)

Παράγοντας	Μορφωτικό επίπεδο	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	p
Εμπλοκή στην εργασία	Πτυχίο ειδικότητας	72	60,82	1057	-2,147	0,032
	Διδακτορικό	39	47,10			
	Μεταπτυχιακό	225	125,59	2833,5	-2,438	0,015
	Διδασκαλείο	34	159,16			
	Διδακτορικό	39	93,21			
	Δεύτερο πτυχίο	186	117,15	2855	-2,091	0,037
	Διδακτορικό	39	30,14	395,5	-2,692	0,003
	Διδασκαλείο	34	44,87			

Τέλος, ο έλεγχος των Kruskal-Wallis δεν έδειξε ότι οι αντιλήψεις για την εμπλοκή στην εργασία για τις δεκατρείς ομάδες ανά περιφέρεια εκπαίδευσης να διαφέρουν σημαντικά ($\chi^2=14,508$, $df=12$, $n^2=0,024$, $p=0,269$, δίπλευρος έλεγχος).

Στην επόμενη υποενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τους ελέγχους συγκρίσεων μεταξύ δημογραφικών παραγόντων και του ερωτηματολογίου της προσωπικότητας HEXACO-60, καθώς και των παραγόντων τους άγχους, της κατάθλιψης και της αυτοεκτίμησης.

6.2.6. Έλεγχοι συγκρίσεων δημογραφικών παραγόντων με την προσωπικότητα και των παραγόντων αυτής (άγχος, κατάθλιψη, αυτοεκτίμηση)

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την ύπαρξη τυχόν στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου προσωπικότητας HEXACO-60 και των δημογραφικών παραγόντων του φύλου, της βαθμίδας υπηρετήσης και της σχέσης εργασίας. Για το λόγο αυτό διενεργήθηκαν έλεγχοι t-test για ανεξάρτητα δείγματα, οι οποίοι διαπίστωσαν ότι από τους πέντε παράγοντες που παρουσιάζουν κανονική κατανομή (ειλικρίνεια, εξωστρέφεια, δεκτικότητα στην εμπειρία, προσήνεια, συναισθηματικότητα) στον παράγοντα της ειλικρίνειας ο μέσος όρος των τιμών στις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=3,96, Τ.Α.=0,54) είναι σημαντικά υψηλότερος ($t=-3,33$, $df=554$, $p=0,002$) από αυτόν των

αντρών εκπαιδευτικών (M.O.=3,79, T.A.=0,59). Επίσης, ο μέσος όρος των τιμών της συναισθηματικότητας των γυναικών (M.O.=3,32, T.A.=0,51) είναι στατιστικά υψηλότερος ($t=-7,97$, $df=332,8$, $p<0,001$) από αυτόν των αντρών (M.O.=2,97, T.A.=0,45), ενώ χρησιμοποιήθηκε έλεγχος t για άνισες διακυμάνσεις επειδή οι διακυμάνσεις των δύο ομάδων ήταν σημαντικά άνισες ($F=4,33$, $p<0,05$). Για τον παράγοντα της ευσυνειδησίας διενεργήθηκε έλεγχος U των Mann-Whitney ο οποίος δε διαπίστωσε στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Επίσης, έλεγχοι t-test για ανεξάρτητα δείγματα διαπίστωσαν πως ο μέσος όρος των τιμών της ειλικρίνειας των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (M.O.=3,97, T.A.=0,57) είναι σημαντικά υψηλότερος ($t=-2,21$, $df=554$, $p=0,028$) από αυτόν των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (M.O.=3,87, T.A.=0,55). Επίσης, διαπιστώθηκε πως ο μέσος όρος των τιμών της εξωστρέφειας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (M.O.=3,64, T.A.=0,51) είναι σημαντικά υψηλότερος ($t=2,48$, $df=438$, $p=0,013$) από αυτόν των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (M.O.=3,53, T.A.=0,44), ενώ χρησιμοποιήθηκε έλεγχος t για άνισες διακυμάνσεις επειδή οι διακυμάνσεις των δύο ομάδων ήταν σημαντικά άνισες ($F=8,35$, $p<0,05$). Επιπλέον, διαπιστώθηκε πως ο μέσος όρος των τιμών της προσήνειας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (M.O.=3,47, T.A.=0,50) είναι σημαντικά υψηλότερος ($t=2,57$, $df=554$, $p=0,010$) από αυτόν των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (M.O.=3,35, T.A.=0,55) (πίνακας 75). Οι ίδιοι έλεγχοι (το παραμετρικό t-test για ανεξάρτητα δείγματα και ο μη παραμετρικός έλεγχος U των Mann-Whitney) δεν έδειξαν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα για τη σχέση των παραγόντων της προσωπικότητας και των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχέση εργασίας τους (μόνιμοι ή αναπληρωτές).

Πίνακας 74: Έλεγχος t-test U για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων της προσωπικότητας με βάση το φύλο και τη βαθμίδα υπηρετήσης

Παράγοντες προσωπικότητας (HEXACO-60)	Φύλο	N	M.O.	T.A.	P
Ειλικρίνεια	Ανδρας	160	3,79	0,59	
	Γυναίκα	396	3,96	0,54	0,002
Συναισθηματικότητα	Ανδρας	160	2,97	0,45	
	Γυναίκα	396	3,32	0,51	<0,001

Παράγοντες προσωπικότητας (HEXACO-60)	Βαθμίδα υπηρέτησης	N	M.O.	T.A.	P
Ειλικρίνεια	A/θμιας Εκπ/σης	324	3,87	0,55	
	B/μιας Εκπ/σης	232	3,97	0,57	0,028
Εξωστρέφεια	A/θμιας Εκπ/σης	324	3,64	0,51	
	B/μιας Εκπ/σης	232	3,53	0,44	0,013
Προσήνεια	A/θμιας Εκπ/σης	324	3,47	0,50	
	B/μιας Εκπ/σης	232	3,35	0,55	0,010

Στη συνέχεια, διενεργήθηκε ανάλυση διακύμανσης ANOVA για ανεξάρτητα δείγματα για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ανά θέση ευθύνης για τους πέντε παράγοντες του ερωτηματολογίου της προσωπικότητας (ειλικρίνεια, εξωστρέφεια, δεκτικότητα στην εμπειρία, προσήνεια, συναισθηματικότητα) κι έλεγχος Kruskal-Wallis για τον παράγοντα της ευσυνειδησίας (πίνακας 76). Βρέθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στον παράγοντα της εξωστρέφειας ($F_{2,553}=9,67$, $p<0,001$). Μετά από μια προσαρμογή κατά Bonferroni για τον αριθμό των συγκρίσεων, η μοναδική σημαντική διαφορά βρέθηκε μεταξύ των μέσων όρων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών χωρίς θέση ευθύνης ($t=4,64$, $df=207,8$, $p<0,001$)⁷². Ο μέσος όρος της εξωστρέφειας στους διευθυντές (M.O.=3,80, T.A.=0,43) είναι σημαντικά υψηλότερος από αυτόν των εκπαιδευτικών (M.O.=3,59, T.A.=0,52). Επίσης, βρέθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στον παράγοντα της προσήνειας ($F_{2,553}=5,99$, $p=0,003$). Μετά από μια προσαρμογή κατά Bonferroni για τον αριθμό των συγκρίσεων, η μοναδική σημαντική διαφορά βρέθηκε μεταξύ των μέσων όρων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών χωρίς θέση ευθύνης ($t=3,46$, $df=527$, $p=0,001$). Ο μέσος όρος της προσήνειας στους διευθυντές (M.O.=3,57, T.A.=0,47) είναι σημαντικά υψηλότερος από αυτόν των εκπαιδευτικών (M.O.=3,38, T.A.=0,53). Επιπρόσθετα, ο έλεγχος Kruskal-Wallis έδειξε ότι στο παράγοντα της ευσυνειδησίας υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των τριών κατηγοριών ($\chi^2=7,59$, $df=2$, $n^2=0,021$, $p=0,023$, δίπλευρος έλεγχος). Ο έλεγχος έδειξε ότι οι τιμές των αντιλήψεων των διευθυντών στον παράγοντα της ευσυνειδησίας ($U=19958$, $N_1=112$, $N_2=417$, $p=0,018$, δίπλευρος έλεγχος) είναι

⁷² Χρησιμοποιήθηκε έλεγχος t για άνισες διακυμάνσεις επειδή οι διακυμάνσεις των δύο ομάδων ήταν σημαντικά άνισες ($F=3,95$, $p<0,05$).

στατιστικά υψηλότερες από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών. Ο έλεγχος U των Mann-Whitney (έδειξε ότι οι τιμές στον παράγοντα της ευσυνειδησίας είναι στατιστικά υψηλότερος από αυτών των εκπαιδευτικών χωρίς θέση ευθύνης (U=19958, N₁=112, N₂=417, p=0,018, δίπλευρος έλεγχος).

Πίνακας 75: Ανάλυση διακύμανσης ANOVA και έλεγχος των Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων της προσωπικότητας με βάση τη θέση ευθύνης

Παράγοντες προσωπικότητας (HEXACO-60)	Βαθμίδα υπηρετήσης	N	M.O.	T.A.	p
Εξωστρέφεια	Διευθυντής	112	3,80	0,43	<0,001
	Υποδιευθυντής	27	3,76	0,45	
	Εκπαιδευτικός	417	3,59	0,52	
Προσήνεια	Διευθυντής	112	3,57	0,47	0,001
	Υποδιευθυντής	27	3,39	0,56	
	Εκπαιδευτικός	417	3,38	0,53	

Παράγοντες προσωπικότητας (HEXACO-60)	Θέση ευθύνης	N	Μέση κατάταξη	x ²	df	p
Ευσυνειδησία	Διευθυντής	112	308,41	7,585	2	0,023
	Υποδιευθυντής	27	320,35			
	Εκπαιδευτικός	417	267,76			

Έπειτα, διενεργήθηκε ανάλυση διακύμανσης ANOVA για ανεξάρτητα δείγματα (πίνακας 77) για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ανά ηλικιακή ομάδα για τους πέντε παράγοντες του ερωτηματολογίου της προσωπικότητας (ειλικρίνεια, εξωστρέφεια, δεκτικότητα στην εμπειρία, προσήνεια, συναισθηματικότητα) κι έλεγχος Kruskal-Wallis για τον παράγοντα της ευσυνειδησίας. Βρέθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στον παράγοντα της εξωστρέφειας (F_{2,553}=4,69, p=0,010). Μετά από μια προσαρμογή κατά Bonferroni για τον αριθμό των συγκρίσεων, σημαντική διαφορά βρέθηκε μεταξύ των μέσων όρων των εκπαιδευτικών ηλικίας ως 40 ετών και των εκπαιδευτικών άνω των 51 ετών (t=-2,42, df=290, p=0,016). Ο μέσος όρος της εξωστρέφειας των εκπαιδευτικών άνω των 51 ετών (M.O.=3,73, T.A.=0,50) είναι σημαντικά υψηλότερος από αυτόν των εκπαιδευτικών ηλικίας ως 40 ετών (M.O.=3,59, T.A.=0,49). Επίσης, σημαντική διαφορά βρέθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών 41-50 ετών και των εκπαιδευτικών άνω των 51 ετών (t=-2,85, df=426, p=0,005). Ο μέσος

όρος της εξωστρέφειας των εκπαιδευτικών άνω των 51 ετών (M.O.=3,73, T.A.=0,50) είναι σημαντικά υψηλότερος από αυτόν των εκπαιδευτικών ηλικίας 41-50 ετών (M.O.=3,59, T.A.=0,52). Ακόμη, βρέθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στον παράγοντα της δεκτικότητας στην εμπειρία ($F_{2,553}=3,36, p=0,035$). Μετά από μια προσαρμογή κατά Bonferroni για τον αριθμό των συγκρίσεων, η μοναδική σημαντική διαφορά βρέθηκε μεταξύ των μέσων όρων των εκπαιδευτικών ηλικίας ως 40 ετών και των εκπαιδευτικών άνω των 51 ετών ($t=-2,69, df=290, p=0,008$). Ο μέσος όρος της δεκτικότητας στην εμπειρία των εκπαιδευτικών άνω των 51 ετών (M.O.=3,90, T.A.=0,45) είναι σημαντικά υψηλότερος από αυτόν των εκπαιδευτικών ηλικίας ως 40 ετών (M.O.=3,74, T.A.=0,57). Επίσης, βρέθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στον παράγοντα της συναισθηματικότητας ($F_{2,553}=3,09, p=0,046$). Μετά από μια προσαρμογή κατά Bonferroni για τον αριθμό των συγκρίσεων, η μοναδική σημαντική διαφορά βρέθηκε μεταξύ των μέσων όρων των εκπαιδευτικών ηλικίας ως 40 ετών και των εκπαιδευτικών άνω των 51 ετών ($t=2,73, df=290, p=0,007$). Ο μέσος όρος της συναισθηματικότητας των εκπαιδευτικών ηλικίας ως 40 ετών (M.O.=3,30, T.A.=0,50) είναι σημαντικά υψηλότερος από αυτόν των εκπαιδευτικών ηλικίας άνω των 51 ετών (M.O.=3,15, T.A.=0,45). Ο έλεγχος των Kruskal-Wallis δεν έδειξε στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα για τον παράγοντα της ευσυνειδησίας ($\chi^2=0,765, df=2, p=0,682$, δίπλευρος έλεγχος).

Πίνακας 76: Έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων της προσωπικότητας με βάση την ηλικία

Παράγοντες προσωπικότητας (HEXACO-60)	Ηλικιακή ομάδα	N	M.O.	T.A.	P
Εξωστρέφεια	Έως 40 ετών	128	3,59	0,49	
	51 ετών και άνω	164	3,73	0,50	0,005
	41-50 ετών	264	3,59	0,52	
	51 ετών και άνω	164	3,73	0,50	0,007
Δεκτικότητα στην εμπειρία	Έως 40 ετών	128	3,74	0,57	
	51 ετών και άνω	164	3,90	0,45	0,008
Συναισθηματικότητα	Έως 40 ετών	128	3,30	0,50	
	51 ετών και άνω	164	3,15	0,45	0,007

Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο η ανάλυση διακύμανσης ANOVA και ο έλεγχος των Kruskal-Wallis δεν έδειξε στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα για τυχόν διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ανά μορφωτικό επίπεδο για τους παράγοντες της προσωπικότητας που εξετάζει το ερωτηματολόγιο HEXACO-60.

Στη συνέχεια, διενεργήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι για να διαπιστωθεί η σχέση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του φύλου, της βαθμίδας υπηρετήσης και της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις για το άγχος και την κατάθλιψη. Ο έλεγχος U των Mann-Whitney διαπίστωσε πως οι τιμές στις αντιλήψεις των γυναικών για το άγχος είναι στατιστικά υψηλότερες από αυτές των αντρών εκπαιδευτικών ($U=27037,5$, $N_1=160$, $N_2=396$, $p=0,004$, δίπλευρος έλεγχος) ενώ δε βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα για τη σχέση του φύλου με την κατάθλιψη ($U=30266,5$, $N_1=160$, $N_2=396$, $p=0,399$, δίπλευρος έλεγχος). Με τον ίδιο έλεγχο ελέγχθηκε η τυχόν ύπαρξη στατιστικά σημαντικού αποτελέσματος μεταξύ της βαθμίδας υπηρετήσης και των παραγόντων του άγχους και της κατάθλιψης. Έτσι, ο έλεγχος U των Mann-Whitney διαπίστωσε πως οι τιμές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την κατάθλιψη είναι στατιστικά υψηλότερες από αυτές των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ($U=30789,5$, $N_1=324$, $N_2=232$, $p<0,001$, δίπλευρος έλεγχος). Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα για τη σχέση της βαθμίδας υπηρετήσης με το άγχος ($U=37194$, $N_1=324$, $N_2=232$, $p=0,826$, δίπλευρος έλεγχος) όπως, επίσης, και για τη σχέση του άγχους ($U=13408$, $N_1=500$, $N_2=56$, $p=0,585$, δίπλευρος έλεγχος) ή της κατάθλιψης ($U=12699,5$, $N_1=500$, $N_2=56$, $p=0,244$, δίπλευρος έλεγχος) με τη σχέση εργασίας (μόνιμος ή αναπληρωτής) των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Ο έλεγχος Kruskal-Wallis έδειξε ότι οι αντιλήψεις για την κατάθλιψη για τις τρεις ομάδες εκπαιδευτικών ανάλογα τη θέση ευθύνης διαφέρουν σημαντικά ($\chi^2=9,2750$, $df=2$, $p^2=0,026$, $p=0,010$, δίπλευρος έλεγχος). Ο έλεγχος U των Mann-Whitney διαπίστωσε πως οι τιμές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κατάθλιψη είναι στατιστικά υψηλότερες από αυτές των διευθυντών ($U=19484,5$, $N_1=112$, $N_2=417$, $p=0,006$, δίπλευρος έλεγχος).

Κατόπιν, διενεργήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι των Kruskal-Wallis για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα μεταξύ των παραγόντων του άγχους και της κατάθλιψης και της ηλικίας, του μορφωτικού επιπέδου και των περιφερειών εκπαίδευσης που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χωρίς να διαπιστωθούν σημαντικά στατιστικά αποτελέσματα.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την ύπαρξη τυχόν στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου της αυτοεκτίμησης και των δημογραφικών παραγόντων του φύλου, της βαθμίδας υπηρετήσης και της σχέσης εργασίας. Για το λόγο αυτό διενεργήθηκαν έλεγχοι U των Mann-Whitney οι οποίοι διαπίστωσαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα ανά φύλο ($U=2967$, $N_1=160$, $N_2=396$, $p=0,242$, δίπλευρος έλεγχος), βαθμίδα υπηρετήσης ($U=34146,5$, $N_1=324$, $N_2=232$, $p<0,065$, δίπλευρος έλεγχος) και σχέση εργασίας ($U=13845$, $N_1=500$, $N_2=56$, $p<0,892$, δίπλευρος έλεγχος).

Στη συνέχεια, διενεργήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis για να διαπιστωθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ανά θέση ευθύνης για τον παράγοντα της αυτοεκτίμησης. Ο έλεγχος έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ανά θέση ευθύνης στον παράγοντα της αυτοεκτίμησης ($\chi^2=8,613$, $df=2$, $p=0,036$, $p=0,013$, δίπλευρος έλεγχος). Κατόπιν διενεργήθηκε έλεγχος U των Mann-Whitney για να διαπιστωθούν ανάμεσα σε ποια ζεύγη ομάδων ανά θέση ευθύνης υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ο έλεγχος έδειξε ότι οι τιμές των αντιλήψεων των διευθυντών στην αυτοεκτίμηση ($U=19257$, $N_1=112$, $N_2=417$, $Z=-2,859$, $p=0,004$, δίπλευρος έλεγχος), είναι στατιστικά υψηλότερες από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με την ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο ο έλεγχος των Kruskal-Wallis δεν έδειξε στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα για τυχόν διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ανά ηλικιακή ομάδα ($\chi^2=4,549$, $df=2$, $p=0,103$, δίπλευρος έλεγχος) και ανά μορφωτικό επίπεδο ($\chi^2=4,009$, $df=2$, $p=0,405$, δίπλευρος έλεγχος) για τον παράγοντα της αυτοεκτίμησης. Το ίδιο συνέβη και με την περιοχή υπηρετήσης ($\chi^2=0,375$, $df=2$, $p=0,829$, δίπλευρος έλεγχος) και την περιφέρεια υπηρετήσης ($\chi^2=10,005$, $df=2$, $p=0,616$, δίπλευρος έλεγχος), δε βρέθηκαν δηλαδή, στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα, δεν υπάρχουν διαφορές στην αυτοεκτίμηση μεταξύ των εκπαιδευτικών των συγκεκριμένων κατηγοριών.

Η παράθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας συνεχίζεται στην επόμενη ενότητα με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν για τον έλεγχο των υποθέσεων, καθώς κι άλλων ερευνητικών ευρημάτων.

6.3. Έλεγχοι υποθέσεων και άλλα ερευνητικά ευρήματα

Στη συγκεκριμένη ενότητα ελέγχονται οι ερευνητικές υποθέσεις της διατριβής και παρουσιάζονται νέα ευρήματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση. Οι αναλύσεις που χρησιμοποιούνται, κυρίως, στην παρούσα ενότητα είναι οι έλεγχοι συγκρίσεων, συσχετίσεων και η βηματική παλινδρόμηση. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι ο έλεγχος των υποθέσεων δεν ακολουθεί την αριθμητική σειρά των υποθέσεων της ενότητας 5.2 αλλά γίνεται προσπάθεια να παρουσιαστούν βάσει της μεταξύ τους συνάφειας και σχέσης, προσπαθώντας να γίνει μια ομαδοποίηση υποθέσεων και αποτελεσμάτων. Παράλληλα παρουσιάζονται κι άλλα ερευνητικά αποτελέσματα που είτε ενισχύουν τις υποθέσεις της έρευνας είτε δίνουν μια πληρέστερη εικόνα του θεωρητικού μοντέλου που αποφασίστηκε να ελεγχθεί στην παρούσα διατριβή. Αρχικά, γίνεται μια παρουσίαση των αναλύσεων για τους παράγοντες που συσχετίζονται και επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης και των παραγόντων αυτής και ακολουθούν οι αναλύσεις για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών (αυτονομία, επάρκεια, διαπροσωπικές σχέσεις). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων για τους παράγοντες που σχετίζονται με την παρακίνηση στην εργασία και η ενότητα ολοκληρώνεται με την παράθεση των αποτελεσμάτων για τους παράγοντες που σχετίζονται με την προσωπικότητα και παράγοντες αυτής (άγχος, κατάθλιψη, αυτοεκτίμηση).

6.3.1. Παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης

Η παρούσα υποενότητα αφορά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν για να ελεγχτούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης. Όπως φαίνεται στον πίνακα 78, διενεργήθηκε έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης και των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Πίνακας 77: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ των παραγόντων της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης και των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών του δείγματος

Παράγοντες επιμορφωτικών αναγκών (βαθμός επιθυμίας) σε:	Παράγοντες αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης		
	Αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης	Στο εκπ/κό έργο	Στην επαγγελματική εξέλιξη
Θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας	0,28**	0,26**	0,25**
Εκπαιδευτικό έργο στην τάξη	0,31**	0,36**	0,23**
Αξιολόγηση στην τάξη	0,25**	0,26**	0,19**
Διοίκηση της εκπαίδευσης	0,40**	0,28**	0,47**

*Όπου **, τότε $p\text{-value} < 0,01$*

Όπως προέκυψε, υπάρχει ασθενής προς μέτρια συσχέτιση μεταξύ της συμβολής της επιμόρφωσης στο εκπαιδευτικό έργο και των αναγκών σε θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας ($\text{rho}=0,26$, $p<0,01$), εκπαιδευτικού έργου στην τάξη ($\text{rho}=0,36$, $p<0,001$), της αξιολόγησης στην τάξη ($\text{rho}=0,26$, $p<0,01$) και της διοίκησης της εκπαίδευσης ($\text{rho}=0,28$, $p<0,01$). Αναφορικά με τον παράγοντα της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης στην επαγγελματική εξέλιξη προέκυψε ασθενής προς μέτρια συσχέτιση και με τους 4 παράγοντες των επιμορφωτικών αναγκών, θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας ($\text{rho}=0,251$, $p<0,01$), εκπαιδευτικό έργο στην τάξη ($\text{rho}=0,23$, $p<0,01$), αξιολόγηση στην τάξη ($\text{rho}=0,19$, $p<0,01$) και διοίκηση της εκπαίδευσης ($\text{rho}=0,47$, $p<0,01$). Τέλος, αναφορικά με τη συσχέτιση της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης με τις επιμορφωτικές ανάγκες, βρέθηκε ασθενής προς μέτρια συσχέτιση μεταξύ αυτής και της επιμορφωτικής ανάγκης σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης ($\text{rho}=0,40$, $p<0,01$) και της ανάγκης σε θέματα εκπαιδευτικού έργου στην τάξη ($\text{rho}=0,31$, $p<0,01$).

Έπειτα διενεργήθηκε έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή-αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης και των λόγων συμμετοχής σε επιμορφωτικές διαδικασίες (πίνακας 79).

Πίνακας 78: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ των παραγόντων της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης και των λόγων συμμετοχής στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του δείγματος

Παράγοντες λόγων συμμετοχής	Παράγοντες αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης		
	Αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης	Στο εκπ/κό έργο	Στην επαγγελματική εξέλιξη
Γενικό κίνητρο συμμετοχής	,46**	,41**	,45**
Επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη	,31**	,37**	,18**
Διαπροσωπικές σχέσεις	,33**	,37**	,35**
Επαγγελματική εξέλιξη	,29**	,20**	,37**

*Όπου **, τότε p-value < 0,01*

Όπως παρατηρούμε κι από τον πίνακα 79 υπάρχει ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης και των κινήτρων της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης ($\rho=0,31$, $p<0,01$) και των διαπροσωπικών σχέσεων ($\rho=0,33$, $p<0,01$) ενώ υπάρχει ασθενής προς μέτρια θετική συσχέτιση με το γενικό κίνητρο συμμετοχής στην επιμόρφωση ($\rho=0,46$, $p<0,01$). Επίσης, υπάρχει ασθενής προς μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης στο εκπαιδευτικό έργο και των κινήτρων της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης ($\rho=0,37$, $p<0,01$) και των διαπροσωπικών σχέσεων ($\rho=0,37$, $p<0,01$) καθώς και του γενικού κινήτρου συμμετοχής ($\rho=0,41$, $p<0,01$). Επίσης, υπάρχει ασθενής προς μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης σε θέματα σχολικής μονάδας και επαγγελματικής εξέλιξης και των κινήτρων των διαπροσωπικών σχέσεων ($\rho=0,35$, $p<0,01$) και της επαγγελματικής εξέλιξης ($\rho=0,37$, $p<0,01$) καθώς και του γενικού κινήτρου συμμετοχής ($\rho=0,45$, $p<0,01$).

Επίσης, σε έλεγχο συσχετίσεων μεταξύ της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης και των παραγόντων αυτής με τους παράγοντες της παρακίνησης στην εργασία βρέθηκε ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης και της συνολικής αυτόνομης παρακίνησης ($\rho=0,38$, $p<0,01$) καθώς και με τον παράγοντα της εμπλοκής στην εργασία ($\rho=0,32$, $p<0,01$).

Έπειτα, διενεργήθηκε έλεγχος συγκρίσεων για να διερευνηθεί η ισχύς της υπόθεσης 7, όσον αφορά το σκέλος που σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης. Η υπόθεση είναι:

Υπόθεση 7: Η ηλικία και η θέση ευθύνης επηρεάζει τη μορφή παρακίνησης στην εργασία και τις αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης (στόχος 4).

Από τον έλεγχο μέσω του μη παραμετρικού των t-test Kruskal-Wallis βρέθηκε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης ανάλογα τη θέση ευθύνης διαφέρουν σημαντικά ($\chi^2=23,06$, $df=2$, $n^2=0,011$, $p=0,039$, δίπλευρος έλεγχος). Στη συνέχεια, διενεργήθηκε έλεγχος U των Mann-Whitney για να διαπιστωθεί ανάμεσα σε ποιες ομάδες εκπαιδευτικών υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ο έλεγχος έδειξε ότι οι τιμές του παράγοντα της αποτελεσματικότητας στους διευθυντές είναι σημαντικά υψηλότερες από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών χωρίς θέση ευθύνης ($U=16575$, $N1=112$, $N2=416$, $p<0,001$, δίπλευρος έλεγχος). Αναφορικά με τον δημογραφικό παράγοντα της ηλικίας, επίσης, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, δηλαδή ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές των αντιλήψεων του συγκεκριμένου παράγοντα μεταξύ των τριών ηλικιακών ομάδων ($\chi^2=9,261$, $df=2$, $n^2=0,017$, $p=0,039$, δίπλευρος έλεγχος). Ο έλεγχος U των Mann-Whitney διαπίστωσε ότι οι τιμές του παράγοντα της αποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς 51 ετών και άνω είναι σημαντικά υψηλότερες από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών έως 40 ετών ($U=8613$, $N1=128$, $N2=164$, $p=0,009$, δίπλευρος έλεγχος).

Στο σημείο αυτό σκόπιμο κρίνεται να αναφερθεί ποιοι από τους παράγοντες για τους οποίους διενεργήθηκε η συσχέτιση παραγόντων με την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης την επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό. Για το λόγο αυτό διενεργήθηκε βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιούνται οι επιμορφωτικές ανάγκες (στο εκπαιδευτικό έργο και στη διοίκηση της εκπαίδευσης), η συνολική αυτόνομη παρακίνηση και η εσωτερική παρακίνηση, τα τρία είδη κινήτρων συμμετοχής στην επιμόρφωση (επαγγελματική ανάπτυξη, διαπροσωπικές σχέσεις, επαγγελματική εξέλιξη) και το γενικό κίνητρο συμμετοχής σε αυτήν. Ο πίνακας που ακολουθεί περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της βηματικής παλινδρόμησης όσον αφορά μόνο τους παράγοντες που ασκούν στατιστικά σημαντική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης και αφού

πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος της ετεροσκεδαστικότητας (κριτήριο Durbin-Watson=2,00).

Πίνακας 79: Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης (περιλαμβάνονται μόνο οι σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης)

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συντελεστής παλινδρόμησης (B)	Τυπικό σφάλμα (Std. Error)	Τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης (Beta)	Τιμή της στατιστικής (t)	Εμπειρικό επίπεδο σημαντικότητας παλινδρόμησης (p-value)	R ²
Κίνητρο συμμετοχής στην επιμόρφωση	0,351	0,052	0,281	6,712	<0,001	0,224
Επιμορφωτική ανάγκη για τη διοίκηση της εκπαίδευσης	0,149	0,029	0,209	5,158	<0,001	0,280
Αυτόνομη παρακίνηση	0,176	0,042	0,161	4,195	<0,001	0,304
Επιμορφωτική ανάγκη για το εκπ/κό έργο στην τάξη	0,120	0,042	0,116	2,851	0,005	0,313

Στη βηματική παλινδρόμηση πρώτα καταχωρίσαμε ως ανεξάρτητη μεταβλητή το γενικό κίνητρο συμμετοχής στην επιμόρφωση η οποία είναι υπεύθυνη για το 22,4% της διακύμανσης στην αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης ($F_{1,553}=161,14$, $p<0,001$). Η επιμορφωτική ανάγκη για τη διοίκηση της εκπαίδευσης προστέθηκε μετά και είναι υπεύθυνη για ένα επιπλέον 5,6% ($F_{2,552}=108,50$, $p<0,001$). Στη συνέχεια, προστέθηκε η αυτόνομη παρακίνηση η οποία είναι υπεύθυνη για ένα ακόμη 2,4% ($F_{3,551}=81,69$, $p<0,001$). Έπειτα, προστέθηκε η επιμορφωτική ανάγκη για το εκπαιδευτικό έργο στην τάξη η οποία είναι υπεύθυνη για ένα ακόμη 0,9% ($F_{4,550}=64,06$, $p<0,001$).

6.3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα συμμετοχής στην επιμόρφωση

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των λόγων συμμετοχής σε επιμορφωτικές διαδικασίες και των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (πίνακας 81).

Πίνακας 80: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ των παραγόντων των λόγων συμμετοχής στην επιμόρφωση και των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών του δείγματος

Παράγοντες επιμορφωτικών αναγκών (βαθμός επιθυμίας) σε:	Κίνητρα συμμετοχής στην επιμόρφωση			
	Γενικό κίνητρο συμμετοχής	Επαγγελματική ανάπτυξη	Διαπροσωπικές σχέσεις	Επαγγελματική εξέλιξη
Θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας	0,38**	,37**	,36**	,24**
Εκπαιδευτικό έργο στην τάξη	0,38**	,57**	,25**	,19**
Αξιολόγηση στην τάξη	0,29**	,34**	,20**	,23*
Διοίκηση της εκπαίδευσης	0,40**	,30**	,26**	,38**

*Όπου ** , τότε $p\text{-value} < 0,01$*

Όπως διαφαίνεται κι από τον πίνακα 81 υπάρχει ασθενής προς μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ του γενικού κινήτρου συμμετοχής στην επιμόρφωση και των επιμορφωτικών αναγκών σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας ($\rho=0,38$, $p<0,01$), εκπαιδευτικού έργου στην τάξη ($\rho=0,38$, $p<0,01$) και σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης ($\rho=0,40$, $p<0,01$). Επίσης υπάρχει μέτρια συσχέτιση μεταξύ της επιμορφωτικής ανάγκης για παρακολούθηση προγραμμάτων σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο στην τάξη και της επαγγελματικής ανάπτυξης ως λόγου συμμετοχής στην επιμορφωτική διαδικασία ($\rho=0,57$, $p<0,01$). Επίσης υπάρχει ασθενής συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ανάπτυξης ως λόγου συμμετοχής στην επιμόρφωση και των επιμορφωτικών αναγκών σε θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας ($\rho=0,37$, $p<0,01$), σε θέματα αξιολόγησης της τάξης ($\rho=0,34$, $p<0,01$). και διοίκησης της εκπαίδευσης ($\rho=0,30$, $p<0,001$). Επίσης, υπάρχει ασθενής συσχέτιση μεταξύ των διαπροσωπικών σχέσεων ως λόγου συμμετοχής στην επιμόρφωση και της επιμορφωτικής ανάγκης σε θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας ($\rho=0,36$, $p<0,01$). Τέλος υπάρχει ασθενής συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής εξέλιξης ως λόγου συμμετοχής στην επιμόρφωση και της

επιμορφωτικής ανάγκης σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας ($r_{ho}=0,38, p<0,01$).

Έπειτα διενεργήθηκε έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου που διερευνά τους λόγους συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση και των τριών ψυχολογικών αναγκών της αυτονομίας, της επάρκειας και της σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων στην εργασία (πίνακας 82).

Πίνακας 81: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ των παραγόντων των λόγων συμμετοχής στην επιμόρφωση και των ψυχολογικών αναγκών των εκπαιδευτικών του δείγματος

Παράγοντες ψυχολογικών αναγκών:	Λόγοι συμμετοχής στην επιμόρφωση			
	Γενικό κίνητρο συμμετοχής	Επαγγελματική ανάπτυξη	Διαπροσωπικές σχέσεις	Επαγγελματική εξέλιξη
Συνολική ικανοποίηση αναγκών	,14**	,23**	,12**	,011
Αυτονομία	,18**	,31**	,14**	,034
Επάρκεια	-,012	,11**	-,03	-,05
Διαπροσωπικές σχέσεις	,13**	,19**	,12**	,017

Όπου **, τότε $p\text{-value}<0,01$

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, η μόνη σημαντική συσχέτιση που υπάρχει είναι μεταξύ της ανάγκης για αυτονομία και της επαγγελματικής ανάπτυξης ως λόγου συμμετοχής στην επιμόρφωση. Συγκεκριμένα, υπάρχει ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων ($r_{ho}=0,31, p<0,01$).

Η ενότητα με τους παράγοντες που σχετίζονται με τους λόγους συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση ολοκληρώνεται με τον έλεγχο συσχετίσεων μεταξύ αυτών και των παραγόντων της παρακίνησης στην εργασία (πίνακας 83).

Πίνακας 82: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ των παραγόντων των λόγων συμμετοχής στην επιμόρφωση και της παρακίνησης στην εργασία των εκπ/κών του δείγματος

Παράγοντες παρακίνησης στην εργασία	Λόγοι συμμετοχής στην επιμόρφωση			
	Γενικό κίνητρο συμμετοχής	Επαγγελματική ανάπτυξη	Διαπροσωπικές σχέσεις	Επαγγελματική εξέλιξη
Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία (WSDI)	,18**	,37**	,15**	,007
Συνολική αυτόνομη παρακίνηση	,35**	,39**	,29**	,20**

Εσωτερική παρακίνηση	,34**	,50**	,30**	,13**
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	,27**	,36**	,24**	,11*
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	,26**	,21**	,18**	,23**
Συνολική Ελεγχόμενη παρακίνηση	,35**	,18**	,29**	,27**
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου	,25**	,22**	,25**	,20**
Ρύθμιση μέσω εξωτερικού ελέγχου	,22**	,09*	,17**	,21**
Έλλειψη παρακίνησης	,13**	-,10*	,12**	,16**

*Όπου ** , τότε $p\text{-value}<0,01$*

*Όπου * , τότε $p\text{-value}<0,05$*

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι υπάρχει ασθενής θετική συσχέτιση του γενικού κινήτρου συμμετοχής στην επιμόρφωση με τη συνολική αυτόνομη παρακίνηση ($\rho=0,35$, $p<0,01$), την εσωτερική παρακίνηση ($\rho=0,34$, $p<0,01$) και τη συνολική ελεγχόμενη παρακίνηση ($\rho=0,35$, $p<0,01$). Επίσης, παρατηρούμε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη ως λόγος συμμετοχής στην επιμόρφωση παρουσιάζει μέτρια συσχέτιση με την εσωτερική παρακίνηση ($\rho=0,50$, $p<0,01$) και ασθενής προς μέτρια θετική συσχέτιση με τη συνολική αυτόνομη παρακίνηση ($\rho=0,39$, $p<0,01$), τη ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης ($\rho=0,36$, $p<0,01$) και τον Δείκτη Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία ($\rho=0,37$, $p<0,01$).

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε πολλαπλή βηματική παλινδρόμηση για να διαπιστωθούν ποιοι παράγοντες αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την επαγγελματική ανάπτυξη ως κίνητρο συμμετοχής στην επιμόρφωση. Στη συγκεκριμένη παλινδρόμηση, την εξαρτημένη μεταβλητή αποτελεί ο παράγοντας της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης και ως ανεξάρτητες μεταβλητές τοποθετούνται οι παράγοντες-μεταβλητές της εσωτερικής παρακίνησης, της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης, των επιμορφωτικών αναγκών, της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης, της αυτοεκτίμησης, της εμπλοκής στην εργασία, του άγχους, της κατάθλιψης και της προσωπικότητας⁷³. Ο πίνακας που ακολουθεί (πίνακας 84) περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της βηματικής

⁷³ Από τον έλεγχο συσχετίσεων βρέθηκε ότι υπάρχει ασθενής προς μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ του κινήτρου της επαγγελματικής ανάπτυξης και των παραγόντων της δεκτικότητας στην εμπειρία ως τύπος προσωπικότητας ($\rho=0,302$, $p<0,01$), της εμπλοκής στην εργασία ($\rho=0,376$, $p<0,01$).

παλινδρόμησης όσον αφορά μόνο τους παράγοντες που ασκούν στατιστικά σημαντική επίδραση στο κίνητρο συμμετοχής για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του δείγματος στην εργασία και αφού πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος της ετεροσκεδαστικότητας μέσω του κριτηρίου Durbin-Watson=2,13, τιμή αποδεκτή αφού κυμαίνεται μέσα στα όρια του 1,5 με 2,5 (Κατσής κά, 2010), γεγονός που φανερώνει πως δεν υπάρχει ένδειξη ετεροσκεδαστικότητας.

Πίνακας 83: Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για το κίνητρο της επαγγελματικής ανάπτυξης (περιλαμβάνονται μόνο οι σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης)

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συντελεστής παλινδρόμησης (B)	Τυπικό σφάλμα (Std. Error)	Τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης (Beta)	Τιμή της στατιστικής (t)	Εμπειρικό επίπεδο σημαντικότητας παλινδρόμησης (p-value)	R ²
Επιμορφωτική ανάγκη για εκπ/κό έργο στην τάξη	2,898	0,289	0,349	10,012	<0,001	0,255
Εσωτερική παρακίνηση	2,516	0,280	0,313	8,983	<0,001	0,382
Δεκτικότητα στην εμπειρία	3,678	0,548	0,216	6,715	<0,001	0,432
Αποτελεσματικότητα στο εκπ/κό έργο	1,708	0,370	0,215	4,623	<0,001	0,443
Αποτελεσματικότητα σε θέματα επαγγελματικής εξέλιξης	-0,905	0,297	-0,135	-3,052	0,002	0,451

Στη βηματική παλινδρόμηση πρώτα καταχωρίσαμε ως ανεξάρτητη μεταβλητή την επιμορφωτική ανάγκη για θέματα σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο η οποία είναι υπεύθυνη για το 25,5% της διακύμανσης στο κίνητρο συμμετοχής της επαγγελματικής και εξέλιξης ($F_{1,553}=190,63$, $p<0,001$). Η εσωτερική παρακίνηση προστέθηκε μετά και είναι υπεύθυνη για ένα επιπλέον 12,7% ($F_{1,552}=172,20$, $p<0,001$). Στη συνέχεια προστέθηκε η δεκτικότητα στην εμπειρία η οποία είναι υπεύθυνη για ένα ακόμη 5% ($F_{3,551}=141,56$, $p<0,001$). Έπειτα προστέθηκε η

αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στο εκπαιδευτικό έργο η οποία είναι υπεύθυνη για ένα ακόμη 1,1% ($F_{4,550}=111,24, p<0,001$) και τέλος προστέθηκε η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στην επαγγελματική εξέλιξη η οποία είναι υπεύθυνη για ένα επιπλέον 0,8% ($F_{5,549}=92,20, p<0,001$).

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση για να ελεγχθεί ποιοι παράγοντες αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για το συνολικό κίνητρο συμμετοχής. Στη συγκεκριμένη παλινδρόμηση, την εξαρτημένη μεταβλητή αποτελεί ο παράγοντας του συνολικού κινήτρου συμμετοχής και ως ανεξάρτητες μεταβλητές τοποθετούνται οι παράγοντες-μεταβλητές της παρακίνησης την εργασία, των τριών ψυχολογικών αναγκών, των επιμορφωτικών αναγκών, της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης, της εμπλοκής στην εργασία, της αυτοεκτίμησης, του άγχους και της κατάθλιψης και των τύπων προσωπικότητας. Ο πίνακας 85 που ακολουθεί περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της βηματικής παλινδρόμησης όσον αφορά μόνο τους παράγοντες που ασκούν στατιστικά σημαντική επίδραση στο κίνητρο συμμετοχής για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του δείγματος στην εργασία και αφού πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος της ετεροσκεδαστικότητας (κριτήριο Durbin-Watson=2,03).

Πίνακας 84: Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για το συνολικό κίνητρο συμμετοχής στην επιμόρφωση (περιλαμβάνονται μόνο οι σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης)

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συντελεστής παλινδρόμησης (B)	Τυπικό σφάλμα (Std. Error)	Τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης (Beta)	Τιμή της στατιστικής (t)	Εμπειρικό επίπεδο σημαντικότητας παλινδρόμησης (p-value)	Adjusted R ²
Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης	0,223	0,206	0,278	7,297	<0,001	0,254
Ελεγχόμενη παρακίνηση	0,165	0,031	0,197	5,562	<0,001	0,305
Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας	0,082	0,030	0,111	2,567	0,011	0,357
Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης	0,75	0,032	0,132	3,274	0,001	0,371

Εσωτερική παρακίνηση	0,110	0,023	0,137	3,588	<0,001	0,381
Κατάθλιψη	0,021	0,005	0,129	3,818	<0,001	0,396
Ανάγκη σε θέματα εκπαιδευτικού έργου στην τάξη	0,097	0,035	0,117	2,756	0,006	0,403

Στη βηματική παλινδρόμηση πρώτα καταχωρίσαμε ως ανεξάρτητη μεταβλητή τις αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης η οποία είναι υπεύθυνη για το 25,4% της διακύμανσης στο συνολικό κίνητρο συμμετοχής στην επιμόρφωση ($F_{1,553}=161,14$, $p<0,001$). Η ελεγχόμενη παρακίνηση προστέθηκε μετά και είναι υπεύθυνη για ένα επιπλέον 5,1% ($F_{1,552}=122,40$, $p<0,001$). Στη συνέχεια, προστέθηκε η επιμορφωτική ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας η οποία είναι υπεύθυνη για ένα ακόμη 5,2% ($F_{3,551}=103,44$, $p<0,001$). Έπειτα, προστέθηκε η επιμορφωτική ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης η οποία είναι υπεύθυνη για ένα ακόμη 1,4% ($F_{4,550}=82,82$, $p<0,001$). Έπειτα, προστέθηκε η εσωτερική παρακίνηση η οποία είναι υπεύθυνη για ένα επιπλέον 1% ($F_{5,549}=69,29$, $p<0,001$) και στη συνέχεια η κατάθλιψη η οποία είναι υπεύθυνη για ένα επιπλέον 1,5% ($F_{6,548}=61,60$, $p<0,001$). Τέλος, προστέθηκε η επιμορφωτική ανάγκη σε θέματα εκπαιδευτικού έργου στην τάξη η οποία είναι υπεύθυνη για ένα ακόμη 0,7% ($F_{7,547}=54,52$, $p<0,001$).

Στην επόμενη υποενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις συσχετίσεων και της βηματικής παλινδρόμησης σχετικά με τους παράγοντες που συσχετίζονται ή επηρεάζουν την ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών, της αυτονομίας, της επάρκειας και της σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων.

6.3.2. Παράγοντες που συσχετίζονται με την ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών και τη συνολική ικανοποίηση αυτών

Η παρούσα υποενότητα παραθέτει τα αποτελέσματα από τους ελέγχους των υποθέσεων της διατριβής που σχετίζονται με την ικανοποίηση των τριών

ψυχολογικών αναγκών, καθώς και των σχετικών με αυτήν αποτελεσμάτων από τις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν.

Υπόθεση 2. Η ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία στον εργασιακό χώρο συσχετίζεται θετικά με την αυτόνομη παρακίνηση στην εργασία (στόχος 2).

Για τον έλεγχο της συγκεκριμένης υπόθεσης πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχετίσεων μεταξύ των τριών ψυχολογικών αναγκών και των παραγόντων της αυτόνομης παρακίνησης καθώς και της συνολική αυτόνομης παρακίνησης (πίνακας 86).

Πίνακας 85: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ των ψυχολογικών αναγκών και της αυτόνομης παρακίνησης των εκπαιδευτικών του δείγματος

Ψυχολογικές ανάγκες	Παράγοντες αυτόνομης παρακίνησης				
	Συνολική Αυτόνομη παρακίνηση	Εσωτερική παρακίνηση	Ρύθμιση συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	Ρύθμιση συμπεριφοράς μέσω παραδοχής της ωφέλειας	Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία
Αυτονομία	0,39**	0,43**	0,37**	0,27**	0,42**
Επάρκεια	0,20**	0,26**	0,15**	0,17**	0,39**
Διαπροσωπικές σχέσεις	0,27**	0,25**	0,23**	0,25**	0,29**
Συνολική εσωτερική ικανοποίηση αναγκών	0,34**	0,34**	0,29**	0,29**	0,41**

Όπου **, τότε $p\text{-value} < 0,01$

Από τον πίνακα 86 προκύπτει ότι παρουσιάζεται ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής εσωτερικής ικανοποίησης των αναγκών και της συνολικής αυτόνομης παρακίνησης στην εργασία ($\rho=0,34$, $p<0,01$). Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή, που θεωρούν ότι ικανοποιείται η ανάγκη τους για αυτονομία στον εργασιακό χώρο, τείνουν να θεωρούν ότι παρακινούνται αυτόνομα στο χώρο εργασίας τους. Το ίδιο συμβαίνει και με τους τρεις παράγοντες της αυτόνομης παρακίνησης. Υπάρχει δηλαδή ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής εσωτερικής ικανοποίησης των αναγκών και της εσωτερικής παρακίνησης ($\rho=0,34$, $p<0,01$), της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης ($\rho=0,29$, $p<0,01$) και της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας ($\rho=0,29$, $p<0,01$). Η

αναφορά στη συγκεκριμένη ερευνητική υπόθεση ολοκληρώνεται υπογραμμίζοντας τις συσχετίσεις που προέκυψαν μεταξύ των επιμέρους παραγόντων της συνολικής εσωτερικής ικανοποίησης των αναγκών είτε για καθεμιά από τις τρεις μορφές αυτόνομης παρακίνησης είτε της συνολικής αυτόνομης παρακίνησης. Όπως και στις προηγούμενες αναλύσεις παρατηρείται ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης της ανάγκης για αυτονομία στην εργασία και της συνολικής αυτόνομης παρακίνησης ($\rho=0,39$, $p<0,01$), της εσωτερικής παρακίνησης ($\rho=0,43$, $p<0,01$), της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης ($\rho=0,37$, $p<0,01$) και της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας ($\rho=0,27$, $p<0,01$). Επίσης, παρατηρείται θετική συσχέτιση⁷⁴ μεταξύ της ικανοποίησης της ανάγκης για επάρκεια στην εργασία και της συνολικής αυτόνομης παρακίνησης ($\rho=0,20$, $p<0,01$), της εσωτερικής παρακίνησης ($\rho=0,26$, $p<0,01$), της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης ($\rho=0,15$, $p<0,01$) και της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας ($\rho=0,17$, $p<0,01$). Τέλος, παρατηρείται θετική συσχέτιση⁷⁵ μεταξύ της ικανοποίησης της ανάγκης για διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία και της συνολικής αυτόνομης παρακίνησης ($\rho=0,27$, $p<0,01$), της εσωτερικής παρακίνησης ($\rho=0,25$, $p<0,01$), της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης ($\rho=0,23$, $p<0,01$) και της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας ($\rho=0,15$, $p<0,01$). Επίσης, υπάρχει ασθενής προς μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ του Δείκτη Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία και της ανάγκης για αυτονομία ($\rho=0,42$, $p<0,01$) καθώς και της συνολικής ικανοποίησης των αναγκών ($\rho=0,41$, $p<0,01$). Τέλος υπάρχει ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ του Δείκτη Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία και της ανάγκης για επάρκεια ($\rho=0,39$, $p<0,01$). Τα παραπάνω ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία, εν μέρει, με τα ευρήματα των Gagne et al (2010) όπου η θετική συσχέτιση της ανάγκης για αυτονομία με την εσωτερική παρακίνηση και τη ρύθμιση τη συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας ήταν μέτρια προς ισχυρή ($r=0,55$, $p<0,001$ και $r=0,60$, $p<0,001$ αντίστοιχα), όπως και η θετική συσχέτιση της ανάγκης για επάρκεια με τις δύο προηγούμενες μορφές αυτόνομης παρακίνησης ήταν ασθενής ($r=0,25$, $p<0,001$ και $r=0,27$, $p<0,001$ αντίστοιχα). Στην ίδια έρευνα, ασθενής θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της ανάγκης για σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων με την εσωτερική

⁷⁴ Μη ύπαρξη συσχέτισης

⁷⁵ Μη ύπαρξη συσχέτισης

παρακίνηση και της ρύθμισης τη συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας ($r=0,35$, $p<0,001$ και $r=0,28$, $p<0,001$ αντίστοιχα). Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των de Wal κ.ά (2014) όπου υπάρχει ασθενής προς μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ των τριών αναγκών και των μορφών της αυτόνομης παρακίνησης (εσωτερικής παρακίνησης και ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω παραδοχής της ωφέλειας) ενώ οι συσχετίσεις των αναγκών με τις μορφές της ελεγχόμενης παρακίνησης (μέσω εξωτερικού ελέγχου και της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου είναι μη υπαρκτές (Jansen in de Wal et al., 2014).

Στη συνέχεια, διενεργήθηκε Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση (CFA) μεταξύ της συνολικής εσωτερικής ικανοποίησης των αναγκών και των παραγόντων αυτής (αυτονομία, επάρκεια και σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων) με την αυτόνομη παρακίνηση και των παραγόντων της (εσωτερικής παρακίνησης και της ρύθμιση συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης) για να διαπιστωθεί η ύπαρξη ενός αποδεκτού μοντέλου μεταξύ της ικανοποίησης των τριών ψυχολογικών αναγκών και της αυτόνομης παρακίνησης στην εργασία. Το μοντέλο είναι αποδεκτό $\chi^2 = 3,41$, CFI=0,987, NFI=0,982, RMSEA=0,066, SRMR=0,028).

Υπόθεση 4: Η αυτοεκτίμηση συσχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών (στόχος 3).

Προκειμένου να ελεγχθεί η σχέση της αυτοεκτίμησης με την ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών στον χώρο της εργασίας πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων (πίνακας 87).

Πίνακας 86: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ της αυτοεκτίμησης και των τριών ψυχολογικών αναγκών των εκπαιδευτικών του δείγματος

	Παράγοντες αυτόνομης παρακίνησης			
	Αυτονομία	Επάρκεια	Διαπροσωπικές σχέσεις	Συνολική εσωτερική ικανοποίηση αναγκών
Αυτοεκτίμηση	0,41**	0,40**	0,30**	0,41**

Όπου **, τότε $p\text{-value}<0,01$

Από τον πίνακα 87 προκύπτει ότι παρουσιάζεται θετική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής εσωτερικής ικανοποίησης των αναγκών και της συνολικής αυτοεκτίμησης ($r_{ho}=0,41$, $p<0,01$). Επίσης, παρατηρείται ασθενής προς μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της ικανοποίησης της ανάγκης για αυτονομία ($r_{ho}=0,41$, $p<0,01$), για επάρκεια ($r_{ho}=0,40$, $p<0,01$) και διαπροσωπικών σχέσεων ($r_{ho}=0,30$, $p<0,01$). Άλλωστε, όπως διαφαίνεται και από τη βηματική παλινδρόμηση, η αυτοεκτίμηση αποτελεί έναν από τους 5 προβλεπτικούς παράγοντες για την ύπαρξη ή εμφάνιση της εσωτερικής ικανοποίησης των αναγκών στο χώρο εργασίας.

Υπόθεση 5: Η ικανοποίηση της ανάγκης για επάρκεια συσχετίζεται αρνητικά με την κλίμακα άγχους/κατάθλιψης και λιγότερο αρνητικά η ανάγκη για αυτονομία με το άγχος/κατάθλιψη (στόχος 3).

Για τον έλεγχο της συγκεκριμένης υπόθεσης πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχετίσεων μεταξύ των τριών ψυχολογικών αναγκών και των παραγόντων του άγχους και της κατάθλιψης (πίνακας 88).

Πίνακας 87: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ της ικανοποίησης των τριών ψυχολογικών αναγκών στην εργασία και των παραγόντων του άγχους και της κατάθλιψης

Παράγοντες παρακίνησης στην εργασία	Άγχος	Κατάθλιψη
Αυτονομία	-0,19**	-0,39**
Επάρκεια	-0,26**	-0,41**
Διαπροσωπικές σχέσεις	0,20**	-0,39**
Συνολική εσωτερική ικανοποίηση αναγκών	-0,24**	-0,49**

*Όπου **, τότε $p\text{-value}<0,01$*

Όπως ήταν αναμενόμενο, παρουσιάζεται αρνητική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής εσωτερικής ικανοποίησης των αναγκών στην εργασία και του άγχους ($r_{ho}= -0,24$, $p<0,01$) και της κατάθλιψης ($r_{ho}= -0,49$, $p<0,01$). Αρνητικές συσχετίσεις παρατηρούνται τόσο μεταξύ του άγχους και της ικανοποίησης της ανάγκης για αυτονομία ($r_{ho}=0,19$, $p<0,01$) όσο και της ικανοποίησης της ανάγκης για επάρκεια ($r_{ho}=0,26$, $p<0,01$) και της σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων ($r_{ho}=0,24$, $p<0,01$). Τέλος, ασθενείς αρνητικές συσχετίσεις παρατηρούνται τόσο μεταξύ της κατάθλιψης και της ικανοποίησης της ανάγκης για αυτονομία ($r_{ho}=0,39$, $p<0,01$) όσο και της

ικανοποίησης της ανάγκης για επάρκεια ($\rho=0,41$, $p<0,01$) και της σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων ($\rho=0,39$, $p<0,01$).

Για να ολοκληρώσουμε την ενότητα αυτή, έγινε βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση για να ελεγχθεί ποιοι παράγοντες επιδρούν στην εσωτερική ικανοποίηση των αναγκών. Συγκεκριμένα, ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιούνται η αυτόνομη και ελεγχόμενη παρακίνηση, το άγχος και η κατάθλιψη, η αυτοεκτίμηση και η εμπλοκή στην εργασία. Ο πίνακας 89 περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της βηματικής παλινδρόμησης όσον αφορά μόνο στους παράγοντες οι οποίοι ασκούν στατιστικά σημαντική επίδραση στην εσωτερική ικανοποίηση των αναγκών. Παράλληλα διενεργήθηκε έλεγχος ετεροσκεδαστικότητας με το κριτήριο Durbin-Watson του οποίου η τιμή είναι 2,13, τιμή αποδεκτή αφού κυμαίνεται μέσα στα όρια του 1,5 με 2,5 (Κατσής κá, 2010), γεγονός που φανερώνει πως δεν υπάρχει ένδειξη ετεροσκεδαστικότητας.

Πίνακας 88: Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την εσωτερική ικανοποίηση των αναγκών (περιλαμβάνονται μόνο οι σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης)

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συντελεστής παλινδρόμησης (B)	Τυπικό σφάλμα (Std. Error)	Τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης (Beta)	Τιμή της στατιστικής (t)	Εμπειρικό επίπεδο σημαντικότητας παλινδρόμησης (p-value)	R ²
Εμπλοκή στην εργασία	,188	,036	,243	5,242	<0,001	0,233
Κατάθλιψη	-,502	,069	-,291	-7,314	<0,001	0,341
Αυτοεκτίμηση	,253	,071	,142	3,560	<0,001	0,355
Θέση ευθύνης	-,097	,032	-,107	-3,051	0,002	0,366
Αυτόνομη παρακίνηση	,075	,030	,110	2,542	0,011	0,373

Στη βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση, πρώτα καταχωρήθηκε ως ανεξάρτητη μεταβλητή η εμπλοκή στην εργασία η οποία είναι υπεύθυνη για το 23,3% της διακύμανσης στην εσωτερική ικανοποίηση των αναγκών ($F_{1,542}=165,61$, $p<0,001$). Η κατάθλιψη προστέθηκε μετά και είναι υπεύθυνη για ένα ακόμα 10,9% ($F_{2,541}=141,36$, $p<0,001$). Έπειτα προστέθηκε η αυτοεκτίμηση και είναι υπεύθυνη για ένα ακόμη

1,4% ($F_{3,540}=100,71$, $p<0,001$) και η θέση ευθύνης η οποία είναι υπεύθυνη για ένα επιπλέον 1,1% ($F_{4,539}=79,43$, $p<0,002$) και τέλος προστέθηκε και η συνολική αυτόνομη παρακίνηση η οποία είναι υπεύθυνη για ένα ακόμη 0,7% ($F_{5,538}=65,48$, $p=0,011$).

6.3.4. Παράγοντες που σχετίζονται με την παρακίνηση στην εργασία

Αρχικά ερευνήθηκε η ισχύς της υπόθεσης 3, η οποία είναι:

Υπόθεση 3: Η αυξανόμενη αυτόνομη παρακίνηση των εκπαιδευτικών στην εργασία επηρεάζει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης και ειδικότερα τις αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης γενικά και ιδιαίτερα σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης (στόχος 2).

Για τον έλεγχο της παραπάνω υπόθεσης προχωρήσαμε σε μη παραμετρικό έλεγχο των Kruskal Wallis αφού σχηματίστηκαν τρεις ομάδες εκπαιδευτικών: α) χαμηλή αυτόνομη παρακίνηση, β) μέτρια αυτόνομη παρακίνηση και γ) υψηλή αυτόνομη παρακίνηση. Ο έλεγχος έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ($\chi^2=12,97$, $df=2$, $n^2=0,04$ $p=0,002$). Κατόπιν, ο έλεγχος U των Mann-Whitney διαπίστωσε πως το σύνολο των επιμορφώσεων στους εκπαιδευτικούς με υψηλή αυτόνομη παρακίνηση είναι σημαντικά υψηλότερο από αυτό των εκπαιδευτικών με χαμηλή αυτόνομη παρακίνηση ($U=5232,5$, $N_1 = 38$, $N_2 =444$, $p<0,001$, δίπλευρος έλεγχος). Η παραπάνω υπόθεση επιβεβαιώνεται και με ένα επιπλέον σημαντικό αποτελέσματα. Ελέγχτηκε με μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal Wallis η σχέση μεταξύ του παράγοντα της εσωτερικής παρακίνησης με τη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις. Όπως και στην περίπτωση της αυτόνομης παρακίνησης, δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες εκπαιδευτικών: α) χαμηλή εσωτερική παρακίνηση, β) μέτρια εσωτερική παρακίνηση και γ) υψηλή εσωτερική παρακίνηση. Ο έλεγχος έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ($\chi^2=12,54$, $df=2$, $n^2=0,026$ $p=0,002$). Από τον έλεγχο U των Mann-Whitney διαπιστώθηκε πως το σύνολο των επιμορφώσεων στους εκπαιδευτικούς με υψηλή εσωτερική παρακίνηση είναι σημαντικό υψηλότερο από αυτό των εκπαιδευτικών με χαμηλή εσωτερική παρακίνηση ($U=1013,5$, $N_1 = 18$, $N_2 =222$, $p<0,001$, δίπλευρος έλεγχος).

Επειτα, διενεργήθηκαν έλεγχοι συγκρίσεων μέσω του μη παραμετρικού t-test των Kruskal Wallis για να ελεγχθούν πιθανά στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα

μεταξύ των τριών ομάδων εκπαιδευτικών (εκπαιδευτικοί με; α) χαμηλή αυτόνομη παρακίνηση, β) μέτρια αυτόνομη παρακίνηση, και γ) υψηλή αυτόνομη παρακίνηση) με τους παράγοντες της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης. Ο έλεγχος διαπίστωσε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα τόσο μεταξύ των τριών ομάδων και της συνολικής αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης ($\chi^2=45,12$, $df=2$, $p^2=0,08$ $p<0,001$) καθώς και μεταξύ των τριών ομάδων και της αποτελεσματικότητας στο εκπαιδευτικό έργο/επαγγελματική ανάπτυξη ($\chi^2=39,94$, $df=2$, $p^2=0,07$ $p<0,0012$). Έπειτα διενεργήθηκαν έλεγχοι U των Mann-Whitney για να διαπιστωθεί σε ποιες ομάδες τα αποτελέσματα διαφέρουν σημαντικά (πίνακας 90).

Πίνακας 89: Έλεγχος U των Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης με βάση τον βαθμό αυτόνομης παρακίνησης

Παράγοντες αποτελεσματικότητας επιμόρφωσης	Βαθμός παρακίνησης	N	Μέση κατάταξη	Έλεγχος Mann-Whitney U	Z	p
Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης	Χαμηλή αυτόνομη παρακίνηση	38	123,76			
	Υψηλή αυτόνομη παρακίνηση	444	249,97	3789,5	-5,251	<0,001
	Μέτρια αυτόνομη παρακίνηση	75	185,27			
	Υψηλή αυτόνομη παρακίνηση	444	272,62	11045,5	-4,666	<0,001
Αποτελεσματικότητα στο εκπαιδευτικό έργο/επαγγελματική ανάπτυξη	Χαμηλή αυτόνομη παρακίνηση	38	130,11			
	Υψηλή αυτόνομη παρακίνηση	444	249,45	4018	-4,967	<0,001
	Μέτρια αυτόνομη παρακίνηση	75	190,06			
	Υψηλή αυτόνομη παρακίνηση	444	271,81	11404,5	-4,369	<0,001

Όπως διαφαίνεται και από τον πίνακα 90, οι έλεγχοι διαπίστωσαν ότι οι τιμές των αντιλήψεων για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης είναι στατιστικά

υψηλότερες στους εκπαιδευτικούς με υψηλή αυτόνομη παρακίνηση από ότι στους εκπαιδευτικούς με χαμηλή αυτόνομη παρακίνηση ($U=3789,5$, $N_1 = 38$, $N_2 = 444$, $p<0,001$, δίπλευρος έλεγχος). Το ίδιο συμβαίνει και μεταξύ των εκπαιδευτικών με υψηλή αυτόνομη παρακίνηση οι οποίοι έχουν τιμές υψηλότερες από αυτών με μέτρια αυτόνομη παρακίνηση ($U=11045,5$, $N_1 = 75$, $N_2 = 444$, $p<0,001$, δίπλευρος έλεγχος). Αναφορικά με τον παράγοντα της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης στο εκπαιδευτικό έργο-εκπαιδευτική ανάπτυξη βρέθηκε ότι οι τιμές του παράγοντα τους εκπαιδευτικούς με υψηλή αυτόνομη παρακίνηση είναι στατιστικά υψηλότερες από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών με χαμηλή αυτόνομη παρακίνηση ($U=4018$, $N_1 = 38$, $N_2 = 444$, $p<0,001$, δίπλευρος έλεγχος), ενώ το ίδιο συμβαίνει μεταξύ των εκπαιδευτικών με υψηλή αυτόνομη παρακίνηση και των εκπαιδευτικών με μέτρια αυτόνομη παρακίνηση όπου οι τιμές στους πρώτους είναι στατιστικά υψηλότερες από εκείνες των δεύτερων ($U=11404,5$, $N_1 = 75$, $N_2 = 444$, $p<0,001$, δίπλευρος έλεγχος)

Επίσης, ελέγχτηκε αν η αυξημένη ελεγχόμενη παρακίνηση των εκπαιδευτικών συνδέεται αρνητικά με τη συμμετοχή τους σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης. Για τον ίδιο λόγο, σχηματίστηκαν τρεις ομάδες εκπαιδευτικών: α) χαμηλή ελεγχόμενη παρακίνηση, β) μέτρια ελεγχόμενη παρακίνηση και γ) υψηλή ελεγχόμενη παρακίνηση. Για τη διερεύνηση της συγκεκριμένης υπόθεσης, πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος για ανεξάρτητα δείγματα των Kruskal Wallis ο οποίος δεν έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ($\chi^2=3,61$, $df=2$, $n^2=0,006$ $p=0,165$). η εν λόγω διαπίστωση σημαίνει πως η αυξημένη ή χαμηλή ελεγχόμενη παρακίνηση δεν επηρεάζει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης.

Υπόθεση 6: Το άγχος/κατάθλιψη συσχετίζεται αρνητικά με την αυτόνομη παρακίνηση (στόχος 3).

Για τη διερεύνηση της συγκεκριμένης υπόθεσης πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων του άγχους και της κατάθλιψης και των παραγόντων της παρακίνησης στην εργασία (πίνακας 91).

Πίνακας 90: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ της παρακίνησης στην εργασία και των παραγόντων του άγχους και της κατάθλιψης

Παράγοντες παρακίνησης στην εργασία	Άγχος	Κατάθλιψη
Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία (WSDI)	-0,11**	-0,27**
Συνολική Αυτόνομη παρακίνηση	0,34	-0,13**
Εσωτερική παρακίνηση	0,02	-0,18**
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	0,02	-0,10*
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	0,06	0,12**
Συνολική Ελεγχόμενη παρακίνηση	0,10*	0,10*
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου	0,13*	0,08
Ρύθμιση μέσω εξωτερικού ελέγχου	0,02	0,09*
Έλλειψη παρακίνησης	0,25**	0,28**

*Όπου **, τότε $p\text{-value}<0,01$*

*Όπου *, τότε $p\text{-value}<0,05$*

Όπως ήταν αναμενόμενο, παρουσιάζεται αρνητική συσχέτιση μεταξύ του Δείκτη Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία και του άγχους ($\text{rho} = -0,11$, $p < 0,01$) και της κατάθλιψης ($\text{rho} = -0,27$, $p < 0,01$). Επίσης αρνητικές συσχετίσεις παρατηρούνται μεταξύ της κατάθλιψης και της συνολικής αυτόνομης παρακίνησης ($\text{rho} = -0,13$, $p < 0,01$) και των παραγόντων αυτής, δηλαδή της εσωτερικής παρακίνησης ($\text{rho} = -0,18$, $p < 0,01$), της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης ($\text{rho} = -0,10$, $p < 0,01$) και της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας ($\text{rho} = -0,12$, $p < 0,01$). Ασθενείς θετικές συσχετίσεις παρατηρούνται τόσο μεταξύ του άγχους και της ελεγχόμενης παρακίνησης στην εργασία ($\text{rho} = 0,10$, $p < 0,05$) όσο και των παραγόντων αυτής, δηλαδή της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου ($\text{rho} = 0,13$, $p < 0,05$) και της έλλειψης παρακίνησης ($\text{rho} = 0,25$, $p < 0,01$). Τέλος, ασθενείς θετικές συσχετίσεις παρατηρούνται τόσο μεταξύ της κατάθλιψης και της ελεγχόμενης παρακίνησης στην εργασία ($\text{rho} = 0,10$, $p < 0,05$) όσο και των παραγόντων αυτής, δηλαδή της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εξωτερικού ελέγχου ($\text{rho} = 0,09$, $p < 0,05$) και της έλλειψης παρακίνησης ($\text{rho} = 0,28$, $p < 0,01$).

Υπόθεση 7: Η ηλικία και η θέση ευθύνης επηρεάζει τη μορφή παρακίνησης στην εργασία και τις αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης (στόχος 4).

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση για να διαπιστωθεί ποιοι παράγοντες επηρεάζουν περισσότερο τον αυτοπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στην εργασία τους. Ο πίνακας που ακολουθεί περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της βηματικής παλινδρόμησης όσον αφορά μόνο τους παράγοντες που ασκούν στατιστικά σημαντική επίδραση στον αυτοπροσδιορισμό στην εργασία και αφού πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος της ετεροσκεδαστικότητας (κριτήριο Durbin-Watson=1,83).

Πίνακας 91: Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για τον αυτοπροσδιορισμό στην εργασία (περιλαμβάνονται μόνο οι σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης)

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συντελεστής παλινδρόμησης (B)	Τυπικό σφάλμα (Std. Error)	Τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης (Beta)	Τιμή της στατιστικής (t)	Εμπειρικό επίπεδο σημαντικότητας παλινδρόμησης (p-value)	R ²
Εμπλοκή στην εργασία	4,850	0,346	0,538	14,028	<0,001	0,418
Επάρκεια	1,275	0,274	0,167	4,644	<0,001	0,450
Αυτονομία	0,824	0,364	0,092	2,267	0,024	0,454

Στη βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση πρώτα καταχωρίσαμε ως ανεξάρτητη μεταβλητή την εμπλοκή στην εργασία η οποία είναι υπεύθυνη για το 41,8% της διακύμανσης στον αυτοπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στην εργασία ($F_{1,542}=390,36, p<0,001$). Η ανάγκη της επάρκειας προστέθηκε μετά και είναι υπεύθυνη για ένα επιπλέον 8,2% ($F_{2,541}=32,96, p<0,001$). Στη συνέχεια, προστέθηκε η ανάγκη της αυτονομίας η οποία είναι υπεύθυνη για ένα επιπλέον 0,4% ($F_{3,540}=5,14, p=0,024$).

Υπόθεση 9: Ο βαθμός εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην εργασία έχει άμεση συνάρτηση με το είδος παρακίνησης (στόχος 5).

Για τον έλεγχο της συγκεκριμένης υπόθεσης διενεργήθηκε έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ του παράγοντα της εμπλοκής στην εργασία και των μορφών παρακίνησης στην εργασία, δηλαδή της αυτόνομης παρακίνησης και των μορφών της, της ελεγχόμενης παρακίνησης και των μορφών της καθώς και του Δείκτη Αυτοπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών στον χώρο εργασίας τους (πίνακας 93).

Πίνακας 92: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ της παρακίνησης στην εργασία και της εμπλοκής στην εργασία

Παράγοντες παρακίνησης στην εργασία	Εμπλοκή στην εργασία
Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία (WSDI)	0,60**
Συνολική Αυτόνομη παρακίνηση	0,61**
Εσωτερική παρακίνηση	0,63**
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	0,58**
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	0,41**
Συνολική Ελεγχόμενη παρακίνηση	0,18**
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου	0,28**
Ρύθμιση μέσω εξωτερικού ελέγχου	0,02
Έλλειψη παρακίνησης	-0,23**

*Όπου **, τότε $p\text{-value} < 0,01$*

Όπως παρατηρείται στον πίνακα 93, υπάρχει μέτρια προς ισχυρή συσχέτιση της εμπλοκής στην εργασία με την εσωτερική παρακίνηση ($\text{rho}=0,63$, $p<0,01$) και τη συνολική αυτόνομη παρακίνηση στην εργασία ($\text{rho}=0,61$, $p<0,01$). Επίσης, υπάρχει μέτρια προς ισχυρή θετική συσχέτιση με τον Δείκτη Αυτοπροσδιορισμού στην εργασία ($\text{rho}=0,60$, $p<0,01$), μέτρια συσχέτιση με τη ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης ($\text{rho}=0,58$, $p<0,01$) και με τη ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας ($\text{rho}=0,41$, $p<0,01$). Αναφορικά με την ελεγχόμενη παρακίνηση και τους παράγοντες από τους οποίους αποτελείται δε βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις με την εμπλοκή στην εργασία.

Στη συνέχεια, διενεργήθηκε έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ της εμπλοκής της εργασίας και των τριών ψυχολογικών αναγκών καθώς και της συνολικής εσωτερικής ικανοποίησης των αναγκών.

Πίνακας 93: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ της ικανοποίησης των τριών ψυχολογικών αναγκών στην εργασία και της εμπλοκής στην εργασία

Ικανοποίηση Αναγκών στην εργασία	Εμπλοκή στην εργασία
Συνολική εσωτερική ικανοποίηση αναγκών	0,48**
Αυτονομία	0,53**
Επάρκεια	0,47**
Διαπροσωπικές σχέσεις	0,33**

Όπου **, τότε $p\text{-value} < 0,01$

Από τον έλεγχο των συσχετίσεων, προέκυψε μέτρια συσχέτιση της εμπλοκής στην εργασία τόσο με τη συνολική εσωτερική ικανοποίηση των αναγκών ($\rho=0,48$, $p < 0,01$) όσο και με την ανάγκη της αυτονομίας ($\rho=0,53$, $p < 0,01$) και την ανάγκη της επάρκειας ($\rho=0,47$, $p < 0,01$), ενώ η συσχέτιση με την ανάγκη της σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων βρέθηκε να είναι θετική ασθενής ($\rho=0,33$, $p < 0,01$).

Η ενότητα που αφορά τους παράγοντες με τους οποίους σχετίζεται η εμπλοκή στην εργασία, ολοκληρώνεται διερευνώντας ποιοι από αυτούς την επηρεάζουν περισσότερο μέσω της διεξαγωγής της στατιστικής ανάλυσης της βηματικής παλινδρόμησης. Αρχικά, ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιούνται η συνολική ικανοποίηση των αναγκών στην εργασία και η συνολική αυτόνομη παρακίνηση στην εργασία. Ο πίνακας 95 περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της βηματικής παλινδρόμησης όσον αφορά μόνο στους παράγοντες οι οποίοι ασκούν στατιστικά σημαντική επίδραση στην εμπλοκή στην εργασία. Παράλληλα διενεργήθηκε έλεγχος ετεροσκεδαστικότητας με το κριτήριο Durbin-Watson του οποίου η τιμή είναι 1,97, τιμή αποδεκτή αφού κυμαίνεται μέσα στα όρια του 1,5 με 2,5 (Κατσίης κá, 2010), γεγονός που φανερώνει πως δεν υπάρχει ένδειξη ετεροσκεδαστικότητας.

Πίνακας 94: Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την εμπλοκή στην εργασία (περιλαμβάνονται μόνο οι σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης)

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συντελεστής παλινδρόμησης (B)	Τυπικό σφάλμα (Std. Error)	Τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης (Beta)	Τιμή της στατιστικής (t)	Εμπειρικό επίπεδο σημαντικότητας παλινδρόμησης (p-value)	R ²
Συνολική αυτόνομη παρακίνηση	4,653	0,45	0,510	14,968	<0,001	0,377

Συνολική ικανοποίηση αναγκών	3,933	0,31	0,293	8,616	<0,001	0,451
------------------------------------	-------	------	-------	-------	--------	-------

Στη βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση, πρώτα καταχωρήθηκε ως ανεξάρτητη μεταβλητή η συνολική αυτόνομη παρακίνηση η οποία είναι υπεύθυνη για το 37,7% της διακύμανσης στην εμπλοκή στην εργασία ($F_{1,542}=329,93$, $p<0,001$). Η ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών προστέθηκε μετά και είναι υπεύθυνη για ένα ακόμα 7,4% ($F_{2,541}=224,38$, $p<0,001$). Η μεγαλύτερη εμπλοκή στην εργασία συσχετίζεται με υψηλότερη αυτόνομη παρακίνηση στην εργασία και ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών στην εργασία.

Στη συνέχεια, διενεργήθηκε δεύτερη βηματική παλινδρόμηση που ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιούνται οι μεταβλητές της αυτόνομης παρακίνησης, δηλαδή η εσωτερική παρακίνηση, η ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης, η ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας. Επίσης χρησιμοποιούνται ως ανεξάρτητες μεταβλητές οι τρεις ψυχολογικές ανάγκες, η αυτονομία, η επάρκεια και η σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων. Ο πίνακας που ακολουθεί (πίνακας 96) περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της βηματικής παλινδρόμησης όσον αφορά μόνο τους παράγοντες που ασκούν στατιστικά σημαντική επίδραση στην εμπλοκή στην εργασία και αφού πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος της ετεροσκεδαστικότητας (κριτήριο Durbin-Watson=1,89).

Πίνακας 95: Δεύτερη βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την εμπλοκή στην εργασία (περιλαμβάνονται μόνο οι σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης)

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συντελεστής παλινδρόμησης (B)	Τυπικό σφάλμα (Std. Error)	Τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης (Beta)	Τιμή της στατιστικής (t)	Εμπειρικό επίπεδο σημαντικότητας παλινδρόμησης (p-value)	R ²
Εσωτερική παρακίνηση	2,356	0,316	0,286	7,462	<0,001	0,358
Αυτονομία	2,665	0,372	0,259	7,164	<0,001	0,459
Ρύθμιση της συμπεριφοράς	2,367	0,300	0,298	7,900	<0,001	0,510

μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης							
Επάρκεια	0,906	0,291	0,104	3,108	<0,001	0,518	

Στη βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση πρώτα καταχωρίσαμε ως ανεξάρτητη μεταβλητή την εσωτερική παρακίνηση η οποία είναι υπεύθυνη για το 35,8% της διακύμανσης στην εμπλοκή στην εργασία ($F_{1,553}=309,85$, $p<0,001$). Η αυτονομία προστέθηκε μετά και είναι υπεύθυνη για ένα επιπλέον 10,1% ($F_{2,552}=235,62$, $p<0,001$). Στη συνέχεια προστέθηκε η ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης η οποία είναι υπεύθυνη για ένα επιπλέον 5,1% ($F_{3,551}=193,47$, $p<0,001$) και τέλος προστέθηκε η επάρκεια η οποία είναι υπεύθυνη για ένα επιπλέον 0,8% ($F_{4,550}=149,80$, $p<0,001$).

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων του ελέγχου υποθέσεων ολοκληρώνεται με την παράθεση των ευρημάτων από τις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν για την εύρεση των παραγόντων που συσχετίζονται ή επηρεάζουν την προσωπικότητα και τους τύπους αυτή.

6.3.5. Παράγοντες που επηρεάζουν τους τύπους προσωπικότητας

Αρχικά για τη διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με τους τύπους της προσωπικότητας, καθώς και τον έλεγχο της υπόθεσης 10 πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων.

Υπόθεση 10: Η εξωστρέφεια σχετίζεται τόσο με την ικανοποίηση της ανάγκης για διαπροσωπικές σχέσεις όσο και με τη συμμετοχή στην επιμόρφωση για λόγους διαπροσωπικών σχέσεων (στόχος 3).

Αρχικά, συσχετίστηκαν οι έξι τύποι προσωπικότητας του ερωτηματολογίου HEXACO-60 με τις τρεις ψυχολογικές ανάγκες της αυτονομίας, της επάρκειας και των διαπροσωπικών σχέσεων στο χώρο εργασίας καθώς και με την εσωτερική ικανοποίηση των αναγκών αυτών (πίνακας 97).

Πίνακας 96: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ των παραγόντων των τύπων προσωπικότητας του HEXACO-60 και της ικανοποίησης των τριών ψυχολογικών αναγκών στην εργασία

Τύποι προσωπικότητα (HEXACO-60)	Παράγοντες ψυχολογικών αναγκών			
	Συνολική ικανοποίηση αναγκών	Αυτονομία	Επάρκεια	Διαπροσωπικές σχέσεις
Ειλικρίνεια	,21**	,15**	,23**	,17**
Εξωστρέφεια	,49**	,49**	,40**	,39**
Δεκτικότητα στην εμπειρία	,10*	,15**	,15**	,06
Ευσυνειδησία	,22**	,22*	,31**	,14**
Προσήνεια	,29**	,19**	,14**	,33**
Συναισθηματικότητα	-,12**	-,12**	,16**	-,05

Όπου **, τότε $p\text{-value} < 0,01$

Όπου *, τότε $p\text{-value} < 0,05$

Από τον πίνακα 97, διαφαίνεται πως υπάρχει μέτρια συσχέτιση μεταξύ της εξωστρέφειας και της συνολικής εσωτερικής ικανοποίησης των αναγκών ($\rho=0,49$, $p<0,01$) και της ανάγκης για αυτονομία ($\rho=0,49$, $p<0,01$), ενώ υπάρχει ασθενής προς μέτρια θετική συσχέτιση με την ανάγκη για επάρκεια ($\rho=0,40$, $p<0,01$) και τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων ($\rho=0,39$, $p<0,01$). Επίσης, διαπιστώνεται ασθενής προς μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της ευσυνειδησίας και της ανάγκης για επάρκεια ($\rho=0,31$, $p<0,01$) καθώς και ασθενής προς μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της προσήνειας και της ανάγκης για διαπροσωπικές σχέσεις ($\rho=0,332$, $p<0,01$).

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ των τύπων προσωπικότητας με τους παράγοντες της παρακίνησης, και τους παράγοντες του άγχους, της κατάθλιψης και της αυτοεκτίμησης, καθώς και με τους παράγοντες των κινήτρων συμμετοχής στην επιμόρφωση. Οι πίνακες 98 και 99 απεικονίζουν τα αποτελέσματα από την ανάλυση συσχετίσεων. Σχετικά με τον πίνακα 98 παρουσιάζονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις.

Πίνακας 97: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ των παραγόντων των τύπων προσωπικότητας του HEXACO-60 και των παραγόντων που παρουσιάζουν σημαντική συσχέτιση

Τύποι προσωπικότητα (HEXACO-60)	Παράγοντες				
	Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού (WSDI)	Εσωτερική παρακίνηση	Αυτοεκτίμηση	Κατάθλιψη	Εμπλοκή στην εργασία
Ειλικρίνεια	,23**	,11**	,21**	-,18*	,17**
Εξωστρέφεια	,39**	,37**	,51**	-,43**	,47**
Δεκτικότητα στην εμπειρία	,20**	,19**	,23**	-,15**	,15**
Ευσυνειδησία	,37**	,30**	,29**	-,18**	,35**
Προσήνεια	,16**	,10**	,13**	-,16**	,18**
Συναισθηματικότητα	-,03	,02	-,20**	-,24**	-,02

*Όπου **, τότε p-value<0,01*

Όπως διαφαίνεται στον πίνακα 98, από τη συσχέτιση των τύπων προσωπικότητας με τους παράγοντες της παρακίνησης στην εργασία βρέθηκε ότι υπάρχει ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ της εξωστρέφειας και του Δείκτη Αυτοπροσδιορισμού στην εργασία ($\rho=0,39$, $p<0,01$), καθώς και της εσωτερικής παρακίνησης ($\rho=0,37$, $p<0,01$). Επίσης, υπάρχει ασθενής συσχέτιση της ευσυνειδησίας και του Δείκτη Αυτοπροσδιορισμού στην εργασία ($\rho=0,37$, $p<0,01$) καθώς και της εσωτερικής παρακίνησης ($\rho=0,30$, $p<0,01$). Επίσης, βρέθηκε μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της εξωστρέφειας και της αυτοεκτίμησης ($\rho=0,51$, $p<0,01$) και ασθενής προς μέτρια αρνητική συσχέτιση μεταξύ της εξωστρέφειας και της κατάθλιψης ($\rho=-0,43$, $p<0,01$). Τέλος, βρέθηκε ασθενής προς μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της εξωστρέφειας και της εμπλοκής στην εργασία ($\rho=0,47$, $p<0,01$) κι ασθενής θετική συσχέτιση της συναισθηματικότητας με την εμπλοκή στην εργασία ($\rho=0,35$, $p<0,01$). Τέλος, όπως διαφαίνεται κι από τον πίνακα 99 δεν υπάρχει σημαντική θετική ή αρνητική συσχέτιση μεταξύ της εξωστρέφειας και του παράγοντα των διαπροσωπικών σχέσεων ως κινήτρου συμμετοχής στην επιμορφωτική διαδικασία. Υπάρχει μόνο ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ της δεκτικότητας στην εμπειρία και του κινήτρου της επαγγελματικής ανάπτυξης ($\rho=0,31$, $p<0,01$).

Πίνακας 98: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχετίσεων (συντελεστής συσχέτισης rho) μεταξύ των παραγόντων των τύπων προσωπικότητας του HEXACO-60 και των παραγόντων για τα κίνητρα συμμετοχής στην επιμόρφωση

Τύποι προσωπικότητας (HEXACO-60)	Παράγοντες κινήτρων συμμετοχής στην επιμόρφωση			
	Συνολικό κίνητρο συμμετοχής	Επαγγελματική ανάπτυξη	Επαγγελματική εξέλιξη	Διαπροσωπικές σχέσεις
Ειλικρίνεια	-,09*	,20**	-,26**	,002
Εξωστρέφεια	,15**	,28**	-,011	,15**
Δεκτικότητα στην εμπειρία	,06	,30**	-,16**	,09*
Ευσυνειδησία	,09*	,23**	,03	,03
Προσήνεια	,11**	,15**	-,01	,13**
Συναισθηματικότητα	,18**	,08*	,17**	,14**

Όπου **, τότε $p\text{-value} < 0,01$

Όπου *, τότε $p\text{-value} < 0,05$

6.4. Αποτελέσματα των συνεντεύξεων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις. Συνολικά 11 εκπαιδευτικοί παραχώρησαν συνέντευξη εκ των οποίων 8 είναι γυναίκες (72,72%) και 3 άντρες (27,27%). Οι 10 από αυτούς είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 1 είναι εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων έχουν προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 10 ετών και είναι εκπαιδευτικοί με υψηλά προσόντα. Συγκεκριμένα, 3 εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος, 4 εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, 2 εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, 1 εκπαιδευτικός παρακολουθεί μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Η πλειοψηφία δηλώνει ότι συμμετέχει ανά τακτά χρονικά διαστήματα σε επιμορφωτικές δράσεις.

Αναφορικά με την πρώτη ερώτηση της συνέντευξης *‘Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι σημαντικότεροι λόγοι που συμμετέχετε σε επιμορφωτικές διαδικασίες;’* η πλειοψηφία δηλώνει ότι παρακολουθεί επιμορφωτικά προγράμματα για λόγους επαγγελματικής ανάπτυξης. *Τα πράγματα στην εκπαίδευση, όπως πιστεύω σε όλα τα επαγγέλματα, εξελίσσονται, άρα εσύ αν μείνεις σ’ αυτά που ήξερες ή ανακάλυψες παλαιότερα καταλήγεις να είσαι ανεπίκαιρος και μακριά από αυτά που πρέπει να δώσεις, γιατί εκεί έχουν φτάσει ήδη τα παιδιά. Γι’ αυτό πρέπει συνεχώς να ανανεώνεις τις γνώσεις σου,*

να πειραματίζεσαι...(εκπαιδευτικός Αγγλικής). Επιπλέον, η ενημέρωση σε νέες μεθόδους διδακτικής και διαχείρισης μαθητών αποτελούν λόγοι συμμετοχής: να ενημερώνομαι για νέες μορφές διδακτικής, για την ίδια την επιστήμη μου αλλά και να διαχειρίζομαι τους χαρακτήρες των εφήβων ώστε να μπορέσω να τους δώσω τα εφόδια που χρειάζονται όταν βγουν στην κοινωνία (εκπαιδευτικός ΔΕ.). Επίσης, ένα άλλο κίνητρο είναι η ανάγκη για μάθηση: κυρίως από το μικρόβιο της μάθησης, να μαθαίνω όσο γίνεται περισσότερα πράγματα και κατ' αναλογία οτιδήποτε θα μπορούσε να με κάνει καλύτερο δάσκαλο (εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής). Επιπλέον, ένας άλλος λόγος συμμετοχής σε επιμορφωτικές διαδικασίες αποτελεί η συναναστροφή με συναδέλφους και η ανταλλαγή απόψεων και γνώσεων: η συμμετοχή σε τέτοιες εκδηλώσεις επιμορφωτικές, έχουν κι έναν άλλο ωφέλιμο σκοπό, τη συνδιαλλαγή με άλλους συναδέλφους. Γίνεται μία συζήτηση που οδηγεί στον αναστοχασμό, λοιπόν, των πιστεύω, των σκοπών των στόχων κ.ο.κ.(εκπαιδευτικός ΠΕ Πληροφορικής). Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί, στο σύνολό τους, δηλώνουν ως λόγους συμμετοχής την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη, ωστόσο η τελευταία έχει την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης: Οι σημαντικότεροι λόγοι για μένα είναι προσωπικοί.... Πιστεύω ότι με βοηθάει να βελτιωθώ στο διδακτικό μου έργο. Οι παραπάνω διαπιστώσεις συμφωνούν με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας της παρούσης διατριβής αφού το κίνητρο της επαγγελματικής ανάπτυξης σημειώνει τον υψηλότερο μέσο όρο (6,14) σε σχέση με το κίνητρο της επαγγελματικής εξέλιξης (3,40) και των διαπροσωπικών σχέσεων (4,21).

Αναφορικά, με τη δεύτερη ερώτηση της συνέντευξης Από τη συναναστροφή σας με άλλους εκπαιδευτικούς, ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι σημαντικότεροι λόγοι για αυτούς που συμμετέχουν στην επιμόρφωση, σχεδόν στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί (9 στους 11) θεωρούν ότι υπάρχουν συνάδελφοί τους που συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις για λόγους επαγγελματικής εξέλιξης:

-Κάποιοι είναι οικονομικοί, κάποιοι είναι για να πάρουν βεβαίωση και κάποιοι είναι επίσης προσωπικοί πιστεύω (Νηπιαγωγός),

-Φυσικά και έχει υποπέσει στην αντίληψή μου ότι αρκετές, μερικές φορές ή ελάχιστες, γίνεται και για το βιογραφικό... Για να διεκδικήσουν κάποια θέση αργότερα.... (εκπαιδευτικός ΠΕ70).

-Ζώντας τα τελευταία 6-7 χρόνια στο πειραματικό σχολείο, θα έλεγα ότι ένα μεγάλο μέρος των συναδέλφων μου ενδιαφέρεται για συμμετοχή σε προγράμματα τα οποία θα

έχουν κάποιο όφελος προσωπικό είτε σε πιστοποίηση είτε σε μοριοδότηση (εκπαιδευτικός Αγγλικών).

Ωστόσο, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (7 στους 11) κάνει διάκριση μεταξύ των συναδέλφων που παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα για λόγους επαγγελματικής ή προσωπικής ανάπτυξης και των συναδέλφων που παρακολουθούν επιμορφώσεις για λόγους επαγγελματικής εξέλιξης, ενώ διατυπώθηκε η άποψη ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην επιμόρφωση από εξαναγκασμό:

-Από παλαιότερη εμπειρία, που ίσως έγινε ανεπίκαιρη, οπότε δεν ξέρω αν συνεχίζει να ισχύει, οι λόγοι συμμετοχής των συναδέλφων μου σε επιμορφωτικά προγράμματα ήταν ο εξαναγκασμός. Ήταν αναγκασμένοι, πήγαιναν μόνο εκεί που ήταν απαραίτητη η παρουσία τους με παρουσιολόγιο, οπότε δεν μπορούσαν να κάνουν διαφορετικά (εκπαιδευτικός Αγγλικών).

-Σε ότι αφορά την εμπειρία μου, τη recent εμπειρία μου κιόλας, ένα είναι ο καταναγκασμός, σε εισαγωγικά, από τη Διεύθυνση. Τους λέει η Διεύθυνση 'παιδιά δε θα μπούμε σ' αυτό το πρόγραμμα;', 'δεν πρέπει να κάνουμε αυτή την επιμόρφωση;', οπότε μπορούν να καταφέρεις να πάρεις το μισό σύλλογο και υποχρεωτικά να συμμετέχουν και οι υπόλοιποι (εκπαιδευτικός Αγγλικών).

Σχετικά με την τρίτη ερώτηση της συνέντευξης η οποία αφορά τις επιμορφωτικές ανάγκες των ερωτηθέντων, οι 8 στους 11 εκπαιδευτικούς δηλώνουν ως επιμορφωτική ανάγκη την ενημέρωση σε θέματα τεχνολογίας και τη χρήση της τελευταίας στη διδακτική διαδικασία. Επίσης, 2 εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι θα ήθελαν να παρακολουθήσουν προγράμματα σε θέματα αγωγής υγείας και περιβάλλοντος. Ακόμη, 2 εκπαιδευτικοί δηλώνουν ως ανάγκη την επιμόρφωση στην αντιμετώπιση μαθητών με μαθησιακές διαδικασίες. Τέλος, διατυπώνονται ως ανάγκες η επιμόρφωση σε νέες διδακτικές, στη διαχείριση κρίσεων ή συγκρούσεων στην τάξη αλλά και γενικά στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Συμπεραίνουμε ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, δηλώνουν ως επιμορφωτικές τους ανάγκες ό,τι έχει να κάνει με θέματα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Τα ίδια αποτελέσματα αποκομίζουμε και από την ποσοτική έρευνα της διατριβής αφού ο μέσος όρος των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε θέματα του εκπαιδευτικού έργου στην τάξη είναι υψηλός (5,64), ενώ ακολουθεί η ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας (5,10).

Η τέταρτη ερώτηση της συνέντευξης αφορούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μορφή παρακίνησης τους στην εργασία. Στο σύνολό τους, οι

εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι παρακινούνται από εσωτερικά κίνητρα. Έτσι, το βλέπουν σαν λειτούργημα:

-Θεωρώ ότι η διδασκαλία είναι λειτούργημα, δηλαδή από την ώρα που μπήκα μέσα σε τάξη δεν το είδα σα δουλειά, να βγάλω χρήματα, το είδα σαν ένα λειτούργημα δεδομένου ότι βοηθάω, επειδή ακριβώς είμαι αγγλικών, βοηθάω ανθρώπους να επικοινωνήσουν με άλλους ανθρώπους από άλλες χώρες. Για μένα αυτό είναι μεγάλη δουλειά γιατί ανοίγεις τους ορίζοντες, κυριολεκτικά, των ανθρώπων και τους βοηθάς, τους δίνεις τα όπλα για να μην αισθάνονται απομονωμένοι μέσα στον κόσμο, να μην αισθάνονται ότι βρίσκονται σε μια γωνιά του πλανήτη μόνοι τους και παλεύουν να... ανέβουν επαγγελματικά ή να καλυτερεύσουν τη ζωή τους (εκπαιδευτικός αγγλικών)...

-...Αν ήταν τα πω λαϊκά, θα το έλεγα ψώνιο (εκπαιδευτικός αγγλικών)...

-Τα παιδιά μαθαίνουν σήμερα πράγματα που παλιότερα ούτε καν σκεφτόμασταν ότι θα μπορούσαν να διδαχθούν σ' ένα σχολείο. Αυτό που με νοιάζει περισσότερο είναι να συνδέσω την πραγματικότητα με τη θεωρία και να τους κεντρίσω το ενδιαφέρον. Όταν βγουν στην κοινωνία, να έχουν εφόδια για να μπορούν να σταθούν ως προσωπικότητες (εκπαιδευτικός ΔΕ.).

Επίσης, θεωρούν ότι παρακινούνται στην εργασία λόγω της ανάγκης τους για προσωπική ανανέωση:

-Όπως είπα και στην προηγούμενη ερώτησή σας, είναι εσωτερικοί οι λόγοι, με κάνει να νιώθω καλύτερα όταν χρησιμοποιώ μια μέθοδο που δεν είχα χρησιμοποιήσει στο παρελθόν, μπορεί να είναι και θέμα προσωπικής ανανέωσης αλλά και του να επιδιώκουμε να φέρουμε ίσως καλύτερα αποτελέσματα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικός ΠΕ).

Υπάρχει και η άποψη ότι μπορεί το έναυσμα για την παρακίνηση και την κινητοποίηση στον χώρο εργασίας να δίνεται από την ιεραρχία, αλλά πάντα καταλήγει η παρακίνηση να αποτελεί προσωπική διαδικασία:

...Ναι, δίνεται ένα έναυσμα, μπορεί να είναι κάποιες εκδηλώσεις, μπορεί να είναι κάποια δράση του σχολείου, μπορεί να είναι κάποιο πρόγραμμα, κάποιο project το οποίο αφορά κάποιες άλλες τάξεις. Υπάρχει ένα πλαίσιο, μια παρακίνηση από τη Διεύθυνση, σε συνδυασμό και με άλλους συναδέλφους μερικές φορές. Από κει και πέρα τα ηνία τα παίρνει ο δάσκαλος, εγώ δηλαδή ως προς την ειδικότητά μου (εκπαιδευτικός μουσικής).

Συμπεραίνουμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι παρακινούνται στην εργασία τους από εσωτερικά κίνητρα ή κίνητρα που έχουν πλέον εσωτερικοποιηθεί:

Για μένα τα κίνητρα είναι περισσότερο προσωπικά, δηλαδή θέλω να βελτιωθώ στο έργο μου, στο εκπαιδευτικό μου έργο, δεν μου το επιβάλλει κάποιος δηλαδή, θέλω να βελτιωθώ μόνη μου, είναι προσωπικά κίνητρα (εκπαιδευτικός ΠΕ-Νηπιαγωγός).

Καταρχήν το κίνητρο, και το κίνητρο για μένα είναι το εσωτερικό κίνητρο, είναι η αγάπη προς την εργασία, το ενδιαφέρον μου, η επαφή με τους μαθητές μου (εκπαιδευτικός πληροφορικής).

Επομένως, ξεκινώντας από το προσπαθώ να γίνω όσο πιο αποτελεσματικός δάσκαλος είμαι, από εκεί ξεκινάει και η παρακίνησή μου. Νομίζω ότι είναι καθαρά εσωτερικοί οι λόγοι της παρακίνησης (εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής)

...Όχι εξαρχής ή ζερα τα συν και τα πλην του επαγγέλματος, δηλαδή το θέμα της ανέλιξης δεν υπάρχει μεγάλη στο επάγγελμά μας ούτε το οικονομικό δεν ήταν αυτά κίνητρα, δηλαδή ήταν περισσότερο πιο εσωτερικά. Θεωρώ ότι είναι από τα επαγγέλματα όπως και κάποια άλλα που επειδή έχουν σχέση καθαρά με ανθρώπους αυτής της ηλικίας, νομίζω ότι αυτό πρέπει να είναι η αφετηρία και όχι κάτι άλλο...(εκπαιδευτικός ΠΕ-δάσκαλος).

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ερώτησης έρχονται σε συμφωνία και άμεση συνάφεια με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας όπου το δείγμα της θεωρεί ότι παρακινείται εσωτερικά (Μ.Ο.=5,51 για την εσωτερική παρακίνηση και Μ.Ο.=5,3 για την αυτόνομη παρακίνηση) σε αντίθεση με την ελεγχόμενη παρακίνηση όπου ο μέσος όρος είναι χαμηλότερος (4,23).

Στην τελευταία ερώτηση της συνέντευξης που αφορούσε τις αντιλήψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών για τις μορφές παρακίνησης των συναδέλφων τους στον χώρο εργασίας, η πλειονότητα (9 στους 11) θεωρεί ότι υπάρχουν συνάδελφοι, οι οποίοι παρακινούνται από εξωτερικά κίνητρα ή κίνητρα που έχουν εσωτερικοποιηθεί, προχωρώντας σε διάκριση αυτών που παρακινούνται εσωτερικά και αυτών που έχουν κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης.

-Πάλι θεωρώ ότι είναι μοιρασμένα τα πράγματα, όπως απάντησα και στην προηγούμενη ερώτηση, διότι όλα αυτά συνδέονται πολλές φορές με το τι γίνεται γενικότερα στην εξέλιξη της κοινωνίας μας από άποψη οικονομικών και άλλων πραγμάτων. Κάποια στιγμή υπήρξε μια έκρηξη κατεύθυνσης προς τον παιδαγωγικό κλάδο διότι υπήρχε επαγγελματική αποκατάσταση. Θεωρώ ότι αυτό έβλαψε γιατί ήρθε

και πολύς κόσμος με τη λογική ότι θα βρω δουλειά, χωρίς απαραίτητα να είναι κάτι το οποίο αγαπάει. Θεωρώ ότι είναι το πρώτο πράγμα που πρέπει να έχεις για να κάνεις αυτή τη δουλειά, οπότε από συναδέλφους που συναντώ υπάρχουν άνθρωποι που φαίνεται ότι το κάνουν αυτό επειδή τους αρέσει, υπάρχουν κι άνθρωποι που το κάνουν από ανάγκη. Θεωρώ ότι το λάθος ξεκινάει από πριν για το πώς γίνεται η επιλογή (εκπαιδευτικός Π.Ε.- δάσκαλος).

-Ναι, θεωρώ ότι είναι ένας συνδυασμός. Έχω γνωρίσει πάρα πολλούς εκπαιδευτικούς, των οποίων τα κίνητρα είναι καθαρά εσωτερικά ή ακόμη, μπορείτε να το πείτε, και ο ένας να παρασέρνει τον άλλο σ' ένα εργασιακό περιβάλλον αλλά ,όπως προείπα, υπάρχουν και συναδέλφοι ή συναδέλφισσες, δεν είναι μεγάλος αριθμός, τουλάχιστον κατά δική μου, ας πούμε, εμπειρία, που συμμετέχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα καθαρά για λόγους συμπλήρωσης του βιογραφικού τους για επαγγελματική ανέλιξη (εκπαιδευτικός Π.Ε.- δάσκαλος).

-Πιστεύω καταρχήν είναι η επαγγελματική εξασφάλιση. Υπάρχουν πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί που έρχονται στον τομέα της εκπαίδευσης για να εξασφαλίσουν τη βιωσιμότητά τους όσον αφορά τον οικονομικό τομέα. Από εκεί και πέρα υπάρχουν και αρκετοί άνθρωποι που τους αρέσει η εκπαίδευση, τους αρέσει να έρχονται σε επαφή με παιδιά, με εφήβους, με νέους, γιατί δεν είναι μόνο η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και προσπαθούν για το καλύτερο δυνατό στην εργασία τους μέσω της συμμετοχής τους σ' αυτές τις διαδικασίες, τις επιμορφωτικές... (εκπαιδευτικός πληροφορικής).

Μεταξύ των ερωτηθέντων, υπάρχουν και μερικοί που εκφράζονται με απόλυτο τρόπο, όπως:

Κοιτάζτε γενικά ξέρετε ότι τουλάχιστον στο δημόσιο τομέα, γιατί υπήρξα εκπαιδευτικός και του ιδιωτικού τομέα, οι λόγοι παρακίνησης, κι ας είμαι λίγο σκληρή σ' αυτό που θα πω, εκτός από κάποιους ανθρώπους που ενδιαφέρονται, συμερίζονται τη δική μου οπτική ως προς το ποια είναι η θέση μας, η δουλειά μας και πώς πρέπει να κινούμαστε στο επάγγελμά μας, είναι μια μικρή πλειοψηφία (εκπαιδευτικός αγγλικών).

-...Τι κίνητρα έχουν; Έχουν;... Για κάποιους λίγους ήταν η διάθεση να δουλέψουν και νομίζω αυτή η τελευταία κατηγορία, αν και οι λιγότεροι, τιμάει τον κλάδο και τον πάει και παρακάτω (εκπαιδευτικός αγγλικών).

Το επόμενο κεφάλαιο, το οποίο αποτελεί και το τελευταίο κεφάλαιο της διατριβής, ασχολείται με την περιεκτική αλλά πλήρης παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και την αντιπαραβολή αυτών με ευρήματα άλλων ερευνών τόσο σε ελληνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Παράλληλα, ασχολείται με

την εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας, την παρουσίαση του τελικού θεωρητικού μοντέλου της διατριβής και την παρουσίαση των αποδεκτών μοντέλων που αναδύθηκαν από τη διεξαγωγή των Επιβεβαιωτικών Παραγοντικών Αναλύσεων. Το κεφάλαιο συνεχίζεται με τις αναφορές στην πρωτοτυπία και τα οφέλη της έρευνας και ολοκληρώνεται με την παράθεση των περιορισμών της έρευνας και τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Κεφάλαιο 7^ο: Συζήτηση - συμπεράσματα και προτάσεις

Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο συνοψίζονται τα κύρια ερευνητικά αποτελέσματα με τη παράλληλη αντιπαραβολή τους με τη βιβλιογραφία καθώς και η ερμηνεία τους. Επίσης, παρουσιάζονται το αναδιατυπωμένο θεωρητικό μοντέλο της διατριβής όπως διαμορφώθηκε από την έρευνα και τα αποδεκτά μοντέλα που αναδύθηκαν από τη διεξαγωγή των Επιβεβαιωτικών Παραγοντικών Αναλύσεων. Στη συνέχεια, περιγράφονται η πρωτοτυπία και τα οφέλη της έρευνας καθώς και οι περιορισμοί αυτής. Τέλος, προτείνονται ενδεικτικά ορισμένοι τομείς που παρουσιάζουν ενδιαφέρον και αξίζει να διερευνηθούν μελλοντικά.

7.1. Συζήτηση και κύρια ερευνητικά συμπεράσματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας έχει ως στόχο τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με: α) την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης, β) τις επιμορφωτικές ανάγκες, γ) το κίνητρο συμμετοχής στην επιμόρφωση, δ) την ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών της αυτονομίας, της επάρκειας και της σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων στον χώρο εργασίας, ε) τη μορφή παρακίνησης στην εργασία και στ) της προσωπικότητας και ψυχολογικών χαρακτηριστικών.

Ειδικότερα, η παρούσα διατριβή φιλοδοξεί να αναδείξει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και τους λόγους συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα (στόχος 1), να διερευνήσει το είδος παρακίνησής στην εργασία και την πιθανή σχέση με την ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών και με τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης (στόχος 2), να ελέγξει τη σχέση ψυχολογικών χαρακτηριστικών με την παρακίνηση στην εργασία και με τη δια βίου μάθηση (στόχος 3), να εξετάσει την επίδραση δημογραφικών παραγόντων στην παρακίνηση στην εργασία και στη συνεχιζόμενη κατάρτιση (στόχος 4), και τέλος να εξετάσει τον βαθμό εμπλοκής στην εργασία και τη σχέση της με την παρακίνηση στην εργασία των εκπαιδευτικών και με τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά

προγράμματα (στόχος 5). Επίσης, στόχος της παρούσης διατριβής αποτελεί η ανάδειξη ενός πιθανού αποδεκτού μοντέλου για τη σχέση ή την επίδραση της παρακίνησης στην εργασία, της ικανοποίησης των αναγκών και της προσωπικότητας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμορφωτική διαδικασία.

Κατά την εμπειρική έρευνα επιλέχτηκε η διερεύνηση των παραπάνω στόχων να διερευνηθεί σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με πανελλήνια κάλυψη των κύριων εκπαιδευτικών δομών (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΠΑΛ, Σχολεία Ειδικής Αγωγής, Πειραματικά, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας). Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται είναι το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο και η ατομική συνέντευξη η οποία αποτελεί αναγκαιότητα για τον έλεγχο της σημαντικότητας του περιεχομένου των ερωτήσεων που απαλείφθηκαν. Συνολικά τα δεδομένα (ποσοτικά και ποιοτικά) που συλλέχθηκαν αφορούν: α) 556 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και β) 11 ατομικές συνεντεύξεις.

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων στηρίζεται σε μεθόδους της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Όσον αφορά την επαγωγική στατιστική έχουν πραγματοποιηθεί στατιστικές αναλύσεις οι οποίες επικεντρώνονται στη(ν): α) διερεύνηση ενδεχομένων διαφορών σε κατηγορίες με δημογραφικά κριτήρια, για παράδειγμα φύλο, ηλικία, βαθμίδα υπηρετήσης, θέση ευθύνης, σχέση απασχόλησης, μορφωτικό επίπεδο κ.ά., διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ βασικών παραγόντων, γ) βηματικές πολλαπλές παλινδρομήσεις, και δ) επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση για ανάδειξη ενός αποδεκτού μοντέλου.

Επιπρόσθετα, η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων στηρίζεται στη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου των συνεντεύξεων εφαρμόζοντας τη βασική μεθοδολογία της ανάλυσης της ποιοτικής έρευνας: α) σημείωση των θεμάτων, β) συλλογή των σχετικών παραδειγμάτων και σχολίων, και γ) ανάλυση τους για ομοιότητες ή διαφορές.

7.1.1. Η δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν την τάση των εκπαιδευτικών για τη συνεχή επιμόρφωσή τους. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε αντιστοιχία και με προηγούμενες έρευνες παρουσιάζονται ως συνεχώς επιμορφούμενοι με ιδιαίτερες

προτιμήσεις σε παρακολούθηση προγραμμάτων που σχετίζονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και το εκπαιδευτικό τους έργο στην τάξη.

Έτσι, σύμφωνα με τα στοιχεία αυτής της μελέτης, η πλειοψηφία του δείγματος απαντά ότι έχει εκπαιδευτεί τα τελευταία δύο χρόνια, γεγονός που επιβεβαιώνει και την πρώτη υπόθεση της έρευνας: *Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια εκτός της εισαγωγικής επιμόρφωσης (στόχος 1)*. Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρουν κι άλλες έρευνες, όπως των Δούκα κ.ά. (2007), όπου το ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα ανέρχεται στο 90%. Όσον αφορά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, έρευνα που διεξήχθη σε ένα δείγμα 305 δασκάλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαπίστωσε ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος παρακολούθησε ένα εκπαιδευτικό μάθημα εκτός από εκείνο της εισαγωγικής κατάρτισης (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & KEDROS SA 2008). Σε έρευνα των Υφαντή και Καραντζή (2007), η οποία διεξήχθη σε δείγμα 380 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολεία της Αττικής και των νομών Αιτωλοακαρνανίας, Αχαΐας, Ηλείας, Μεσσηνίας, Κέρκυρας, διαπιστώθηκε ότι το 74,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης. Στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι η συμμετοχή σας σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης και κατάρτισης σας ωφέλησε;», η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (68,9%) πιστεύει ότι η συμμετοχή τους σε κάποια από τα προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης τους ωφέλησε αρκετά, 29% μέτρια και 2,1% καθόλου. Τέλος, σύμφωνα με τον έλεγχο για τη στατιστική σημαντικότητα, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, την περιοχή εργασίας και τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Η πλειοψηφία του δείγματος προτιμά μορφές κατάρτισης, όπως η ενδοσχολική εκπαίδευση, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και το μεικτό μοντέλο εκπαίδευσης (δια ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευση) ενώ η κατάρτιση στα Περιφερειακά Κέντρα Κατάρτισης σημειώνει τον μικρότερο βαθμό επιθυμίας ($M.O.=3,81$), λόγω του γεγονότος ότι τα κέντρα αυτά παρέχουν επιμορφωτικά προγράμματα «παραδοσιακού τύπου». Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντιστοιχία με τα αποτελέσματα τη έρευνας του Κατσαφούρου (2009) σε 125 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Πιερίας, όπου υψηλές προτιμήσεις συγκέντρωσαν σύγχρονες μορφές ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης όπως η ανταλλαγή εμπειριών, οι συμβουλευτικές υπηρεσίες και τα εργαστήρια. Άλλωστε

σε πρόταση του Π.Ι. προτείνεται η αξιοποίηση ευέλικτων μοντέλων επιμόρφωσης (e- learning, εξ αποστάσεως συγχρονική και ασύγχρονη εκπαίδευση κ.λπ.) αφού η επιμόρφωση αποτελεί θεσμό στρατηγικής σημασίας για τη συνεχή επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Σε μεταπτυχιακή βιβλιογραφική έρευνα της Βενιοπούλου (2015) με καταγραφή και ανάλυση θεωρητικών και ερευνητικών άρθρων της περιόδου 1992-2012, που δημοσιεύτηκαν σε εκπαιδευτικά περιοδικά σχετικά με το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων στην Ελλάδα βρέθηκε ότι η πλειοψηφία των προτάσεων από μέρος των αρθρογράφων αναφέρονταν σε νέες μορφές επιμόρφωσης (έρευνα δράσης, ενδοσχολική, εξ-αποστάσεως επιμόρφωση & δίκτυα μάθησης) και σε περιεχόμενο προγραμμάτων, που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις. Στην έρευνα του Π.Ι. στο πλαίσιο του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης (2010) το 44% των εκπαιδευτικών θεωρούν ως αποδοτικότερη μορφή επιμόρφωσης το μεικτό σύστημα (ταχύρρυθμα σεμινάρια και εξ αποστάσεως επιμόρφωση με συμβατικά μέσα και προαιρετική χρήση νέων τεχνολογιών) και το 24% τα ταχύρρυθμα σεμινάρια, ενώ ιδιαίτερα έντονο είναι το αίτημα για μεικτό σύστημα επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Ιονίων Νήσων και Νοτίου Αιγαίου. Επιπλέον στην έρευνα των Υφαντή και Καραντζή (2007) και στο ερώτημα «Με ποιους άλλους τρόπους μπορεί να επιτευχθεί η διά βίου μάθηση; Αναφέρατε τρεις τουλάχιστον.» βρέθηκε ότι το 43,1% των εκπαιδευτικών προτείνουν τα συνέδρια, τα σεμινάρια και τα επιμορφωτικά προγράμματα, το διαδίκτυο και τις νέες τεχνολογίες (δηλαδή, ένα «μεικτό σύστημα επιμόρφωσης και κατάρτισης»), ενώ 35,3% των εκπαιδευτικών αναφέρονται στην προσωπική προσπάθεια και στη μελέτη βιβλίων. Στην εξέταση για τη στατιστική σημαντικότητα δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, την περιοχή εργασίας (μεγάλα αστικά κέντρα και επαρχιακές πόλεις) και τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Τέλος, επίσης, από έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008) προκύπτει ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές και οι σχολικοί σύμβουλοι «...δεν υιοθετούν τις παραδοσιακές 'μετωπικές επιμορφώσεις' ως κεντρική επιμορφωτική διαδικασία και προκρίνουν τις μεθοδολογίες που έχουν χαρακτήρα πρακτικής ανταπόκρισης και επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων την επικέντρωση στο σχολείο και τις συνεργατικές μορφές επιμόρφωσης».

Άλλωστε, τα τελευταία χρόνια αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο ως ιδιαίτερος σημαντική η ενδοσχολική επιμόρφωση αφού συγκεντρώνει πλεονεκτήματα όπως της άμεσης κάλυψης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και αντιμετώπισης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προβλημάτων, της εμπλοκής των ίδιων των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό, την οργάνωση και τη διεξαγωγή επιμορφωτικών δράσεων με την παράλληλη ανάληψη πρωτοβουλιών τόσο στο διδακτικό προσωπικό όσο και στη διεύθυνση του σχολείου, της σύνδεσης της τάσης για αποκέντρωση της εκπαίδευσης και της συνειδητοποίησης από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς 'ότι η επιμορφωτική υποστήριξη του σχολείου αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ανάπτυξης του σχολείου ως συνόλου και συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης' (Ξωχέλλης, 2018).

Όσον αφορά τη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης με ειδική θεματολογία, παρατηρούνται υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής σε προγράμματα που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό έργο και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και χαμηλά ποσοστά συμμετοχής περιλαμβάνουν θεματικά ζητήματα που συνδέονται με τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής συγκεντρώνονται σε προγράμματα σχετικά με τις νέες μεθόδους διδασκαλίας, τις νέες τεχνολογίες, τη διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο και την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών.

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος πιστεύει ότι η συμμετοχή του σε εκπαιδευτικά προγράμματα συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στο εκπαιδευτικό του έργο (Μ.Ο.=4,51) και, σε μικρότερο βαθμό, στην επαγγελματική εξέλιξή του (Μ.Ο.=3,12). Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι η πλειονότητα γενικά των εκπαιδευτικών και ειδικότερα του δείγματος αποτελείται από γυναίκες οι οποίες και δεν κατέχουν κάποια θέση ευθύνης. Σε έρευνα σε νηπιαγωγούς της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης ως προς την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης, η βελτίωση της πρακτικής στην τάξη, η απόκτηση νέων δεξιοτήτων και η βελτίωση των γνώσεων των εκπαιδευτικών θεωρούνται τα σημαντικότερα αποτελέσματα της επιμορφωτικής δραστηριότητας (Σιπητάνου κ.ά., 2012).

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες του δείγματος (τόσο της ποσοτικής έρευνας όσο και της έρευνας μέσω των συνεντεύξεων) επικεντρώνονται σε θέματα που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό έργο στην τάξη (Μ.Ο. = 5,64), την Παιδαγωγική και Ψυχολογία (Μ.Ο.

= 5,1), την αξιολόγηση της τάξης (Μ.Ο. = 4,93) και σε μικρότερο βαθμό σε θέματα που σχετίζονται με τη διοίκηση της εκπαίδευσης (Μ.Ο. = 4,33). Σε έρευνα του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (2010), διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σχετίζονται κυρίως με την καθημερινή παιδαγωγική τους πρακτική. Στο ζήτημα των εκπαιδευτικών αναγκών, η πρώτη επιλογή των εκπαιδευτικών ήταν η παιδαγωγική ψυχολογία, ακολουθούμενη από θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας. Η Παπαναούμ (2003), σε έρευνα με δείγμα 710 εκπαιδευτικών (382 της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 328 της Δευτεροβάθμιας), υψηλό ποσοστό του δείγματος, το 74,8%, θεωρεί σημαντική την επιμόρφωση σε θέματα Ψυχολογίας (κυρίως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και οι εκπαιδευτικοί που είχαν λιγότερα χρόνια υπηρεσίας), το 70,9% σε θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας (κυρίως οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας και οι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων) και το 57,6 % σε θέματα Γενικής Παιδείας (σε μεγαλύτερη συχνότητα οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας). Υψηλό ποσοστό του δείγματος, 52,5%, θεωρεί σημαντική την επιμόρφωση σε ειδικά γνωστικά αντικείμενα (συχνότερα οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας από ό,τι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας, και, με λίγο χαμηλότερα ποσοστά, την επιμόρφωση σε θέματα Παιδαγωγικής, όπως « η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης» (46,7%) και το «αναλυτικό πρόγραμμα» (43,8%), χωρίς σημαντικές συσχετίσεις με μεταβλητές όπως η βαθμίδα που υπηρετούν ή το τμήμα αποφοίτησης. Σημαντικά θεωρούνται, κυρίως από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας, τα θέματα σχολικής ζωής (58,5%) και τα θέματα συνεργασίας γονέων-σχολείου (57,3%), ενώ μόνο το 38% του δείγματος (κυρίως οι άνδρες εκπαιδευτικοί, οι άνω των 46 ετών και οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας) θεωρεί σημαντικά τα θέματα διοίκησης του σχολείου (Παπαναούμ, 2003: 144-146). Η έρευνα του Goliaris (1998) αφορούσε τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και διεξήχθη στο πλαίσιο του 2ου Περιφερειακού Κέντρου Κατάρτισης το 1996 με σκοπό τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προσφέρει το Κέντρο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι θεωρητικοί τομείς στους οποίους επιθυμούν να απευθύνονται οι εκπαιδευτικοί είναι κατά σειρά προτεραιότητας: α) η παιδοψυχολογία, β) η παιδαγωγική, γ) η ειδική εκπαίδευση, δ) η εκπαίδευση στον τομέα της υγείας, ε) γ) η Διοίκηση της Παιδείας, στ) η Εκπαίδευση της Τεχνολογίας, ζ) η Εκπαιδευτική αξιολόγηση, η) η Κοινωνιολογία και ια) η Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης, τομείς που σχετίζονται με τη διδακτική εργασία τους.

Το 2007, σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με δείγμα 4.164 δασκάλων από 100 σχολικές μονάδες, η μεγάλη πλειοψηφία (83% του συνόλου) θέλησε να συμπεριληφθεί στα εκπαιδευτικά προγράμματα η συζήτηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2008:43). Επιπλέον, ο θεματικός τομέας που θεωρείται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (77% του συνόλου) ως πιο σημαντικός στην εκπαίδευση είναι η διαχείριση της σχολικής πραγματικότητας (προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, διαχείριση των συγκρούσεων, ποικιλία μαθητικού πληθυσμού κλπ.) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008:46). Σε μια πιο πρόσφατη μελέτη για τις εκπαιδευτικές ανάγκες που διεξήχθη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2010, στο πλαίσιο του «Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών Μαζικής Εκπαίδευσης», σε δείγμα 27.785 δασκάλων όλων των ειδικοτήτων και επιπέδων εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2010) οι πέντε πρώτες προτιμήσεις των δασκάλων αναφέρονται τόσο σε θέματα διδασκαλίας («σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις», «χρήση νέων τεχνολογιών» και «διδασκτική μεθοδολογία σε γνωστικά αντικείμενα») όσο και σε θέματα σχετικά με την τάξη («διαχείριση σχολικών τάξεων» και «ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2010:55). Τέλος σε έρευνα σε 82 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που παρακολουθούσαν Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών (Π.Μ.Σ.) διαπιστώθηκε ότι το 95,1% του δείγματος ενδιαφέρεται να επιμορφωθεί «πολύ» και «πάρα πολύ» για παιδαγωγικά θέματα, το 89% ενδιαφέρεται σε μεγάλο βαθμό να ενημερώνεται για επιστημονικά θέματα του αντικείμενου που διδάσκει και το 87,8% για τα καινοτόμα προγράμματα που υλοποιούνται στη σχολική τάξη. Ακολουθούν τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν ως αντικείμενό τους ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας (81,7% έδειξε έντονο ενδιαφέρον) και αυτά που σχετίζονται με τις Νέες Τεχνολογίες και τη διασύνδεσή τους με τη σχολική τάξη (80,5%), ενώ ένα 76,8% παρουσιάζει αυξημένο ενδιαφέρον για προγράμματα επιμόρφωσης που σχετίζονται με ζητήματα ψυχολογίας για ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το 73,2%, για την ειδική αγωγή το 60,9% (Τζάνη, 2018). Από τις παραπάνω έρευνες διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ενδιαφέρεται να παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα που άπτονται της επαγγελματικής του ανάπτυξης και του διδακτικού του έργου, αποτελέσματα που συμφωνούν και με την παρούσα έρευνα, κάτι που συμφωνεί και με το επόμενο ερώτημα, αυτό του κινήτρου συμμετοχής στην επιμορφωτική

διαδικασία, αφού το κυριότερο κίνητρο συμμετοχής αποτελεί η επαγγελματική ανάπτυξη.

Έτσι, όσον αφορά τα κίνητρα συμμετοχής στην επιμορφωτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί (τόσο της ποσοτικής έρευνας όσο και της έρευνας με συνεντεύξεις) συμμετέχουν για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (M.O. = 6,13) και σε μικρότερο βαθμό για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους. Βάσει της παγκόσμιας βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, τα κυριότερα κίνητρα για συμμετοχή των ενηλίκων στα προγράμματα κατάρτισης ομαδοποιούνται στις ακόλουθες κατηγορίες: α) ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, β) εξωτερικές προσδοκίες, γ) κοινωνική συμβολή, δ) επαγγελματική αναβάθμιση, ε) διαφυγή από άλλες καταστάσεις και στ) ενδιαφέρον για τη γνώση (Boshier, 1971; Boshier, 1973; Boshier & Collins, 1985). Σε ελληνικό επίπεδο, στην πρόσφατη μελέτη του Κάραλη (2013) στα εκπαιδευτικά προγράμματα, η απάντηση "επειδή μου αρέσει να μαθαίνω νέα πράγματα" συγκέντρωσε τα υψηλότερα ποσοστά, ενώ υψηλά ποσοστά συγκέντρωσε και η απάντηση "επειδή η εκπαίδευση πρέπει να διαρκέσει σε όλη τη ζωή μας". Υψηλά ποσοστά συμμετοχής στην επιμορφωτική διαδικασία σημειώνονται επίσης για λόγους επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως η αύξηση των αποδοχών, τα τυπικά προσόντα, η εύρεση καλύτερης εργασίας και η εξασφάλιση εργασίας. Μια έρευνα σε 223 καθηγητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης διαπίστωσε ότι οι δύο κύριοι παράγοντες που επηρέασαν τη συμμετοχή τους στην κατάρτιση ήταν πρώτον η προσωπική ανάγκη ανάπτυξης και, δεύτερον, η απόκτηση καλύτερων προσόντων (Σαλιπιτζίδης, 2011). Στην έρευνα του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (2008) οι σπουδαιότεροι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα ακολουθήσουν πρόγραμμα κατάρτισης στο μέλλον είναι η βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας (46%) και των τεχνικών (25%), και στη συνέχεια η βελτίωση της επιστημονικής τους γνώσης. Η τυπική πιστοποίηση από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντικό κίνητρο (0,7%). Επιπλέον, δεν θεωρείται ως πραγματικό κίνητρο η απαλλαγή από την καθημερινή ρουτίνα (4,7%) και η συνάντηση και επικοινωνία με συναδέλφους (4,4%). Σε έρευνα σε εκπαιδευτικούς της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης ως προς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση βρέθηκε ότι οι δυο σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή στην επιμόρφωση είναι η προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη και δευτερευόντως η απόκτηση καλύτερων προσόντων (Σιπητάνου κ.ά., 2012). Σε έρευνα 272 εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση

Προγραμμάτων Επιμόρφωσης (Α' και Β' επιπέδου στις ΤΠΕ) διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία του δείγματος (80,2%) δηλώνει ως κίνητρο συμμετοχής σε προγράμματα ΤΠΕ την προσωπική βελτίωση, το 54,1% για τη μοριοδότηση και ένα 16,2% από περιέργεια (Σέργης & Κουτρομάνος, 2014).

Η παρούσα μελέτη αποκάλυψε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα της κατάρτισης στο εκπαιδευτικό έργο και την επαγγελματική εξέλιξη ανά φύλο. Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην αντίληψη της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δηλώνουν ότι η κατάρτιση έχει συμβάλει σε μεγαλύτερο βαθμό στην επαγγελματική τους εξέλιξη από ότι οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Όσον αφορά την ηλικία, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51 ετών και άνω έχουν περισσότερες θετικές αντιλήψεις για τη συμβολή της κατάρτισης στο εκπαιδευτικό τους έργο και την εξέλιξη της σταδιοδρομίας από ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας έως 40 ετών. Οι εκπαιδευτικοί 51 ετών και άνω έχουν επίσης πιο θετικές αντιλήψεις για τη συμβολή της κατάρτισης στην επαγγελματική τους εξέλιξη από ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μεταξύ 41 ως 50 ετών. Τα παραπάνω αποτελέσματα μπορούν να αποδοθούν στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί 51 ετών και άνω διαθέτουν περισσότερη εμπειρία επιμόρφωσης και είναι πιθανότερο να γίνουν διευθυντές ή υποδιευθυντές στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν. Ωστόσο, σε μεταπτυχιακή έρευνα της Φιλοκώστα (2010) σε δείγμα 200 εκπαιδευτικών από σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας, βρέθηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με τις αντιλήψεις του δείγματος για τη συμβολή του συνόλου των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η μελέτη αποκάλυψε επίσης ότι οι γυναίκες είναι πιο πρόθυμες να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε παιδαγωγικά και ψυχολογικά θέματα, σε θέματα σχετικά με τη διδασκαλία στην τάξη και την αξιολόγηση της τάξης από τους άνδρες. Ωστόσο, οι άνδρες δηλώνουν ότι είναι πιο δεκτικοί για να λάβουν μέρος σε προγράμματα κατάρτισης για τη διοίκηση της εκπαίδευσης από ότι οι γυναίκες συνάδελφοί τους. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι το ποσοστό των γυναικών που διεκδικούν διευθυντική θέση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι σχετικά χαμηλότερο από αυτό των ανδρών, αν και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ξεπερνούν τους άνδρες. Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας

Εκπαίδευσης είναι πιο πρόθυμοι να παρακολουθήσουν προγράμματα για παιδαγωγικά και ψυχολογικά θέματα και για τη διοίκηση της εκπαίδευσης από ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τους λόγους συμμετοχής στην κατάρτιση, οι γυναίκες φαίνεται να συμμετέχουν περισσότερο για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη από τους άνδρες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρουν ότι συμμετέχουν στην κατάρτιση για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας έως 40 ετών θεωρούν ότι συμμετέχουν σε προγράμματα κατάρτισης για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας σε μεγαλύτερο βαθμό από ό, τι οι άλλες ηλικιακές ομάδες.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι αποκεντρωμένη και να ανταποκρίνεται στις αναγνωρισμένες εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, να παρέχεται από διάφορους φορείς, να λαμβάνει πολλές μορφές και να μπορεί να ενσωματώνει ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Πρέπει να είναι σύντομη, επαναλαμβανόμενη αλλά με μεγάλη απόσταση από την άποψη του αριθμού των εκπαιδευτικών που στοχεύουν. Πρέπει να συνδέεται στενά με την εκπαιδευτική έρευνα και τη σχολική πρακτική, να χρησιμοποιεί τύπους εργασίας προσαρμοσμένους στις εμπειρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Έτσι, σύμφωνα με τα ανωτέρω, ορισμένες πτυχές ενός πλαισίου για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι ο προγραμματισμός της κατάρτισης των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, της εκμετάλλευσης των αποτελεσμάτων των ορθών πρακτικών, της καταγραφής των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το επάγγελμά τους και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, η οργανωτική ανάπτυξη της κατάρτισης, η οριοθέτηση διαδικασιών / κριτηρίων / μεθοδολογίας σχεδιασμού, οργάνωσης, υλοποίησης και αξιολόγησης των προγραμμάτων. Είναι, επίσης, απαραίτητη η συστηματική ενημέρωση σχετικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων κατάρτισης και τη διάδοση δράσεων κατάρτισης και συναφών υλικών.

7.1.2. Ο Αυτοπροσδιορισμός των εκπαιδευτικών

Τα αποτελέσματα αναφορικά με τον Αυτοπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών του δείγματος και ειδικότερα σχετικά με την ικανοποίηση των τριών βασικών

ψυχολογικών αναγκών της αυτονομίας, της επάρκειας και της σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων καταδεικνύουν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ικανοποιούνται οι παραπάνω ανάγκες σε μεγάλο βαθμό στον χώρο εργασίας τους. Επίσης, τα αποτελέσματα δείχνουν εκπαιδευτικούς εσωτερικά παρακινούμενους και υψηλά αυτο-προσδιοριζόμενους στην εργασία τους.

Έτσι, αναφορικά με την ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών βρέθηκε ότι ο μέσος όρος των αντιλήψεων των δύο φύλων για κάθε μια ανάγκη και για τη συνολική εσωτερική ικανοποίηση των αναγκών υπερβαίνει τη μεσαία τιμή 4 στην 7βαθμη κλίμακα Likert χωρίς να υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Έτσι, οι μέσοι όροι στους άνδρες για την ικανοποίηση της αυτονομίας, της επάρκειας, της σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων και της συνολικής εσωτερικής ικανοποίησης είναι 5,36 (T.A.=0,90), 5,59 (T.A.=1,09), 5,44 (T.A.=0,99) και 5,18 (T.A.=0,71) αντίστοιχα, ενώ για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς είναι 5,38 (T.A.=0,97), 5,54 (T.A.=1,13), 5,33 (T.A.=0,99) και 5,13 (T.A.=0,74) αντίστοιχα. Επίσης, από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν ότι οι τρεις ανάγκες τους ικανοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό στον χώρο εργασίας τους από ότι οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τη θέση ευθύνης, οι διευθυντές θεωρούν ότι οι συγκεκριμένες ανάγκες ικανοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι υποδιευθυντές και οι εκπαιδευτικοί χωρίς θέση ευθύνης. Επίσης, η ηλικιακή ομάδα που θεωρεί ότι ικανοποιούνται οι εν λόγω ανάγκες σε μεγαλύτερο βαθμό από τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες, είναι η ηλικιακή ομάδα των 51 ετών και άνω. Μετά από έναν έλεγχο συγκρίσεων, το παραπάνω αποτέλεσμα είναι αναμενόμενο αφού από το σύνολο των 112 διευθυντών, οι 71 (63,4%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 51 ετών και άνω. Επίσης, από την ανάλυση προέκυψε ότι οι δάσκαλοι απόφοιτοι διδασκαλείου θεωρούν ότι οι ανάγκες τους ικανοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους κατόχους διδακτορικού ή δεύτερου πτυχίου.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι έχουν ενσωματώσει ταυτοποιημένες αξίες και κανόνες στο Εγώ καθώς από την ανάλυση των δεδομένων της Κλίμακας Εργασιακού Κινήτρου (WEIMS) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους δηλώνουν αυτόνομα παρακινούμενοι στην εργασία τους με το μέσο όρο να είναι μεγαλύτερος από τη μεσαία τιμή 4 σε όλους τους παράγοντες που συνθέτουν ή ελέγχουν την αυτόνομη παρακίνηση, σε αντίθεση με τους παράγοντες που συνθέτουν την ελεγχόμενη παρακίνηση που ο μέσος όρος τους βρίσκονται κοντά στη

μεσαία τιμή 4 ή πολύ κάτω από αυτήν (π.χ. στην έλλειψη παρακίνησης), ενώ και οι εκπαιδευτικοί που παραχώρησαν συνεντεύξεις θεωρούν ότι η παρακίνησή τους στον χώρο εργασίας σχετίζεται με προσωπικά-εσωτερικά κίνητρα. Επίσης, διαπιστώθηκε πως οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο αυτόνομα παρακινούμενοι σε σχέση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στην αβεβαιότητα που μπορεί να βιώνουν οι τελευταίοι λόγω της μη μονιμότητάς τους στην εργασία.

Αναφορικά με τη θέση ευθύνης και την παρακίνηση στην εργασία, βρέθηκε ότι οι κατέχοντες θέση ευθύνης, δηλαδή διευθυντές και υποδιευθυντές, θεωρούν ότι είναι σε μεγαλύτερο βαθμό αυτόνομα παρακινούμενοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς κάποια θέση ευθύνης. Συγκρίνοντας τα συγκεκριμένα αποτελέσματα με τα αποτελέσματα της ικανοποίησης των τριών ψυχολογικών αναγκών, παρατηρούμε ότι οι κατέχοντες θέση ευθύνης και ιδιαίτερα οι διευθυντές θεωρούν ότι οι ανάγκες τους ικανοποιούνται στο χώρο εργασίας περισσότερο και ότι είναι σε μεγαλύτερο βαθμό αυτο-παρακινούμενοι. Επίσης, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί 51 ετών και άνω δηλώνουν περισσότερο αυτόνομα παρακινούμενοι από τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες τόσο σε όλες τις μορφές αυτόνομης παρακίνησης, όσο και στην συνολική αυτόνομη παρακίνηση και σε σχέση με τον Δείκτη Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία. Το συγκεκριμένο συμπέρασμα έρχεται σε συμφωνία και με τα αποτελέσματα της ικανοποίησης των τριών ψυχολογικών αναγκών όπου και σε εκείνη την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί 51 ετών και άνω δηλώνουν ότι οι ανάγκες τους ικανοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες. Αυτό έρχεται και σε συνάρτηση με το γεγονός ότι η πλειοψηφία των διευθυντών που δηλώνουν περισσότερο αυτό-παρακινούμενοι από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς είναι 51 ετών και άνω. Τέλος βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι-απόφοιτοι διδασκαλείου και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού δηλώνουν περισσότερο αυτο-παρακινούμενοι από τους εκπαιδευτικούς κατόχους διδακτορικού, δεύτερου πτυχίου ή τους εκπαιδευτικούς χωρίς προσόντα (δηλαδή κάτοχοι του πτυχίου ειδικότητάς τους).

Αναφορικά με τον παράγοντα της εμπλοκής στην εργασία, η πρώτη διαπίστωση αναφέρεται στον υψηλό μέσο όρο του συγκεκριμένου παράγοντα (5,61), γεγονός που αναδεικνύεται και από τα αποτελέσματα κι άλλων ερευνών, ότι οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στην εργασία τους με ενεργό τρόπο (Bakker & Bal, 2010: Roth et al., 2007: Parker & Martin, 2009). Στην παρούσα έρευνα δε βρέθηκαν

διαφορές ως προς το φύλο. Το αποτέλεσμα αυτό συνηγορεί με τα αποτελέσματα ανάλογων ερευνών (Schaufeli et al., 2006; Klassen et al., 2012) παρόλο που σε άλλες έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι οι γυναίκες εργαζόμενες είναι περισσότερο εμπλεκόμενες στην εργασία τους (π.χ. Klusmann et al., 2008). Επίσης, όπως συμβαίνει και στα προηγούμενα αποτελέσματα, την ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών και την παρακίνηση στην εργασία, έτσι και σχετικά με την εμπλοκή στην εργασία οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί 51 ετών και άνω θεωρούν ότι εμπλέκονται στην εργασία τους σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς χωρίς θέση ευθύνης και από τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε μερική αντίθεση με αποτελέσματα άλλων ερευνών που διαπίστωσαν μέτρια σχέση μεταξύ της ηλικίας των εργαζομένων και της εμπλοκής στην εργασία ((Schaufeli et al., 2006) ή των ετών διδακτικής εμπειρίας (Klassen et al., 2012) ενώ η έρευνα των Klassen και Chiu (2010) έδειξε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αυξήθηκε από την αρχή ως τη μέση της σταδιοδρομίας τους, αλλά, στη συνέχεια, μειώθηκε στα τέλη της σταδιοδρομίας τους. Επιπρόσθετα, από την ανάλυση των δεδομένων διαφαίνεται ότι οι απόφοιτοι διδασκαλείου εμπλέκονται περισσότερο από ότι οι κάτοχοι διδακτορικού ή μεταπτυχιακού διπλώματος, ενώ οι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου και οι εκπαιδευτικοί χωρίς αυξημένα τυπικά προσόντα δηλώνουν περισσότερο εμπλεκόμενοι στην εργασία τους από τους κατόχους διδακτορικού.

Συνεχίζοντας τη συζήτηση για τον έλεγχο των υποθέσεων, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτόνομη παρακίνηση συμμετείχαν σε περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα κατά τη διάρκεια του τελευταίου έτους από ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτόνομη παρακίνηση. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα έρχεται να συμφωνήσει με αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών (Vansteenkiste et al., 2005; Boggiano et al., 1993; Wang και Liu 2008; Χριστοδουλίδης, 2004; Γοροζίδης, 2009) όπου η αυτόνομη παρακίνηση, και δη η υψηλή, συσχετίζεται τόσο με την ικανοποίηση στην εργασία όσο και με την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εξωσχολικές δραστηριότητες, σε επιμορφωτικές διαδικασίες και σε δράσεις ενίσχυσης της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Συγκεκριμένα, ο Χριστοδουλίδης (2004) διαπίστωσε ότι όσο υψηλότερη είναι η αυτόνομη παρακίνηση των δασκάλων, τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση από την εργασία τους και η συμμετοχή τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες για τη βελτίωσή τους και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους ενώ σε παλαιότερη μελέτη με καθηγητές σε προπτυχιακούς φοιτητές Φυσικής

Αγωγής διαπιστώθηκε ότι η εσωτερική παρακίνηση αποτελεί ισχυρό προγνωστικό παράγοντα πρόθεσης για μελλοντική συμμετοχή σε παρόμοια μαθήματα (Goudas, Biddle, & Underwood, 1995). Επίσης, όπως προαναφέρθηκε στη θεωρητική πλαισίωση της έρευνας, οι Γοροζίδης και Παπαϊωάννου (2014) διαπίστωσαν ότι αν οι δάσκαλοι είναι αυτόνομα παρακινούμενοι για την εκπαίδευση και κατάρτισή τους, θα είναι πιο αποφασισμένοι να συμμετάσχουν στην επιμορφωτική διαδικασία και το επόμενο έτος και το ίδιο ισχύει και για τη διδασκαλία ενός καινοτόμου θέματος. Όλες οι παραπάνω έρευνες συνάδουν με τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας: οι εκπαιδευτικοί που είναι αυτόνομα παρακινούμενοι στο χώρο εργασίας τους τείνουν να συμμετέχουν σε περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα από τους εκπαιδευτικούς με χαμηλή αυτόνομη παρακίνηση ή με υψηλή ελεγχόμενη παρακίνηση.

Ωστόσο, βρέθηκε ότι η αυξημένη ή χαμηλή ελεγχόμενη παρακίνηση δεν επηρεάζει τη συμμετοχή σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης. Επίσης, όπως προαναφέρθηκε, υπάρχουν μελέτες που είτε αξιολογούν την αυτόνομη παρακίνηση είτε αξιολογούν μόνο την εγγενή συνιστώσα της, την εσωτερική παρακίνηση, και έχουν εξετάσει τη σχέση της με άλλες μεταβλητές (π.χ., Kuvaas 2009; Olafsen et al., 2015). Για το λόγο αυτό, στην παρούσα μελέτη, εξετάστηκε η σχέση της εσωτερικής παρακίνησης με τη συμμετοχή στην επιμόρφωση. Βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή εσωτερική παρακίνηση τείνουν να παρακολουθούν περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα από τους συναδέλφους τους με χαμηλή εσωτερική παρακίνηση, ενώ η συμμετοχή στην επιμόρφωση δε φαίνεται να επηρεάζεται από άλλες μορφές της αυτόνομης ή ελεγχόμενης παρακίνησης. Σε παρόμοιο αποτέλεσμα κατέληξε και μια παλαιότερη μελέτη με προπτυχιακούς καθηγητές Φυσικής Αγωγής όπου διαπιστώθηκε ότι η εσωτερική παρακίνηση ήταν ισχυρός προγνωστικός παράγοντας για μελλοντική συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα (Goudas, Biddle, & Underwood, 1995).

7.1.3. Ψυχολογικά χαρακτηριστικά και προσωπικότητα των εκπαιδευτικών

Αναφορικά με το άγχος και την κατάθλιψη, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους δηλώνουν ότι δεν έχουν άγχος ή κατάθλιψη αφού οι μέσοι όροι και των δύο παραγόντων είναι χαμηλοί. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν πιο αγχωμένες από τους άντρες, ενώ σχετικά με τη βαθμίδα υπηρετήσης

παρατηρούνται υψηλότερες τιμές στον παράγοντα της κατάθλιψης από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην Ευρωπαϊκή Έρευνα για τις Συνθήκες Εργασίας του 2010 (Eurofound, 2012) οι εργαζόμενες γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά άγχους ή κατάθλιψης (11,35%) από ότι οι εργαζόμενοι άντρες (8,05%). Στην Ευρωπαϊκή Έρευνα στις Συνθήκες Εργασίας 2005 (European Survey on Working Conditions -EWCS) διαπιστώθηκε ότι η εμφάνιση του άγχους αυξήθηκε με την ηλικία, ενώ η εμφάνισή του μειώθηκε και πάλι στους μεγαλύτερους σε ηλικία εργαζόμενους (55-64 ετών). Επίσης, στην Έρευνα Εργατικού Δυναμικού του 2007 (Labour Force Survey –LFS) διαπιστώθηκε ότι το άγχος, η κατάθλιψη ή το στρες ως κύριο πρόβλημα υγείας που σχετίζεται με την εργασία εμφανίστηκαν συχνότερα στις εργαζόμενες γυναίκες (17%) από ότι στους εργαζόμενους άντρες (13%).

Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο της προσωπικότητας HEXACO-60 οι γυναίκες παρουσιάζονται περισσότερο ειλικρινείς και συναισθηματικές από ότι οι άντρες. Η βιβλιογραφία περιλαμβάνει θεωρητικά και εμπειρικά δεδομένα σύμφωνα με τα οποία οι γυναίκες γενικά ανέφεραν σταθερά υψηλότερα επίπεδα νευρωτισμού και προσήνειας και ότι οι άντρες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα εξωστρέφειας και ευσυνειδησίας (Budaev, 1999, Costa et al., 2001, Lynn and Martin, 1997).

Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δηλώνουν περισσότερο εξωστρεφείς και προσηνείς από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ενώ οι τελευταίοι παρουσιάζονται περισσότερο ειλικρινείς. Επίσης, οι διευθυντές θεωρούν ότι είναι περισσότερο εξωστρεφείς, ευσυνειδητοί και προσηνείς από τους εκπαιδευτικούς. Σε έρευνες βρέθηκε ότι η ευσυνειδησία συνδέεται με την απόδοση της εργασίας (Barrick and Ryan, 2003), η οποία με τη σειρά της έχει επίσης συνδεθεί με την αποτελεσματική ηγεσία (Judge et al., 2002). Ο Bass (1990) υποστήριξε ότι ορισμένα χαρακτηριστικά της Προσήνειας σχετίζονται με την ηγεσία, ενώ άλλα δε σχετίζονταν και η συνολική συσχέτιση ήταν πολύ χαμηλή. Ο Judge και οι συνεργάτες του διαπίστωσαν ότι η Εξωστρέφεια είχε την ισχυροτερη συσχέτιση με την ηγεσία, με την Ευσυνειδησία, τον Νευρωτισμό και την Δεκτικότητα στην Εμπειρία να ακολουθούν, ενώ η Προσήνεια να έχει ασθενή συσχέτιση.

Συνεχίζοντας την αναφορά στην προσωπικότητα, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί 51 ετών και άνω δηλώνουν περισσότερη εξωστρεφείς από τους εκπαιδευτικούς των άλλων δύο ηλικιακών ομάδων (ως 40 ετών

και 41-50 ετών) και παράλληλα περισσότερο δεκτικοί στην εμπειρία από τους νεαρότερους εκπαιδευτικούς (ως 40 ετών). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ως 40 ετών δηλώνουν περισσότερο συναισθηματικοί από τους συναδέλφους τους των 51 ετών και άνω. Τα αποτελέσματα σχετικά με τον συγκεκριμένο δημογραφικό παράγοντα συμφωνούν με τα αποτελέσματα του προηγούμενου δημογραφικού παράγοντα, της θέσης ευθύνης, και αυτό συμβαίνει γιατί οι διευθυντές των σχολικών μονάδων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 51 ετών και άνω. Οι Lazaridou και Beka (2015) βρήκαν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία διευθυντές (50+) ήταν περισσότερο εξωστρεφείς και ευσυνείδητοι από τους νεαρότερους διευθυντές, ενώ ο Costa και οι συνεργάτες του (2001) βρήκαν ότι ο Νευρωτισμός, η Εξωστρέφεια και η Δεκτικότητα στην εμπειρία αποδυναμώνονται με το πέρασμα του χρόνου, ενώ η Προσήνεια και η Ευσυνειδησία τείνουν να αυξάνονται, όπως και σε έρευνα των Donnelan και Lucas (2009) βρέθηκε ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εμφάνιζαν χαμηλή εξωστρέφεια σε σχέση με τους νεαρότερους. Ωστόσο τα αποτελέσματα της έρευνας του Costa και των συνεργατών του δε συμφωνούν με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας όσον αφορά τους παράγοντες της Εξωστρέφειας και της Δεκτικότητας στην εμπειρία.

Αναφορικά με την αυτοεκτίμηση δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τους δημογραφικούς παράγοντες. Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν υψηλή αυτοεκτίμηση με μέσο όρο 23,4 σε 4/θμια κλίμακα. Ο μοναδικός δημογραφικός παράγοντας που παρουσιάζει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα είναι η θέση ευθύνης όπου οι διευθυντές (M.O.=3,41, T.A.=0,41) δηλώνουν σχετικά υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τους εκπαιδευτικούς (M.O.=3,29, T.A.=0,41). Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί, ότι δεν έχουν γίνει αρκετές έρευνες, που να μελετούν την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αυτοεκτίμηση είναι πιθανό να είναι πιο ευτυχημένοι και πιο αποτελεσματικοί στην τάξη, με περισσότερες πιθανότητες να αξιολογήσουν τον εαυτό τους με ακρίβεια και λιγότερο άγχος στην εργασία τους, από ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλότερη αυτοεκτίμηση (Reilly, Dhingra, Boduszek, 2013).

7.1.4. Συσχετίσεις βασικών παραγόντων

Σε αυτήν την υποενότητα συνοψίζονται και συγκρίνονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων της έρευνας με άλλες έρευνες. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι

συσχετίσεις των κύριων παραγόντων (αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης, επιμορφωτικές ανάγκες, κίνητρο συμμετοχής στην επιμόρφωση, ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών, παρακίνηση στην εργασία, τύποι προσωπικότητας και ψυχολογικά χαρακτηριστικά) ελέγχονται με τη χρήση του συντελεστή γραμμικής συσχέτισης Spearman ενώ οι συσχετίσεις που αναφέρονται αφορούν στατιστικά σημαντικά ευρήματα (σε επίπεδο 1% κυρίως και δευτερευόντως στο 5%). Επίσης, αναφέρονται και τα σημαντικότερα αποτελέσματα από τις βηματικές πολλαπλές παλινδρομίσεις που πραγματοποιήθηκαν για την ανάδειξη των προβλεπτικών παραγόντων σε βασικούς παράγοντες που σχετίζονται με τις υποθέσεις της έρευνας.

Έτσι, από την έρευνα αυτή διαπιστώνεται ότι η αυτόνομη παρακίνηση συσχετίζεται περισσότερο με τις αναφορές για την ικανοποίηση των αναγκών της αυτονομίας, της επάρκειας και της σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων από ότι η ελεγχόμενη παρακίνηση και τα είδη της, όπως βρέθηκε και σε άλλες έρευνες (Gagne et al, 2010). Αυτό υποστηρίζει τον ισχυρισμό της Θεωρίας Αυτοπροσδιορισμού ότι η αυτόνομη παρακίνηση παράγει θετικότερα αποτελέσματα από την ελεγχόμενη παρακίνηση και συμφωνεί με μια σειρά από μελέτες που έχουν δείξει το πλεονέκτημα της χρήσης πιο διαφοροποιημένης εκτίμησης της παρακίνησης, καθώς διαφορετικές μορφές παρακίνησης οδηγούν σε διαφορετικές συνέπειες (Deci & Ryan, 2000; Koestner & Losier, 2002, Gagné & Deci, 2005). Με βάση μελέτες φαίνεται ότι πολλοί από τους παράγοντες που ενισχύουν την εσωτερική παρακίνηση θα διευκόλυναν επίσης την εσωτερίκευση της εξωτερικής παρακίνησης επειδή αυτοί οι παράγοντες διευκολύνουν την ικανοποίηση των αναγκών για επάρκεια και αυτονομία οι οποίες έχουν συστηματικά θεωρηθεί σημαντικές τόσο για την εσωτερίκευση της εξωτερικής παρακίνησης όσο και για την εσωτερική παρακίνηση (Gagne & Deci, 2005).

Επίσης, διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι αυτόνομα παρακινούμενοι στην εργασία τους. Άλλωστε, ο Fernet και οι συνάδελφοί του (2008) έδειξαν ότι οι αυτόνομοι τύποι κινήτρων κυριαρχούν στους εκπαιδευτικούς από ότι οι τύποι της ελεγχόμενης παρακίνησης, γεγονός που, στην παρούσα έρευνα, συσχετίζεται και με τα κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικές δράσεις, αφού βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής αυτόνομης παρακίνησης, της εσωτερικής παρακίνησης και της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης με την επαγγελματική ανάπτυξη ως κινήτρου συμμετοχής που θεωρείται κατεξοχήν εσωτερικό κίνητρο. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με ευρήματα άλλων

ερευνών όπου βρέθηκε ότι η αυτόνομη παρακίνηση οδηγεί στη βέλτιστη εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική κατάρτισή τους και σε σχολικές καινοτομίες (Gorozidis & Papaioannou, 2014). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορεί να θεωρηθούν σημαντικά όχι μόνο για τα εκπαιδευτικά συστήματα όπου η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι προαιρετική (π.χ. Ελλάδα, Δανία, Ιρλανδία, Ισλανδία ή Νορβηγία · Ευρωπαϊκή Επιτροπή / EACEA - Eurydice, 2013: 57-58), αλλά και για τα εκπαιδευτικά συστήματα χωρών όπου χρησιμοποιούνται εξωτερικά κίνητρα για την ενθάρρυνση της συμμετοχής στην επιμόρφωση (π.χ. Ισπανία, Βουλγαρία, Λιθουανία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Σλοβακία, Ευρωπαϊκή Επιτροπή-EACEA-Eurydice, 2013:57-58). Έτσι, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό τους σύστημα, πρέπει να στοχεύσουν στην προώθηση και την υποστήριξη της αυτόνομης παρακίνησης και των εσωτερικών κινήτρων των εκπαιδευτικών δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες στην εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους.

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα ανέδειξε τη θετική συσχέτιση της αυτοεκτίμησης με τις τρεις ψυχολογικές ανάγκες, ιδιαίτερα των αναγκών της αυτονομίας και της επάρκειας αλλά και της συνολικής εσωτερικής ικανοποίησης των αναγκών. Ένας παράγοντας που σχετίζεται, όμως αρνητικά, είναι ο παράγοντας της κατάθλιψης καθώς βρέθηκε ασθενής προς μέτρια αρνητική συσχέτιση μεταξύ της κατάθλιψης και της ικανοποίησης των τριών αναγκών και της συνολικής εσωτερικής ικανοποίησης αυτών.

Στη συνέχεια των ευρημάτων της έρευνας, και ως αποτέλεσμα των παραπάνω αναφορών στις συσχετίσεις των τριών αναγκών με παράγοντες του ερωτηματολογίου της έρευνας, βρέθηκε ότι για την εσωτερική ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών (αυτονομίας, επάρκειας και διαπροσωπικών σχέσεων) η εμπλοκή στην εργασία αποτελεί τον ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα και ακολουθούν η κατάθλιψη (ως αρνητικός προβλεπτικός παράγοντας), η αυτοεκτίμηση, η θέση ευθύνης και η αυτόνομη παρακίνηση. Άλλωστε, ένα άτομο που βιώνει σημαντική ικανοποίηση των αναγκών για αυτονομία, επάρκεια και διαπροσωπικές σχέσεις έχει αναμφίβολα υψηλή αυτοεκτίμηση, όπως έδειξαν τα δικά μας αποτελέσματα αλλά και τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Ryan & Deci, 2001). Από την οπτική της θεωρίας Αυτοπροσδιορισμού, η εμπλοκή στην εργασία αποτελεί ένδειξη εσωτερικής παρακίνησης και σχετίζεται με θετικά αποτελέσματα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές (e.g., Bakker & Bal, 2010; Roth et al., 2007). Οι ενεργά

εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους παρουσιάζουν υψηλή παρακίνηση, αποτελεσματικότητα στην ολοκλήρωση δραστηριοτήτων και είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν τις περίπλοκες, μερικές φορές, απαιτήσεις που δημιουργούνται στην καθημερινή επαγγελματική τους ζωή. Σύμφωνα με τη θεωρία, η εμπλοκή αντικατοπτρίζει αυτόνομες μορφές παρακίνησης οι οποίες οδηγούν σε υψηλά επίπεδα επιμονής, δημιουργικότητας και απόδοσης ((Meyer & Gagn'e, 2008). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν χαμηλό επίπεδο εμπλοκής έχουν περισσότερες πιθανότητες να αισθάνονται εξωτερικά παρακινημένοι και έχουν κίνητρο να κερδίσουν ανταμοιβές και να αποφύγουν την τιμωρία (Meyer & Gagn'e, 2008). Τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών συμφωνούν και με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καθώς βρέθηκε η εμπλοκή στην εργασία να συσχετίζεται θετικά με την αυτόνομη παρακίνηση και ειδικά τη μορφή της εσωτερικής παρακίνησης, καθώς και με τις άλλες δύο μορφές αυτόνομης παρακίνησης (*τη ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης και τη ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας*), ενώ δε βρέθηκε συσχέτιση της εμπλοκής με την ελεγχόμενη παρακίνηση και τις μορφές αυτής. Επίσης, βρέθηκε να συσχετίζεται ο παράγοντας της εμπλοκής στην εργασία σε μεγαλύτερο βαθμό με την ανάγκη για αυτονομία και επάρκεια από ότι με την ανάγκη για διαπροσωπικές σχέσεις, το οποίο έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενη έρευνα που χρησιμοποιώντας το πλαίσιο της θεωρίας Αυτοπροσδιορισμού έδειξε ότι η εμπλοκή στην εργασία ενθαρρύνεται μέσα από την ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών και κυρίως της ανάγκης για σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων (Klassen, Perry, & Frenzel, 2012). Ένα άλλο στοιχείο που ενισχύει τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών αποτελεί το γεγονός πως οι παράγοντες που αποτελούν πρόβλεψη για την εκδήλωση της εμπλοκής είναι με σειρά σημαντικότητας η εσωτερική παρακίνηση, η ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία, η ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης (ως παράγοντας αυτόνομης παρακίνησης) και η ικανοποίηση της ανάγκης για επάρκεια.

Αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης βρέθηκε ότι αυτή συσχετίζεται με την επιμορφωτική ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης ενώ η τελευταία συσχετίζεται με τον παράγοντα της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης στην επαγγελματική εξέλιξη. Επίσης, βρέθηκε ότι ο παράγοντας που συσχετίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης και των παραγόντων αυτής (συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο και στην επαγγελματική εξέλιξη)

αποτελεί το γενικό κίνητρο συμμετοχής στην επιμορφωτική διαδικασία. Επιπλέον, άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης είναι η αυτόνομη παρακίνηση στην εργασία και ο βαθμός εμπλοκής σε αυτήν.

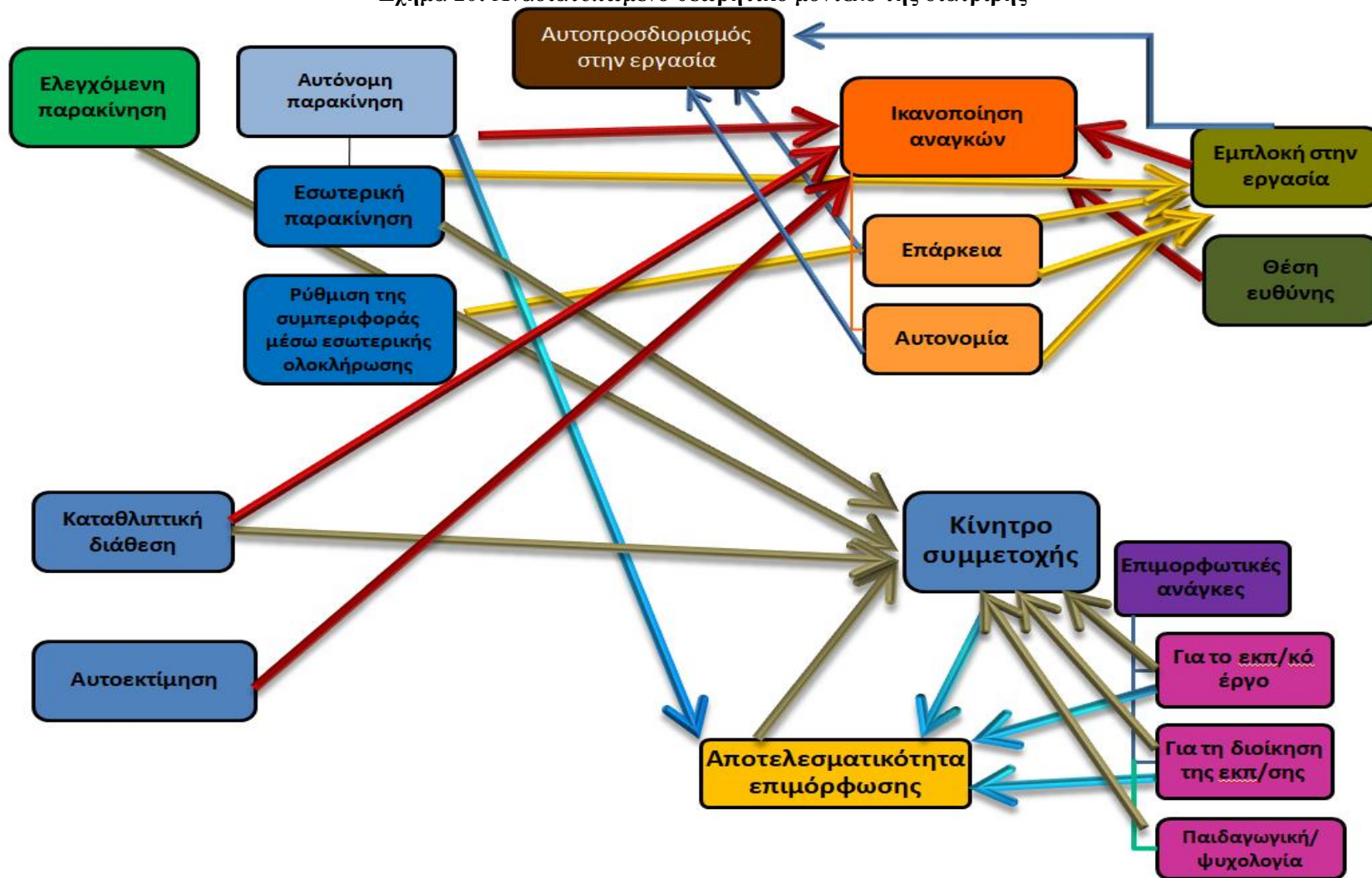
Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στους παράγοντες που συσχετίζονται ή επηρεάζουν τα κίνητρα συμμετοχής στην επιμόρφωση. Με βάση τις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, βρέθηκε ότι η ανάγκη της αυτονομίας συσχετίζεται θετικά με το κίνητρο της επαγγελματικής ανάπτυξης. Από τις μορφές παρακίνησης, διαπιστώνουμε ότι αυτή που επηρεάζει περισσότερο το κίνητρο της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η εσωτερική παρακίνηση, γεγονός που συμφωνεί με τις προαναφερθείσες έρευνες, όπου η μορφή της εσωτερικής παρακίνησης συσχετίζεται θετικά και επηρεάζει την εμπλοκή στην εργασία και γενικά σχετίζεται με θετικά αποτελέσματα. Τέλος, βρέθηκε ότι οι παράγοντες που επιδρούν περισσότερο στο κίνητρο της επαγγελματικής ανάπτυξης ως κινήτρου συμμετοχής στην επιμορφωτική διαδικασία και αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες εμφάνισής του είναι με σειρά επίδρασης η επιμορφωτική ανάγκη σε θέματα εκπαιδευτικού έργου στην τάξη (γεγονός αυτονόητο και λογικό αφού οι δύο παράγοντες θα έπρεπε και έχουν άμεση σχέση μεταξύ τους), η μορφή της εσωτερικής παρακίνησης στην εργασία, ο παράγοντας της δεκτικότητας στην εμπειρία (ως τύπος προσωπικότητας, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης στο εκπαιδευτικό έργο και οι αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης σε θέματα επαγγελματικής εξέλιξης).

Σχετικά με το γενικό κίνητρο συμμετοχής στην επιμόρφωση βρέθηκε ότι οι παράγοντες που το επηρεάζουν περισσότερο και προβλέπουν, ως ένα σημείο, την εμφάνισή του είναι, κατά σειρά σημαντικότητας, οι αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης, η ελεγχόμενη παρακίνηση, οι επιμορφωτικές ανάγκες σε θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας και διοίκησης της εκπαίδευσης, η εσωτερική παρακίνηση, ο παράγοντας της κατάθλιψης και τέλος η επιμορφωτική ανάγκη σε θέματα εκπαιδευτικού έργου στην τάξη. Έτσι, παρατηρούμε ότι οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν το γενικό κίνητρο συμμετοχής στην επιμόρφωση είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες, η παρακίνηση και η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης.

7.2. Αναδιατυπωμένο θεωρητικό μοντέλο της διατριβής

Κατόπιν των ανωτέρω, αναδιατυπώνεται το θεωρητικό μοντέλο της διατριβής. Αυτό πλέον περιλαμβάνει το σύνολο των σχέσεων που συνδέουν τους υπό εξέταση παράγοντες. Αυτοί απεικονίζονται είτε ως ανεξάρτητες μεταβλητές, δηλαδή ως προσδιοριστικοί παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση άλλων παραγόντων, είτε ως εξαρτημένες μεταβλητές, ως αποτελέσματα που άλλοι παράγοντες καθορίζουν. Το σχήμα 2 στην επόμενη σελίδα αποτυπώνει αυτές τις σχέσεις. Τα κόκκινα βελάκια δείχνουν τους παράγοντες που επηρεάζουν περισσότερο την εσωτερική ικανοποίηση των αναγκών, τα σκούρα μπλε βελάκια δείχνουν τους παράγοντες που επηρεάζουν τον Αυτοπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών, ενώ τα κίτρινα βελάκια δείχνουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή στην εργασία. Τα γαλάζια βελάκια δείχνουν τους παράγοντες που επηρεάζουν περισσότερο τις αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης και τα γκρίζα βελάκια δείχνουν τους παράγοντες που επηρεάζουν το κίνητρο συμμετοχής στην επιμόρφωση.

Σχήμα 10: Αναδιατυπωμένο θεωρητικό μοντέλο της διατριβής



Πριν την ανάλυση του σχήματος, πρέπει να επισημανθεί ότι στο παραπάνω διάγραμμα έγινε προσπάθεια να αποτυπωθούν μόνο οι πιο σημαντικές σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που ελέγχει το ερωτηματολόγιο της διατριβής. Έτσι, αναφορικά με το κίνητρο συμμετοχής στην επιμόρφωση επηρεάζεται σε μεγαλύτερο βαθμό από τις αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης, δηλαδή όσο περισσότερο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι συνέβαλε η επιμόρφωσή στην εργασία τους τόσο αυξάνεται και το κίνητρο συμμετοχής σε αυτήν. Επίσης, λιγότερο επιδρούν θετικά η ελεγχόμενη και η εσωτερική παρακίνηση και οι τρεις από τους τέσσερις παράγοντες των επιμορφωτικών αναγκών (σε θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας, εκπαιδευτικού έργου στην τάξη και διοίκησης της εκπαίδευσης). Αναφορικά με τους παράγοντες που επιδρούν στην εμπλοκή στην εργασία, μεγαλύτερο βαθμό επιρροής ασκεί η εσωτερική παρακίνηση, που, όπως προαναφέρθηκε, αντικαθιστά σε αρκετές έρευνες την αυτόνομη παρακίνηση. Σε σημαντικό βαθμό ασκεί επίδραση η ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία, ενώ σε μικρότερο βαθμό επηρεάζουν η δεύτερη μορφή αυτόνομης παρακίνησης (ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης) και η ικανοποίηση της ανάγκης για επάρκεια.

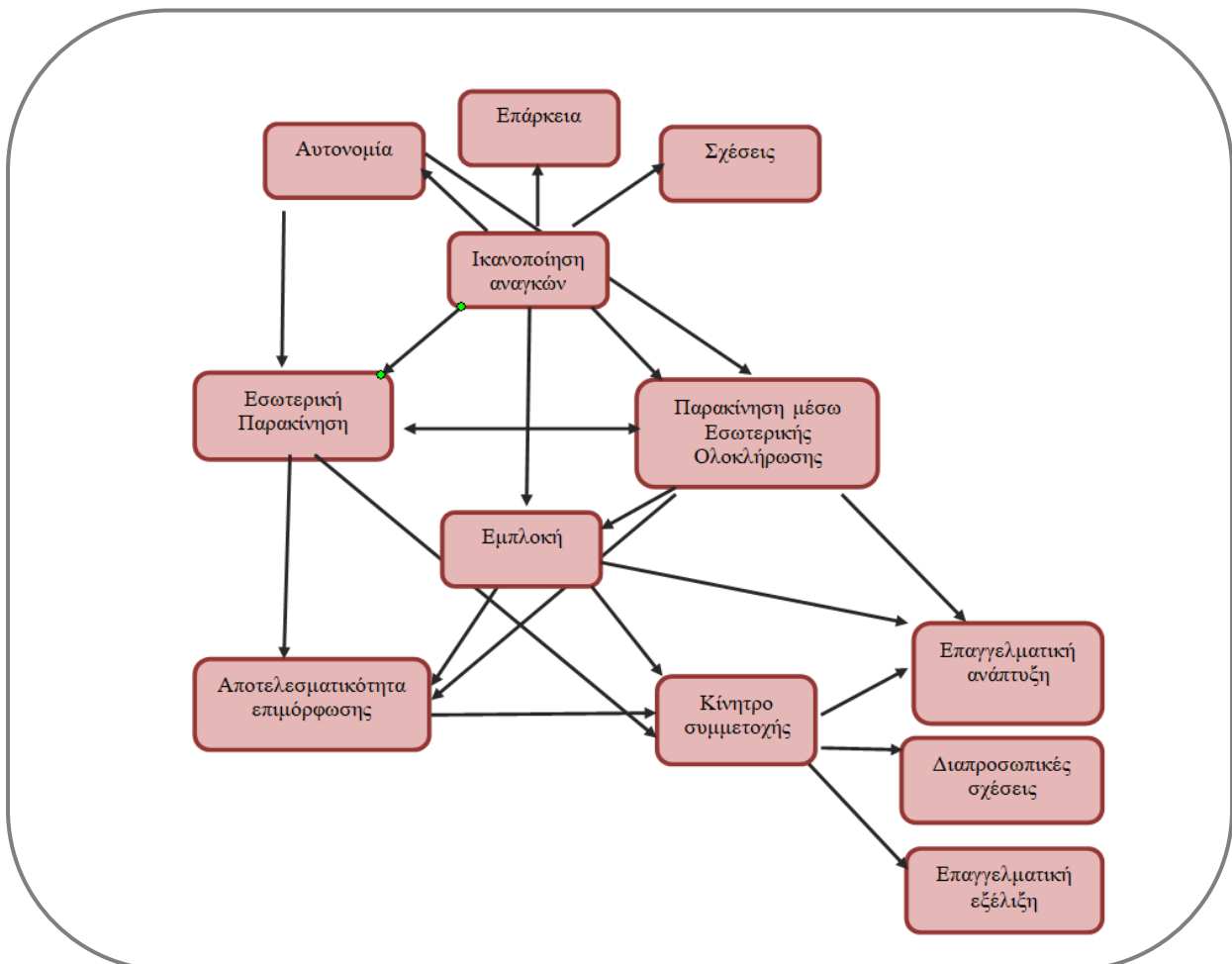
Όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν τον Αυτοπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στην εργασία τους τη μεγαλύτερη επίδραση ασκεί ο παράγοντας της εμπλοκής στην εργασία. Σε μικρότερο βαθμό ασκούν επιρροή η ικανοποίηση των αναγκών για αυτονομία και επάρκεια. Τέλος, ο σημαντικότερος παράγοντας που ασκεί επίδραση στην ικανοποίηση των τριών αναγκών στον χώρο εργασίας αποτελεί η εμπλοκή στην εργασία. Σημαντική αλλά αρνητική επίδραση ασκεί ο παράγοντας της κατάθλιψης. Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των τριών αναγκών, σε μικρότερο βαθμό, είναι η αυτοεκτίμηση, η θέση ευθύνης και η αυτόνομη παρακίνηση.

Ακολουθεί η αναφορά στους επιμέρους παράγοντες που σχετίζονται με την εμπλοκή στην εργασία. Οι επιμέρους παράγοντες που σχετίζονται θετικά με την εμπλοκή στην εργασία είναι η αυτόνομη παρακίνηση και η εξωστρέφεια. Αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τον τύπο της εξωστρέφειας βρέθηκε ότι η τελευταία σχετίζεται θετικά με την αυτοεκτίμηση και τον αυτοπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στην εργασία τους.

Με βάση τα προαναφερθέντα παρατηρούμε ότι: α) η αυτόνομη ή εσωτερική παρακίνηση στην εργασία επηρεάζει αρκετούς από τους υπό διερεύνηση παράγοντες, επηρεάζοντας τόσο το κίνητρο συμμετοχής στην επιμόρφωση και τις αντιλήψεις για

την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης όσο και την ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών, β) ο παράγοντας της εμπλοκής στην εργασία αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα τόσο για την ικανοποίηση των τριών αναγκών, όσο και τον αυτοπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών, ενώ συσχετίζεται θετικά με όλες τις μορφές της αυτόνομης παρακίνησης καθώς και με την ίδια. Κατόπιν των τελευταίων παρατηρήσεων καθώς και των ερευνητικών αποτελεσμάτων από τον έλεγχο των υποθέσεων επιχειρήθηκε στο στατιστικό πακέτο AMOS 21 η διερεύνηση για την ύπαρξη ενός αποδεκτού μοντέλου. Μετά από μια σειρά αναλύσεων, καταλήξαμε στο παρακάτω μοντέλο:

Σχήμα 11: Αποδεκτό μοντέλο μέσω της Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης (CFA)

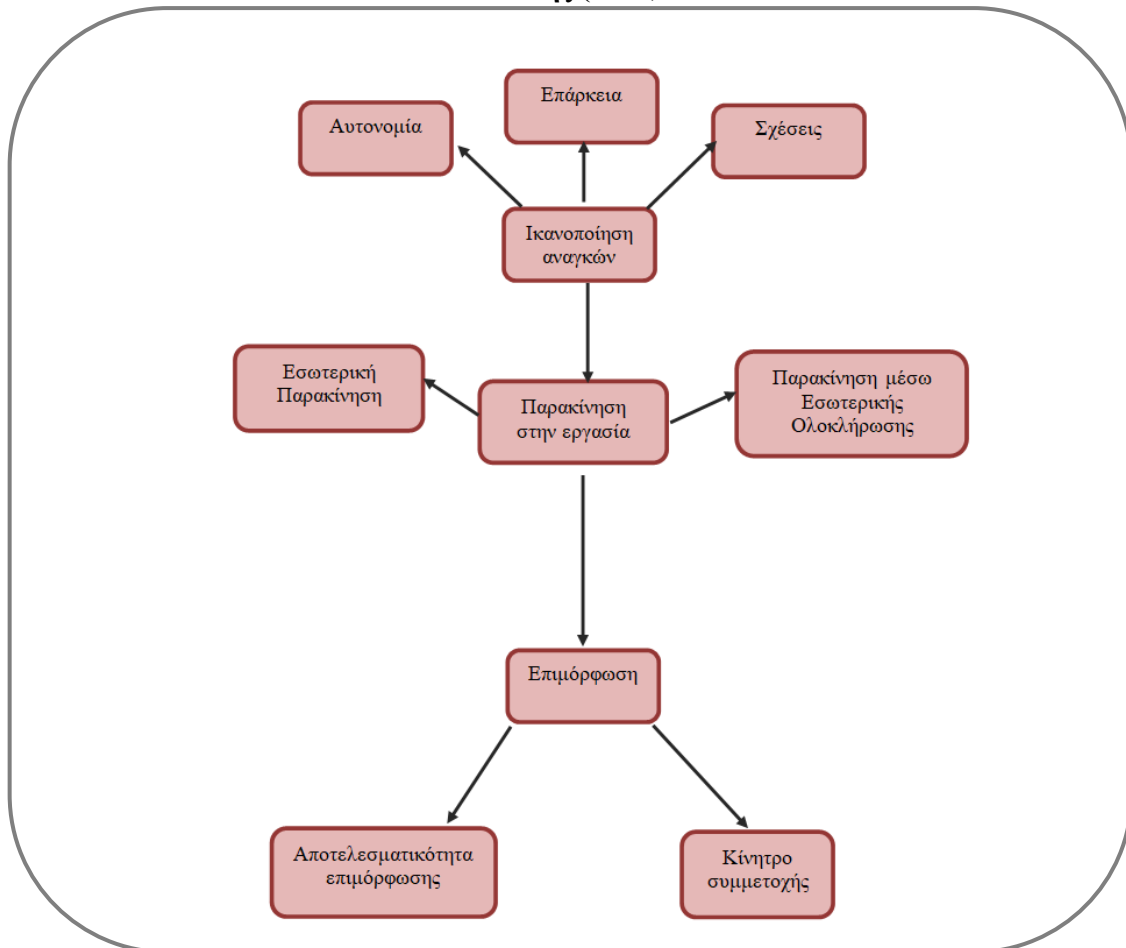


Οι δείκτες καλής προσαρμογής του συγκεκριμένου μοντέλου είναι ικανοποιητικοί με αποτέλεσμα να προκύπτει ένα αποδεκτό μοντέλο ($\chi^2/df=2,355$,

NFI=0,969, CFI=0,982 RMSEA=0,049, SRMR=0,0345). Παρατηρώντας το μοντέλο βλέπουμε ότι η εσωτερική ικανοποίηση των αναγκών επηρεάζει την παρακίνηση στην εργασία και την εμπλοκή στην εργασία. Οι παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης είναι οι δύο μορφές αυτόνομης παρακίνησης (εσωτερική παρακίνηση και παρακίνηση μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης) και η εμπλοκή στην εργασία. Την εμπλοκή στην εργασία την επηρεάζουν εκτός από την ικανοποίηση των τριών αναγκών και οι δύο μορφές εσωτερικής παρακίνησης. Η αυτονομία επηρεάζει τις δύο μορφές αυτόνομης παρακίνησης. Τέλος, στο κίνητρο συμμετοχής επιδρούν η εσωτερική παρακίνηση, η εμπλοκή στην εργασία και οι αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης, ενώ στο κίνητρο της συμμετοχής στην επιμόρφωση για λόγους επαγγελματικής ανάπτυξης επιδρούν ο βαθμός εμπλοκής στην εργασία και η παρακίνηση μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης. Από τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα κίνητρα συμμετοχής επηρεάζονται τόσο από τις πρότερες αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξή τους, όσο και τη μορφή παρακίνησης στην εργασία τους και την ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών στο χώρο εργασίας και ειδικότερα της αυτονομίας αφού η αίσθηση αυτονομίας είναι αυτή που σχετίζεται άμεσα με την αυτόνομη παρακίνηση και ειδικότερα τις δύο μορφές της (εσωτερική παρακίνηση και παρακίνηση μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης).

Προχωρώντας στην απλούστευση του παραπάνω μοντέλου, διενεργήθηκε δεύτερη Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση για να διαπιστωθεί αν η ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών επηρεάζει την παρακίνηση στην εργασία κι αυτή με τη σειρά της τις αντιλήψεις για την επιμόρφωση (σχήμα 12).

Σχήμα 12: Αποδεκτό μοντέλο μέσω της δεύτερης Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης (CFA)



Οι δείκτες καλής προσαρμογής του συγκεκριμένου μοντέλου είναι ικανοποιητικοί με αποτέλεσμα να προκύπτει ένα αποδεκτό μοντέλο ($\chi^2/df=3,196$, $NFI=0,964$, $CFI=0,975$, $RMSEA=0,063$, $SRMR=0,0360$). Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο, η ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών επηρεάζει την παρακίνηση στην εργασία (η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως αυτόνομη αφού περιέχει δύο μορφές την εσωτερική παρακίνηση και την ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης) και αυτή με τη σειρά της επηρεάζει τις αντιλήψεις για την επιμόρφωση (σε επίπεδο αποτελεσματικότητας επιμόρφωσης και κινήτρων συμμετοχής σε αυτήν). Το παρόν αποτέλεσμα της Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης έρχεται εν μέρει σε συμφωνία με έρευνες που έχουν γίνει στο παρελθόν και έδειξαν ότι πολύ σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την παρώθηση - παρακίνηση και συμβάλλουν στο να είναι οι εκπαιδευτικοί ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους είναι οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, η συνεχής επιμόρφωση

και κατάρτιση, ο μισθός και οι ευκαιρίες ανέλιξης (Ρέππα, 2008, Γεμέλου 2010, Bush & Middlewood, 2005, αναφ. στο Ρέππα 2008, Bobbitt, Leich, Whitener, & Lynch, 1994, Choy et al., 1993, Σαΐτης, 2007).

7.3. Συμπεράσματα

Ένας από τους στόχους κατά την εκπόνηση της συγκεκριμένης διδακτορικής διατριβής αποτελεί ο συσχετισμός της μορφής παρακίνησης των εκπαιδευτικών στην εργασία με τη δια βίου μάθηση. Στραφήκαμε, λοιπόν, στην Οργανισμική Ψυχολογία, για να αντλήσουμε τη θεωρία που θεωρούμε ότι θα συνδράμει στην ανίχνευση της παρακίνησης στην εργασία. Επιλέχτηκε η Θεωρία Αυτοπροσδιορισμού καθώς επιτρέπει την παράλληλη διερεύνηση της ικανοποίησης των τριών έμφυτων βασικών ψυχολογικών αναγκών, της ανάγκης της επάρκειας που αφορά την επιτυχή έκβαση προκλητικών καθηκόντων και την ικανότητα επιτυχίας επιθυμητών αποτελεσμάτων, της ανάγκης για αυτονομία που αφορά την εμπειρία της επιλογής των ενεργειών που το άτομο επιθυμεί και της ανάγκης για σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων που αφορά τη δημιουργία αισθήματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης με τους άλλους. Η ικανοποίηση των τριών προαναφερθέντων αναγκών, σύμφωνα με τη θεωρία, θα επιφέρει και πιο αυτόνομες μορφές παρακίνησης τόσο στη ζωή γενικά του ατόμου όσο και στον χώρο εργασίας τους. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι η ικανοποίηση των τριών αναγκών όντως επηρεάζει και συσχετίζεται θετικά με τη μορφή της αυτόνομης παρακίνησης στην εργασία.

Επομένως, στο πλαίσιο μιας διαμορφωτικής ηγεσίας, μια ηγεσία που διανέμει ρόλους και καθήκοντα ενώ συγχρόνως δίνει το αίσθημα της αυτονομίας αποτελεί το στυλ ηγεσίας που ενισχύει την εσωτερική παρακίνηση των εκπαιδευτικών και τους επιτρέπει την αυτονομία στην επιτυχημένη εκτέλεση του ρόλου τους, ενώ συγχρόνως αυξάνει το αίσθημα της ευθύνης και της δέσμευσης (Eyal & Roth 2011; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008). Πολλές έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι ένα περιβάλλον που υποστηρίζει την αυτονομία προωθεί την εσωτερική παρακίνηση, την ικανοποίηση και την απόδοση των ατόμων. Διευθυντές που υποστηρίζουν την αυτονομία οδηγούν τους εργαζόμενους στο να εμπιστεύονται τον οργανισμό στον οποίο εργάζονται και να απολαμβάνουν επαγγελματική ικανοποίηση. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι όταν γίνεται αναφορά σε εργασιακό περιβάλλον που υποστηρίζει την αυτονομία και γενικά την ικανοποίηση των τριών βασικών

ψυχολογικών αναγκών εννοείται το διαπροσωπικό κλίμα που δημιουργείται από τους διευθυντές και περιέχει «διευθυντικές» λειτουργίες όπως ο καθορισμός στόχων του οργανισμού μέσω της οικοδόμησης ενός οράματος, η θέσπιση συγκεκριμένων βραχυπρόθεσμων προτεραιοτήτων και υψηλών προσδοκιών απόδοσης, η συμμετοχή των υφισταμένων στη λήψη αποφάσεων και ο σχεδιασμός της εργασίας με τη συμμετοχή πάντα των εργαζομένων (Leithwood, & Jantzi, 2006). Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες ιδιαίτερα κρίσιμος αναδεικνύεται ο ρόλος της ηγεσίας για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών (Can, 2015; Leithwood, & Jantzi, 2006,), για τη συμμετοχή τους σε επαγγελματικές δραστηριότητες μάθησης (Thoonen et.al., 2011; Tran et al., 2017) και σε καινοτόμα προγράμματα αναπτύσσοντας τον επαγγελματισμό τους και την ανησυχία τους για την εκπαίδευση (Lourmpas, & Dakoroulou, 2014). Σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο οποίο ο ηγέτης μιλά για αλλαγή, δημιουργεί όραμα, επικεντρώνεται στην επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων, είναι φίλος και καθοδηγητής με τους υφισταμένους του και προσπαθεί να αλλάξει τον οργανισμό για να συμβαδίζει με το δικό του όραμα (Bass, 1985 όπ.αναφ. στο Πασιαρδής, 2004).

Ένα σημαντικό εύρημα της παρούσης διατριβής αποτελεί η συχέτιση και η επιρροή τόσο της ικανοποίησης των τριών ψυχολογικών αναγκών όσο και των αυτόνομων μορφών παρακίνησης, δηλαδή της *εσωτερικής παρακίνησης και της παρακίνησης μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης*, με την επιμόρφωση, ειδικότερα όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης και το κίνητρο συμμετοχής στην επιμορφωτική διαδικασία και ιδιαίτερος με το κίνητρο της επαγγελματικής ανάπτυξης. Παρόλο που δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες οι οποίες να συνδέουν τον Αυτοπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών (ικανοποίηση αναγκών και μορφή παρακίνησης) με την επιμορφωτική διαδικασία και ειδικότερα με το κίνητρο συμμετοχής σε αυτήν, ωστόσο υφίστανται έρευνες που συνδέουν την παρακίνηση στην εργασία και συγκεκριμένα την αυτόνομη παρακίνηση με τη συμμετοχή σε δράσεις ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και την προθυμία τους για συμμετοχή σε μελλοντικές επιμορφωτικές δράσεις. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν τη σημασία της εσωτερικής-αυτόνομης παρακίνησης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι οι υψηλά αυτοπαρακινούμενοι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα από τους εκπαιδευτικούς με χαμηλή αυτόνομη παρακίνηση.

Σε μια εποχή που ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολυδιάστατος αφού ο σημερινός εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται γρήγορα και άμεσα τόσο τις ανάγκες των μαθητών του όσο και τις απαιτήσεις της κοινωνίας και του σχολείου, να καθορίζει σε διάλογο με τους εμπλεκόμενους φορείς πώς μπορούν να ικανοποιηθούν αυτές οι απαιτήσεις και ανάγκες και ποιες παρεμβάσεις πρέπει να δρομολογηθούν για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολό της, ο εκπαιδευτικός καλείται να αποτελέσει τον στοχαζόμενο εκπαιδευτικό (Ξωχέλλης, 2018). Έτσι, είναι σημαντικό ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός να διαθέτει τα απαραίτητα γνωστικά εφόδια, την ετοιμότητα να μεθοδεύει και να αξιολογεί τη δράση του και τα αποτελέσματά της, να αναλύει τις μαθησιακές ανάγκες και να δραστηριοποιείται ανάλογα, να είναι ανοιχτός σε καινοτομίες και να επιθυμεί να συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση και υλοποίησή τους. Για να μπορεί να αναταποκριθεί σε αυτόν τον πολυδιάστατο και απαιτητικό ρόλο θα πρέπει να θεωρεί ότι εργάζεται σε ένα περιβάλλον που υποστηρίζει και προωθεί την αυτενέργεια και αυτονομία των εργαζομένων ενώ παράλληλα υποστηρίζει τη συμμετοχή του σε επιμορφωτικές δράσεις με στόχο την επαγγελματική του ανάπτυξη. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί η στενή και άρρητη σχέση μεταξύ της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και του επαγγελματισμού τους. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο σημαντικότερος περιορισμός για την ανάπτυξη του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού είναι η έλλειψη υψηλού βαθμού αυτονομίας στη διαδικασία σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων για το εκπαιδευτικό έργο.

Για το λόγο αυτό, αλλά και για να αρθεί το αίσθημα της έντονης επαγγελματικής επιβάρυνσης που βιώνει ο σημερινός εκπαιδευτικός, θα πρέπει η πολιτεία να δώσει μεγαλύτερα περιθώρια για ερμηνεία του ρόλου του και ένα ευρύτερο πλαίσιο για αυτενέργεια και πρωτοβουλίες στο έργο του, μέσω της χαλάρωσης της γραφειοκρατικής οργάνωσης και της αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς και μέσω αλλαγών στη δομή της επιβαλλόμενης από τους επίσημους φορείς διδασκαλίας (Αναλυτικά Προγράμματα, σχολικά βιβλία). Άλλωστε, και η ίδια η ΕΕ δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα τόσο στην αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της όσο και στην αυτονομία της σχολικής μονάδας. Βέβαια, τίθεται ένα βασικό ερώτημα, κατά πόσο τα μέλη μιας σχολικής μονάδας επιθυμούν και είναι έτοιμα ή κατάλληλα προετοιμασμένα για να δεχτούν και να εργαστούν μέσα στο πλαίσιο αυτονομίας της σχολικής τους μονάδας.

Στην Ελλάδα τα καινοτόμα προγράμματα εκπαίδευσης αποτελούν μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Lourmpas, & Dakoroulou, 2014). Οι ηγέτες και οι διευθυντές στην εκπαίδευση είναι σε θέση να επηρεάσουν το επίπεδο βελτίωσης του σχολείου, το επίπεδο επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών (ΟΟΣΑ, 2009) καθώς και τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών (Finnigan, 2012) βελτιώνοντας τα κίνητρά τους. Όμως στο κεντρικό και γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το συναλλακτικό-γραφειοκρατικό μοντέλο που προβλέπεται από την ισχύουσα νομοθεσία και την παράδοση της διοίκησης (Dimopoulos, Dalkanouki & Koulaïdis, 2015) και τον περιορισμένο ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση της υπάρχουσας κατάστασης, ποιες δυνατότητες έχει ο ηγέτης ώστε να επηρεάσει και να παρωθήσει τους εκπαιδευτικούς; Παλαιότερα υπήρχε παρώθηση των εκπαιδευτικών από εξωγενή κίνητρα όπως ταξίδια για επιμόρφωση, μειωμένες ώρες διδασκαλίας για συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα εκτός ωραρίου, άδειες για παρακολούθηση μεταπτυχιακών σπουδών ή εκπόνηση διατριβής ή οικονομικά κίνητρα. Όμως κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης και των περικοπών, όλο και λιγότερα εξωτερικά κίνητρα είναι διαθέσιμα (Ρέππα, 2008 όπ.αναφ. στο Lourmpas, & Dakoroulou, 2014). Κατά συνέπεια οι ηγέτες πρέπει να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν εγγενή κίνητρα (Lourmpas, & Dakoroulou, 2014) λαμβάνοντας υπόψη τους τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να διαμορφώσουν ανάλογα τις απαιτήσεις και τις στρατηγικές τους (Tran et al., 2017), να εξασφαλίζουν μέσω της αποτελεσματικής διαχείρισης ένα λειτουργικό χώρο εργασίας, να παρέχουν ενθάρρυνση και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης, να τους επιβραβεύουν για τα αποτελέσματα αλλά και για την προσπάθεια και τη βελτίωσή τους, να προσπαθούν να τους κάνουν να ενσωματώσουν τους στόχους του σχολείου σε προσωπικούς τους στόχους, να ζητούν από αυτούς επίτευξη στόχων υψηλών αλλά εφικτών που νιώθουν ότι μπορούν να τους επιτύχουν και το αποτέλεσμα της επίτευξης θα τους καλύψει ανάγκες ασφάλειας (πχ. πιστοποιητικά παρακολούθησης), κοινωνικές (συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ομάδα), αναγνώρισης (εκτίμηση, σεβασμός, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αναγνώριση των προσπαθειών τους από τον ηγέτη και τους συναδέλφους) ακόμα και αυτοολοκλήρωσης (αίσθηση ότι εκπληρώνουν το καθήκον τους, τον σκοπό τους και ολοκληρώνονται ως άτομα).

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα της διατριβής είναι η σχέση και η επίδραση του βαθμού εμπλοκής τόσο με την ικανοποίηση των αναγκών της αυτονομίας, της επάρκειας και των διαπροσωπικών σχέσεων όσο και με την παρακίνηση στην εργασία αλλά και με τις αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης και το κίνητρο συμμετοχής στην επιμόρφωση. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που ικανοποιούνται οι ανάγκες τους και αυτο-παρακινούνται στην εργασία τους εμπλέκονται περισσότερο στην εργασία τους και θεωρούν πιο αποτελεσματική την επιμόρφωση που έχουν λάβει αλλά και το κίνητρο συμμετοχής τους στην επιμορφωτική διαδικασία είναι πιο ισχυρό, κυρίως όσον αφορά το κίνητρο της συμμετοχής για λόγους επαγγελματικής ανάπτυξης. Άλλωστε, οι περισσότερο εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους θεωρείται ότι είναι αποτελεσματικότεροι εκπαιδευτικοί (Bakker & Bal, 2010) και είναι πιο πιθανό να προωθήσουν την εμπλοκή των μαθητών τους (Roth et al., 2007).

Τέλος, όσον αφορά τον τρίτο ερευνητικό άξονα της παρούσας διατριβής, δηλαδή της προσωπικότητας και των ψυχολογικών χαρακτηριστικών αυτής, βρέθηκε ότι οι διαστάσεις της ευσυνειδησίας και της εξωστρέφειας συσχετίζονται θετικά τόσο με τον Δείκτη Αυτοπροσδιορισμού όσο και με την αυτοεκτίμηση και την εμπλοκή στην εργασία. Έτσι, οι εξωστρεφείς και ευσυνείδητοι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται περισσότερο στην εργασία τους, διαθέτουν υψηλή αυτοεκτίμηση και είναι υχλά αυτο-προσδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτόνομη παρακίνηση.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι η αντιστοιχία μεταξύ της προσωπικότητας και των επαγγελματικών ενδιαφερόντων έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών, οι οποίες αποκαλύπτουν ότι η προσήνεια και η εξωστρέφεια σχετίζονται θετικά με τις προτιμήσεις ατόμων που προτιμούν επαγγέλματα με επίκεντρο τον άνθρωπο, όπως η προσφορά στην κοινότητα και η ομαδική εργασία, ενώ η εξωστρέφεια προέβλεψε κοινωνικώς επαγγελματικά ενδιαφέροντα (όπως το εκπαιδευτικό επάγγελμα) και ιδιαίτερα εσωτερικά υποκινούμενα επαγγέλματα (Berings, De Fruyt, & Bouwen, 2004). Επίσης, ανοιχτά και εξωστρεφή άτομα προτιμούν επαγγέλματα που είναι εσωτερικώς υποκινούμενα και έχουν νόημα γι' αυτά ανεξάρτητα από χαρακτηριστικά, όπως η ασφάλεια της εργασίας ή ο μισθός.

Σύμφωνα με τις θεωρητικές και εμπειρικές αναλύσεις για τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής συμπεριφοράς και των χαρακτηριστικών προσωπικότητας, θα μπορούσε να αναμένεται ότι τα εσωτερικά και κοινωνικά κίνητρα για τη διδασκαλία σχετίζονται άμεσα με την εξωστρέφεια, τη δεκτικότητα στις εμπειρίες και την

προσήνεια. Η ευσυνειδησία φαίνεται πως δεν συνδέεται με τις συγκεκριμένες απαιτήσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, αλλά αποτελεί σταθερά τη διάσταση που προβλέπει τη συνολική απόδοση και την εσωτερική ικανοποίηση σε όλα τα επαγγέλματα (Barrick & Mount, 2005; Judge, Higgins, Thoresen, & Barrick, 1999).

7.4. Πρωτοτυπία και οφέλη της έρευνας

Η εν λόγω διατριβή καλύπτει ένα ερευνητικό κενό, ειδικά στον ελλαδικό χώρο, που έχει διαπιστωθεί και αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μορφή παρακίνησης στον χώρο εργασίας τους και τη σύνδεσή της με την επιμόρφωση στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Όπως προαναφέρθηκε στο πρώτο κεφάλαιο της διατριβής οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλό κίνητρο είναι πιο ενεργοί στο έργο τους και περισσότερο ικανοποιημένοι (Levesque, Blais, & Hess, 2004), ενώ η παρακίνησή τους και δη η αυτόνομη, συνδέεται άμεσα και με τα κίνητρα των μαθητών (Pelletier, Seguin-Lévesque, & Legault, 2002).

Η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στην παράλληλη διερεύνηση: α) των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης τόσο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη όσο και στην επαγγελματική τους εξέλιξη β) των επιμορφωτικών αναγκών σε θέματα που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό έργο στην τάξη, σε θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας, σε θέματα επαγγελματικής εξέλιξης και αξιολόγησης, γ) των κινήτρων συμμετοχής τους στην επιμόρφωση για επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη, επαγγελματική εξέλιξη και διαπροσωπικών σχέσεων, δ) της ικανοποίησης των τριών ψυχολογικών αναγκών της αυτονομίας, της επάρκειας και των διαπροσωπικών σχέσεων στο χώρο εργασίας, ε) της μορφής παρακίνησης τους στο χώρο εργασίας και τη σχέση της τόσο με την ικανοποίηση των αναγκών όσο και με τη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στους τομείς των αντιλήψεων για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης και του κινήτρου συμμετοχής στην τελευταία, στ) της εμπλοκής στην εργασία και της σχέσης αυτής με την παρακίνηση στην εργασία και την επιμόρφωση, ζ) των παραγόντων του άγχους, της κατάθλιψης και της αυτοεκτίμησης και των σχέσεων αυτών με την παρακίνηση στην εργασία, την ικανοποίηση των τριών

ψυχολογικών αναγκών και της επιμορφωτικής διαδικασίας και η) των τύπων προσωπικότητας και τη σχέση τους με τους προαναφερθέντες παράγοντες.

Οι μελέτες σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς επικεντρώθηκαν στο σχολικό πλαίσιο ως μέσο υποστήριξης ή μη ικανοποίησης των αναγκών των εκπαιδευτικών και στη σχέση μεταξύ της ικανοποίησης των αναγκών και των διαφόρων αποτελεσμάτων σχετικά με τη λειτουργία των εκπαιδευτικών (π.χ., Taylor et al., 2008, 2009, Hanfstingl et al., 2010, Klassen et al., 2012, Van den Berghe et al., 2014; Aelterman et al., 2016). Επίσης, η διερεύνηση της παρακίνησης των εκπαιδευτικών στην εργασία τους επικεντρώθηκε στη σχέση τους με την ανάπτυξη συμπεριφορών και κινήτρων προς τους μαθητές. Έτσι, τα αυτόνομα κίνητρα των εκπαιδευτικών για διδασκαλία έχουν βρεθεί να προβλέπουν την αυτονομία-υποστηρικτική συμπεριφορά τους (π.χ., Roth et al., 2007; Taylor and Ntoumanis, 2007; Taylor et al., 2008, Lam et al., 2009, Van den Berghe et al., 2014), ενώ τα ελεγχόμενα κίνητρα των εκπαιδευτικών προέβλεπαν συμπεριφορές καταστολής αυτονομίας (π.χ. Soenens et al., 2012). Για παράδειγμα, οι Pelletier et al. (2002) διαπίστωσαν ότι όσο περισσότερο οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται την πίεση από πάνω και την πίεση από κάτω, τόσο λιγότερο βιώνουν την αυτοδιάθεση ως προς τη διδασκαλία, γεγονός το οποίο είχε ως αποτέλεσμα να ελέγχουν περισσότερο τους μαθητές τους. Οι Roth κ.ά. (2007) διαπίστωσαν ότι το αυτόνομο κίνητρο των εκπαιδευτικών για διδασκαλία προέβλεπε το αυτόνομο κίνητρο των μαθητών για μάθηση μέσα από τις αντιλήψεις των μαθητών για την αυτόνομη-υποστηρικτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών τους.

Ωστόσο, λίγες έρευνες συνδέουν την ικανοποίηση των αναγκών με το κίνητρο συμμετοχής στην επιμόρφωση, ειδικά σε εθνικό επίπεδο. Οι Gorozidis και Papaioannou (2014) βρήκαν ότι αν οι δάσκαλοι είναι αυτόνομα παρακινημένοι για την επιμόρφωσή τους, θα είναι πιο αποφασισμένοι να συμμετάσχουν σε αυτήν κατά τη διάρκεια του επόμενου έτους και το ίδιο ισχύει και για τη διδασκαλία καινοτόμων αντικειμένων. Η παρούσα έρευνα δείχνει ότι το κίνητρο συμμετοχής στην επιμόρφωση συνδέεται άμεσα και επηρεάζεται σημαντικά από την αυτόνομη παρακίνηση των εκπαιδευτικών και πολύ περισσότερο από την εσωτερική παρακίνηση όπως και από την ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών. Οι θεωρητικοί του Αυτοπροσδιορισμού υποδεικνύουν ότι τα περιβάλλοντα εργασίας που ικανοποιούν την ανάγκη των εργαζομένων για αυτονομία, ικανότητα και διαπροσωπικών σχέσεων μπορούν να αυξήσουν την εσωτερική παρακίνηση και την πλήρη εσωτερική των εξωτερικών κινήτρων, οδηγώντας σε μεγαλύτερη επιμονή,

στην αύξηση της παραγωγικότητας, στην ικανοποίηση από την εργασία και σε θετικές στάσεις εργασίας (Gagné & Deci, 2005). Επιπλέον, οι βασικές ανάγκες αυτονομίας, ικανότητας και συνάφειας μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά το αυτοκαθοριζόμενο κίνητρο των εκπαιδευτικών, αλλά όχι την ελεγχόμενη παρακίνηση όπως βρέθηκε και σε άλλες έρευνες (Schellenbach-Zell & Gräsel, 2010; Gorozidis & Papaioannou 2014).

Τα αποτελέσματα της έρευνας που υλοποιήθηκε για τη συγκεκριμένη διατριβή μπορούν να αξιολογηθούν από τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής και επιμορφωτικής πολιτικής με διαφορετικούς τρόπους. Αν στοχεύουν στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση πρέπει να στοχεύσουν στην ικανοποίηση των βασικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, πρέπει να παρέχουν περιβάλλοντα και συνθήκες που υποστηρίζουν την αυτονομία, την επάρκεια και τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών, προκειμένου να προωθήσουν την αυτόνομη παρακίνησή τους στα καθήκοντα που πρέπει να εκτελέσουν τόσο σε σχολικό-εργασιακό επίπεδο όσο και στο πλαίσιο της επιμόρφωσης. Προηγούμενες έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν το δικαίωμα επιλογής να διαμορφώνουν την εκπαίδευσή και κατάρτισή τους ανάλογα με τις ανάγκες τους και να συμμετέχουν στη διαμόρφωση των τρεχουσών μεταρρυθμίσεων (Armour & Yelling, 2004, O'Sullivan & Deglau, 2006). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν την ελευθερία να προσαρμόζουν τόσο την εκπαίδευσή τους και να συμμετέχουν σε εξατομικευμένα προγράμματα, όσο και τη διδασκαλία τους με τρόπο που να μην αισθάνονται τον άμεσο έλεγχο από τους ανωτέρους τους. Αυτές οι προτάσεις θα οδηγήσουν στην ικανοποίηση της ανάγκης των εκπαιδευτικών για αυτονομία όσον αφορά την εκπαίδευση και τη διδασκαλία τους.

Η ικανοποίηση της ανάγκης των εκπαιδευτικών για επάρκεια μπορεί να ικανοποιηθεί παρακολουθώντας καινοτόμα μοντέλα διδασκαλίας, (Deglau & O'Sullivan, 2006), με την ανατροφοδότηση, την καθοδήγηση και την ενθάρρυνση (Martin, et al., 2008, Martin, et al., 2009). Τέλος, η επιμόρφωση που προωθεί συνεργατικά μάθησης μπορεί να ικανοποιήσει την ανάγκη των εκπαιδευτικών για σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων (Borko, 2004; Lieberman & Pointer Mace, 2008; Butler & Schnellert, 2012).

Επιπροσθέτως, χρήσιμα είναι τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας και σε επίπεδο εκπαιδευτικής ηγεσίας. Έχει διαπιστωθεί από προηγούμενες έρευνες πως ηγεσία που διανέμει ρόλους και καθήκοντα αποτελεί το στυλ ηγεσίας που ενισχύει

την εσωτερική παρακίνηση των εκπαιδευτικών και τους επιτρέπει την αυτονομία στην επιτυχημένη εκτέλεση του ρόλου τους ενώ συγχρόνως αυξάνει το αίσθημα της ευθύνης και της δέσμευσης (Eyal & Roth 2010; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008). Σε άλλη έρευνα η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην εργασία τους, με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και την ενθάρρυνση για ομαδική εργασία με τους συναδέλφους αυξάνουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία (Finningan, 2010). Η παραπάνω επισκόπηση των ερευνών σε συνδυασμό με τα ερευνητικά αποτελέσματα της διατριβής δείχνει ότι είναι σημαντικό να ενθαρρυνθεί η αυτονομία των εκπαιδευτικών, και ότι η παρακίνηση μπορεί να ενισχυθεί όταν παρέχονται στους εκπαιδευτικούς εργαλεία που θα τους επιτρέψουν να διεξάγουν υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό έργο και να αισθάνονται ότι εκπληρώνουν την αίσθηση της αποστολής τους (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008), ενώ παράλληλα η ενθάρρυνση από μέρους της ηγεσίας τόσο σε πρακτικό-εργασιακό επίπεδο όσο και η ενθάρρυνση και η οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων από μέρους της διεύθυνσης θα αποτελούσε έναυσμα για την περαιτέρω εμπλοκή στην εργασία και καλύτερων αποτελεσμάτων στο εκπαιδευτικό έργο.

Επίσης, ένας άλλος τρόπος αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας από τους υπευθύνους σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων τόσο σε ανώτερο πολιτειακό επίπεδο (υπουργείο παιδείας) όσο και σε περιφερειακό επίπεδο (περιφέρειες και διευθύνσεις εκπαίδευσης, σχολές και τμήματα πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, ιδιωτικοί φορείς) αποτελεί το γεγονός ότι τα αποτελέσματα αφορούν έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε πανελλήνιο επίπεδο κι επομένως δίνεται η δυνατότητα αξιολόγησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεων για την αποτελεσματικότητα της ήδη παρεχόμενης επιμόρφωσης. Ένα από τα σημαντικά βήματα στον σχεδιασμό επιμορφωτικών δράσεων αποτελεί η πρότερη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των υποψήφιων επιμορφούμενων με σκοπό να αυξηθεί το κίνητρο συμμετοχής και παραμονής τους στην επιμορφωτική δράση, γεγονός που αποδεικνύεται και στην παρούσα έρευνα καθώς βρέθηκε ότι σημαντικοί παράγοντες, εκτός της μορφής παρακίνησης και της ικανοποίησης των τριών ψυχολογικών αναγκών, που επηρεάζουν και επιδρούν στο κίνητρο συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση αποτελούν οι επιμορφωτικές τους ανάγκες. Επιπλέον σημαντικό εύρημα της παρούσας διατριβής αποτελούν οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις

μορφές επιμόρφωσης όπου σύγχρονες μορφές επιμόρφωσης (ενδοσχολική, μεικτό μοντέλο) είναι αυτές που συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά προτιμήσεων, γεγονός που είναι αναγκαίο να λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

7.5. Περιορισμοί της έρευνας

Η συγκεκριμένη μελέτη υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς, όπως άλλωστε όλες οι εμπειρικές έρευνες, οι οποίοι είναι:

- Η έρευνα τελικά διεξήχθη σε πανελλαδικό επίπεδο. Ωστόσο, ο αριθμός-όγκος των ερευνητικών εργαλείων αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα συμμετοχής των εκπαιδευτικών και συμπλήρωσής τους. Το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο δε δόθηκε δια ζώσης από την ερευνήτρια στους εκπαιδευτικούς αλλά διανεμήθηκε στα σχολεία επιλογής μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ανεβασμένο σε ηλεκτρονική πλατφόρμα, αποτέλεσε παράγοντα μη έγκαιρης συμπλήρωσής του μέσα στο χρονικό πλαίσιο που από την αρχή είχε θέσει η ερευνήτρια. Ακριβώς λόγω αυτής της καθυστέρησης στη συμπλήρωσή του, η ερευνήτρια προέβη σε επαναλαμβανόμενες επικλήσεις προς συμπλήρωση του ερωτηματολογίου στους ηλεκτρονικούς λογαριασμούς των σχολικών μονάδων που επιλέχτηκαν.
- Η ύπαρξη ερωτηματολογίων που αφορούσαν χαρακτηριστικές παραμέτρους, άγχος, κατάθλιψη είναι πιθανόν να λειτούργησε αποτρεπτικά, λόγω της φύσης κάποιων ερωτημάτων, οδηγώντας τους ερωτώμενους τελικά να μην απαντήσουν ή να μην απαντήσουν αντικειμενικά.
- Η διεξαγωγή μιας πιλοτικής έρευνας κρύβει πολλές παγίδες τόσο για την ποιότητα όσο και για τα αποτελέσματα τα οποία θα δώσει στον ερευνητή και τα οποία θα χρησιμοποιήσει στην κανονική έρευνα. Επίσης, η μετάφραση και προσαρμογή των ερωτηματολογίων που αφορούσαν την ικανοποίηση των τριών ψυχολογικών αναγκών και την παρακίνηση στην εργασία ήταν ένα ζητούμενο που απαιτούσε μεγάλη προσοχή από την ερευνήτρια. Το γεγονός αυτό, οδήγησε στον αποκλεισμό 4 ερωτήσεων από το ερωτηματολόγιο της Ικανοποίησης των τριών ψυχολογικών αναγκών, μετά από συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν για το λόγο αυτό, τον αποκλεισμό των συγκεκριμένων ερωτήσεων και τον

έλεγχο της εγκυρότητας περιεχομένου. Άλλωστε, όπως προαναφέρθηκε, σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν με συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ή παρόμοιά του οι ερευνητές προέβηκαν σε ανάλογους αποκλεισμούς ερωτήσεων από τη στατιστική ανάλυση.

- Η ύπαρξη χαμηλού δείκτη αξιοπιστίας για τον παράγοντα της συναισθηματικότητας στο HEXACO-60 σε συνδυασμό με την μη ικανοποιητική Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση (CFA) δεν επέτρεψαν τη συμμετοχή των παραγόντων του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου στη διερεύνηση ενός αποδεκτού μοντέλου. Ωστόσο, οι παράγοντες χρησιμοποιήθηκαν για άλλες στατιστικές αναλύσεις, αφού ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας ήταν αποδεκτός.

- Το μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών με «αυξημένα προσόντα» που συμμετείχε στην έρευνα. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο εύρος του ερωτηματολογίου με αποτέλεσμα να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο άτομα που έχουν περάσει από τη διαδικασία της έρευνας σε μεταπτυχιακό ή διδακτορικό επίπεδο.

7.6. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Αντίστοιχη έρευνα προτείνεται να επεκταθεί και σε σχολικές μονάδες ιδιωτικής εκπαίδευσης καθώς και σε Ινστιτούτα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και στα Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας. Με τον τρόπο αυτό θα διερευνηθεί αν τα ερευνητικά αποτελέσματα μπορούν να γενικευθούν με ασφάλεια και σε άλλους τομείς και να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο αυτά αντιπροσωπεύουν γενικά τον εκπαιδευτικό κλάδο. Επιπλέον, στο παρόν θεωρητικό μοντέλο συμπεριλήφθησαν κάποια από τα πιθανά αποτελέσματα της ικανοποίησης των τριών ψυχολογικών αναγκών και της παρακίνησης στην εργασία, όπως ο βαθμός εμπλοκής στην εργασία, χαρακτηρισμολογικές παραμέτρους (αυτοεκτίμηση, άγχος, κατάθλιψη) και η σύνδεσή τους με την επιμορφωτική διαδικασία. Σε μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διερευνηθεί το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο και να περιλαμβάνει κι άλλους παράγοντες όπως ο βαθμός ικανοποίησης και ευημερίας στην εργασία, το εργασιακό άγχος. Επίσης, θα ήταν πιο ενδιαφέρον να εξεταστεί ο αντίκτυπος των κινήτρων στην πραγματική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, αλλά μια τέτοια έρευνα σε περιβάλλοντα πραγματικής ζωής θα είχε πολλά μεθοδολογικά εμπόδια για να

ξεπεραστούν. Ωστόσο, θα ήταν ωφέλιμη η υλοποίηση ποιοτικής έρευνας με τη χρήση άλλων ερευνητικών μεθόδων, όπως οι σε βάθος συνεντεύξεις, οι ομάδες εστίασης (focus groups), οι παρατηρήσεις και ετερο-παρατηρήσεις, επιτρέποντας την ενδελεχή μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους υπό εξέταση παράγοντες και τη διερεύνηση των πολύπλοκων σχέσεων μεταξύ τους.

Επίσης, προτείνεται σε μια μελλοντική μελέτη να διερευνηθεί η σχέση της παρακίνησης των εκπαιδευτικών στην εργασία και στη διδασκαλία και η σχέση της με την ανάπτυξη ανάλογων συμπεριφορών και μορφών παρακίνησης από τους μαθητές με τη χρήση τόσο ερωτηματολογίων όσο και παρατηρήσεων μέσα στη σχολική αίθουσα. Ειδικότερα, θα μπορούσε να διερευνηθεί αν οι αυτόνομα παρακινούμενοι εκπαιδευτικοί στην εργασία είναι αυτόνομα παρακινούμενοι στη διδασκαλία κι αν το γεγονός αυτό έχει αντίκτυπο στην παρακίνηση για μάθηση των μαθητών τους (αν δηλώνουν αυτόνομα παρακινούμενοι στη μάθηση ή όχι).

Επιπλέον, θα μπορούσε να διερευνηθεί η σχέση της παρακίνησης και του κινήτρου συμμετοχής στην επιμόρφωση με την ηγεσία, κατά πόσο, δηλαδή, οι διευθυντές προωθούν την ικανοποίηση της αυτονομίας, της επάρκειας και των καλών διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική τους μονάδα κι αν αυτό σχετίζεται με τις αντιλήψεις των ίδιων εκπαιδευτικών με την παρακίνησή τους στο χώρο εργασίας. Ένα εργασιακό περιβάλλον στο οποίο υποστηρίζεται η αυτονομία των εργαζομένων είναι εκείνο στο οποίο ο διευθυντής είναι σε θέση να πάρει υπόψη του τις προοπτικές και προσδοκίες των εργαζομένων, να παρέχει περισσότερες επιλογές και να ενθαρρύνει την αυτοεκκίνηση. Τα στοιχεία ερευνών δείχνουν ότι αυτό θα ενίσχυε τόσο την εσωτερική παρακίνηση όσο και την αυτόνομα εξωτερική παρακίνηση (Gagne & Deci, 2005). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η μετασχηματιστική ηγεσία συσχετίζεται θετικά με την αυτόνομη παρακίνηση και αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση, ενώ η συναλλακτική ηγεσία συσχετίζεται αρνητικά με την αυτόνομη παρακίνηση και θετικά με την επαγγελματική εξουθένωση (Eyal & Roth, 2011).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα1: Πίνακες αναζήτησης διδακτορικών διατριβών, άρθρων και βιβλίων με θεματολογία σχετική με το αντικείμενο της διατριβής

Πίνακας 1: Αποτελέσματα αναζήτησης διδακτορικών διατριβών με λέξεις κλειδιά παρακίνηση εκπαιδευτικών και επιμόρφωση εκπαιδευτικών

<i>a/a</i>	<i>Έτος</i>	<i>Τίτλος διατριβής</i>	<i>Συγγραφέας</i>
1.	2015	Teachers' and coaches' motivation to participate in training and the implementation of educational innovations	Γοροζίδης, Γεώργιος Σ.
2.	2013	Αυτονομία και παρακίνηση στο χώρο της εργασίας: ο ρόλος τους στην ευημερία, την απόδοση των εργαζομένων και την καινοτομία	Παπαχριστόπουλος, Κωνσταντίνος Α.
3.	2011	Ενδογενής παρακίνηση, αυτο - καθορισμός και ελεύθερα αποδεχόμενη υποταγή: η επίδραση των ψυχολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων στην οικονομική και κοινωνική συμπεριφορά	Φουσιάνη, Κυριακή
4.	2011	Η επίδραση ενός προγράμματος υποστήριξης της αυτονομίας στην παρακίνηση, ψυχολογική ευεξία και προσκόλληση σε άσκηση	Μουστάκα, Φρειδερίκη Χ.
5.	2010	Επίδραση κοινωνικών παραγόντων στους στόχους επίτευξης και στην παρακίνηση των μαθητών στον αθλητισμό και στο σχολείο: μια διαχρονική μελέτη	Αμπατζόγλου, Γεώργιος Α.
6.	2008	Στάδια αλλαγής της συμπεριφοράς ως προς τη φυσική δραστηριότητα και η σχέση τους με την παρακίνηση των μαθητών	Κοντογιάννη, Παναγιώτα-Πολίνα
7.	2006	Παροχή κινήτρων στο μάθημα της φυσικής αγωγής και αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση μαθητών δημοτικού σχολείου	Μίχης, Αναστάσιος
8.	2004	Στόχοι επίτευξης, αντίληψη του καθήκοντος και παρακίνηση καθηγητών φυσικής αγωγής και εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων	Χριστοδουλίδης, Τριαντάφυλλος
9.	2001	Επίδραση του κλίματος διδασκαλίας στην παρακίνηση, το άγχος και την εκμάθηση δεξιοτήτων Κλασικού Αθλητισμού	Μπαρκούκης, Βασίλειος
10.	2017	Εκπαίδευση εκπαιδευτικών φυσικών επιστημών: εκπαιδευτικός μετασχηματισμός, μεθοδολογία, τεχνολογία	Γρηγορίου, Βασίλειος Δ.
11.	2017	Εκπαίδευση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών: προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνδεδεμένες με τις πρακτικές	Πιπίλης, Κωνσταντίνος Ν.

		διδασκαλίας των φυσικών επιστημών	
12.	2016	Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών (ΟΟΣΑ-ΟΥΝΕΣΚΟ) στη ζήτηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η ελληνική πραγματικότητα: συγκριτικός συσχετισμός του υπερεθνικού με τον εθνικό άξονα αναφοράς	Πατσιάδου, Μαγδαληνή
13.	2016	Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα	Βοζαΐτης, Γεώργιος Ν.
14.	2015	Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα κέντρα στήριξης επιμόρφωσης (Κ.Σ.Ε.) και στα πανεπιστημιακά κέντρα εκπαίδευσης (Πα.Κ.Ε.) στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία	Λεγοντής, Αλέξιος Α.
15.	2014	Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής μέσα σε διαδικτυακές επαγγελματικές κοινότητες μάθησης	Ευφραιμίδου, Σοφία Ε.
16.	2013	Η εφαρμογή αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων και των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	Βουλτσίδης, Παντελής Θ.
17.	2013	Εκπαίδευση ενηλίκων και τριτοβάθμια εκπαίδευση: διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς	Ράικου, Αναστασία Κ.
18.	2013	Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός: η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Φωτοπούλου, Βασιλική Σ.
19.	2012	Teacher development and emotions: an ICT -based reflective/collaborative approach	Καραγιάννη, Ευαγγελία Χ
20.	2011	Συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και διδασκαλία: η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των επιστημολογικών πεποιθήσεων για τη διδασκαλία και μάθηση και της διδακτικής πράξης	Γκρίτζιος, Βάιος Α.
21.	2010	Τα μαθηματικά στην εκπαίδευση, μετεκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Αλεξανδράτου, Άννα
22.	2010	Αρχική παιδαγωγική κατάρτιση εκπαιδευτικών με έμφαση στη στοχαστική παρατήρηση	Παπακόστα, Χρυσή
23.	2009	Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: προϋποθέσεις και κριτήρια ποιότητας	Λιακοπούλου, Μαρία Α.
24.	2008	Παράγοντες ψυχικής υγείας του Έλληνα δασκάλου και η σχέση τους με την	Πολυχρονόπουλος, Μιχαήλ Κ.

		επαγγελματική εξουθένωση	
25.	2008	Μελέτη της εφαρμογής διαδικτυακής εικονικής τάξης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Παρασκευάς, Απόστολος Α.
26.	2007	Η επίδραση της επιμόρφωσης στη διδακτική απόδοση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής	Βασιλειάδου, Όλγα Β.
27.	2006	Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας στο πλαίσιο των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων: εμπειρική έρευνα	Νάσαινας, Γεώργιος Σ
28.	2006	Δημιουργία κοινοτήτων μάθησης με αξιοποίηση των τεχνολογιών των επικοινωνιών: μελέτη περίπτωσης υλοποίησης επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών για τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην εκ...	Χλαπάνης, Γεώργιος-Ερρίκος
29.	2005	Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: εμπειρική διερεύνηση των παραμέτρων και των θεσμικών δομών της επιμόρφωσης	Γρίβα, Ελένη Α.
30.	2005	Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: αξιολόγηση του προγράμματος της πρακτικής άσκησης των φοιτητών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας	Αργυροπούλου, Σοφία Ι.
31.	2004	Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών: η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης	Μάγος, Κωνσταντίνος
32.	2004	Πολιτικές στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Κουδούνα, Μαρία
33.	2004	Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Γιαννοπούλου, Ευγενία
34.	2004	Πολιτικές επιμόρφωσης των ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση των διδασκαλείων δημοτικής εκπαίδευσης (1995 - 2003)	Δακοπούλου, Αθανασία Α.
35.	2002	Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αντιπεριβαλλοντική συμπεριφορά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας	Παπανδρέου, Νικόλαος Κ.
36.	2001	Εκπαιδευτική πολιτική και συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών στην	Μπάκας, Θωμάς

		Ελλάδα μετά το 1974: η συμβολή της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.) στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της περιόδου 1974-2000	
37.	2001	Η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Μαντάς, Παναγιώτης
38.	2000	Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση	Δασκολιά, Μαρία-Καλομοίρα
39.	1999	Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των γεωπόνων καθηγητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Κιούσης, Γεώργιος

Πίνακας 2: Αποτελέσματα αναζήτησης άρθρων σε ελληνικά περιοδικά με λέξεις κλειδιά παρακίνηση εκπαιδευτικών και επιμόρφωση εκπαιδευτικών

α/α	Τίτλοι άρθρων	Συγγραφέας/είς	Περιοδικό	Έτη έκδοσης
1.	Διαφορές μεταξύ των φύλων ως προς τα επαγγελματικά κίνητρα και την επαγγελματική συμπεριφορά. Μια ερευνητική διερεύνηση του αντικειμένου στην ελληνική πραγματικότητα.	Δερμιτζάκη, Ε. (1989)	<i>Σύγχρονη Εκπαίδευση</i> , 46	1981-2012
2.	Ο ρόλος των στάσεων και του κλίματος παρακίνησης στη διαμόρφωση της πρόθεσης των μαθητών δημοτικού σχολείου για τη συμμετοχή τους σε φυσικές δραστηριότητες.	Κάμτσιος, Σπ., & Χριστόδουλος, Α. (2007)	<i>Σύγχρονη Εκπαίδευση</i> , 151	
3.	Η συμβολή της επιμόρφωσης στην αποσαφήνιση και τον επαναπροσδιορισμό του "ρόλου" του εκπαιδευτικού.	Καραγιάννης, Γ. Ε., Πεφκούλα Ι. Σταγιά, Μ., & Τσιρίκου, Δ. (2005)	<i>Σύγχρονη Εκπαίδευση</i> , 141.	
4.	Η ελλιπής εκπαίδευση και η απουσία μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: κύριο αίτιο της αποτυχίας του διδακτικού έργου.	Φραγκουδάκη, Α. (1993)	<i>Σύγχρονη Εκπαίδευση</i> , 71	
5.	Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στις Α/θμιας εκπαίδευσης (έρευνα).	Γκόλιαρης, Χρ. (1998)	<i>Σύγχρονη Εκπαίδευση</i> , 101	
6.	Η αξιοποίηση της Έρευνας Δράσης στην Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	Βασίλης Τσάφος, Β., & Κατσαρού, Ε. (2000)	<i>Σύγχρονη Εκπαίδευση</i> , 114/115	
7.	Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τη διαδικασία της "αξιολόγησης των αναγκών"	Φλούρης, Γ., & Μάρθα Μυλωνά, Μ. (1981)	<i>Σύγχρονη Εκπαίδευση</i> , 4	
8.	Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	Βεργίδης, Δ. (1993)	<i>Σύγχρονη Εκπαίδευση</i> , 70	
9.	Η ευρωπαϊκή διάσταση στην αρχική κατάρτιση και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ανάλυση και προοπτικές εν όψει της ευρωπαϊκής ενοποίησης.	Ζαφάρας, Α. (1993)	<i>Σύγχρονη Εκπαίδευση</i> , 69	
10.	Μορφές επιμόρφωσης: κοινωνικοπολιτικές αναφορές.	Ρες, Γ. (2005)	<i>Σύγχρονη Εκπαίδευση</i> , 143	
11.	Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: 1. Επιτελικός	Μαυρογιώργος, Γ. (1994)	<i>Σύγχρονη</i>	

	ναρκισσισμός.		<i>Εκπαίδευση, 74</i>	
12.	Η Ευρωπαϊκή διάσταση στην αρχική κατάρτιση και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ανάλυση και προοπτικές εν όψει της ευρωπαϊκής ενοποίησης. (1ο Μέρος).	Ζαφάρας, Α. (1993)	<i>Σύγχρονη Εκπαίδευση, 68</i>	
13.	Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης.	<i>Πολυμεροπούλου, Β., Σκόδρα, Ε., & Γεώργιος Σόρκος, Γ. (2015)</i>	<i>Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 60</i>	1984-2012 (τεύχη 1-55)
14.	Εκπαιδευτική ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού: Μεθοδολογικό πλαίσιο σχεδιασμού προγράμματος επιμόρφωσης Διευθυντών /τριών σχολικών μονάδων. Μια μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική.	<i>Μπρίνια, Β., Βασιλοπούλου, Χ., & Μαρία-Χριστίνα Σαραβάνου. Μ-Χ. (2016)</i>	<i>Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 61</i>	
15.	Τα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης των νηπιαγωγών και η επίδρασή τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.	Πλατσίδου, Μ., & Ταρασιάδου, Α. (2010)	<i>Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 49</i>	
16.	Εκπαιδευτική ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού: Μεθοδολογικό πλαίσιο σχεδιασμού προγράμματος επιμόρφωσης Διευθυντών /τριών σχολικών μονάδων. Μια μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική.	Αργυρίστ, Α. (2016)	<i>Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 61</i>	
17.	Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου.	Δουλκερίδου, Π. (2015)	<i>Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 59</i>	
18.	Θέσεις Σχολικών Συμβούλων για τη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	Βοζαΐτης, Γ. Ν., Υφαντή, Α. Α., & Βεργίδης, Δ. Κ. (2016)	<i>Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 61</i>	
19.	Ο μέντορας και οι άλλοι: Μια προκαταρκτική μελέτη για την εκπαίδευση, αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	Δεληγιάννη, Α., & Ματθαιουδάκη, Μ. (2008)	<i>Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 45</i>	
20.	Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης και ο ρόλος της στην εκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών.	Μπίκος, Κ. (1998)	<i>Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 27</i>	
21.	Μια προσπάθεια αξιολόγησης δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών: η περίπτωση των προαιρετικών σεμιναρίων στην Κύπρο.	Κραγιώργη, Γ., Καλογήρου, Χ., Θεοδοσίου, Β., & Θεοφάνους, Μ. (2008)	<i>Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 46</i>	
22.	Απόψεις εκπαιδευτικών των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων για την αυτονομία τους.	Παπαδημητρίου, Π. Α., Καραντζής, Ι., & Υφαντή, Α. Α. (2017)	<i>Νέα Παιδεία, 157</i>	2018-2017 (τεύχη 125-164)

23.	Επαγγελματισμός και ευρωπαϊκές επιταγές: Από το ορθολογικό προς ένα επαγωγικό-αναδομητικό μοντέλο ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.	Διερωνίτου Ειρ., & Ιωαννίδου Κ. (2015)	<i>Νέα Παιδεία</i> , 154	
24.	Η μικροπολιτική ως στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.	Γκουτζιούπας Γ., Μπατζιάκας Γ., & Μπλούνα Μ.	<i>Νέα Παιδεία</i> , 154	
25.	Διερεύνηση της χρησιμοποίησης τεχνικών διδασκαλίας στα Προγράμματα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.	Βουλτσίδης, Π., & Μπαγάκης, Γ. (2-14)	<i>Νέα Παιδεία</i> , 151	
26.	Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού.	Μητρούλιας, Π. (2014)	<i>Νέα Παιδεία</i> , 151	
27.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Θέσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη στελέχωση διδακτικού προσωπικού στο σχολείο: Εμπειρική μελέτη 2. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Γενικής και της Τεχνικής-Επαγγελματικής εκπαίδευσης σήμερα: μία κριτική θεώρηση 3. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: βασικά χαρακτηριστικά και προοπτικές 	Αφιέρωμα	<i>Νέα Παιδεία</i> , 134	
28.	Η σημασία του αυτοκαθορισμού των εκπαιδευτικών στα προγράμματα επιμόρφωσής τους: Η περίπτωση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής	Γεώργιος Γοροζίδης, Γ., & Παπαϊωάννου, Α. (2011)	<i>Επιθεώρηση Παιδαγωγικών Θεμάτων</i> , 17	1999-2011 (τεύχη 1-17)
29.	Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου.	Δούκας, Χρ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χρ., Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007).	<i>Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων</i> , 13.	
30.	Διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης: Βασικές αρχές και σχεδιασμός της έρευνας	Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι. Α., & Βαβουράκη, Α. (2007)	<i>Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων</i> , 13.	
31.	Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών	Μπατσούτα, Μ., & Παπαγιαννίδου, Μ. (2006)	<i>Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων</i> , 11.	
	Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των	Νικολακάκη, Μ. (2003)	<i>Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών</i>	

εκπα	δευτικών		Θεμάτων, 8.	
33.	Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το Νόμο 1566/85)	Μαυροειδής, Γ. Γ., & Τύπας, Γ. (2001)	Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5.	
34.	Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα "Διοίκηση Ολικής Ποιότητας" - Δ.Ο.Π. (T.Q.M.)	Φασούλης, Κ. (2001)	Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 4.	
35.	Εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων	Απόστολος Κατσίμπρας, Α., & Γκελαμέρης, Δ. (2018)	Επιστήμες της Αγωγής, 2(2018)	2000-2018 (εκδίδονται 3 ή 4 τεύχη ανά έτος)
36.	Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στη Διαχείριση της Πολιτισμικής Ετερότητας	Παλαιοχωρινού, Όλ., Σιπητάνου, Α.Α., & Παμπούρη, Α. (2017)	Επιστήμες της Αγωγής, 1(2017)	
37.	Ο Θεσμός του Μέντορα: Απόψεις Έμπειρων Εκπαιδευτικών για τις Προϋποθέσεις και τα Προσδοκώμενα Οφέλη	Μακροπούλου, Ε., & Ιορδανίδης, Γ. (2016)	Επιστήμες της Αγωγής, 2(2016)	
38.	Η Ευρωπαϊκή Διάσταση του Ρόλου του Έλληνα Εκπαιδευτικού: Εμπειρική Προσέγγιση	Παπαϊκονόμου, Α. D. (2015)	Επιστήμες της Αγωγής, 3(2015)	
39.	Πρακτικές Προώθησης της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών σε Σχολική Βάση: Μια Μελέτη Περίπτωσης	Θεοδοσίου, Β. (2015)	Επιστήμες της Αγωγής, 3(2015)	
40.	Επιμόρφωση και Μέθοδος Project: Διερεύνηση των Απόψεων των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	Αργυροπούλου, Ε., & Μάγκλαρη, Μ. (2015)	Επιστήμες της Αγωγής, 2(2015)	
41.	Η Συμβολή της Μετεκπαίδευσης των Δασκάλων στη Βελτίωση του Εκπαιδευτικού τους Έργου	Τζιντζίδης, Α., & Βεργίδης, Δ. (2014)	Επιστήμες της Αγωγής, 2-3(2014)	
42.	Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επιμόρφωσης από τους Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικούς	Σέργης, Στ., & Κουτρομάνος Γ. (2014)	Επιστήμες της Αγωγής, 1(2014)	
43.	Εκπαιδευτικές καινοτομίες και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: σύγχρονες τάσεις	Μπαμπά, Μ., & Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2013)	Επιστήμες της Αγωγής, 3(2013)	
44.	Ολιστικότερη Διερεύνηση της Αποτελεσματικότητας Προγραμμάτων	Μαγγόπουλος, Γ. (2011)	Επιστήμες της Αγωγής,	

	Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Έρευνα Αξιολόγησης		3(2011)	
45.	Η Εισαγωγική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια Μελέτη Περίπτωσης	Αναγνωστοπούλου, Μ., & Κανταρτζή, Ε. (2010)	<i>Επιστήμες της Αγωγής</i> , 4(2010)	
46.	Προς ένα Επαγωγικό-Αναδομητικό Μοντέλο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Επιστημολογική Βάση	Ντόκα, Α., & Μπρούζος, Α. (2010)	<i>Επιστήμες της Αγωγής</i> , 1(2010)	
47.	Σχολείο Παιδείας και Πολιτισμού: Μια οραματική πρόταση στην επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών... μια αδήριτη αναγκαιότητα	Τερεζάκη, Χ. (2008)	<i>Επιστήμες της Αγωγής</i> , 2(2008)	
48.	Οι Πολιτικές Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (VET) στον Αστερισμό της Λισσαβόνας: Μια Εισαγωγική Επισκόπηση των Όρων (Ανα)συγκρότησή τους	Παπαδάκης, Ν., & Διαμαντάκη, Ε. (2007)	<i>Επιστήμες της Αγωγής</i> , 4(2007)	
49.	Εισαγωγική Επιμόρφωση των εκπ/κών: εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας	Καψάλης, Α., & Ραμπίδης, Κ. (2007)	<i>Επιστήμες της Αγωγής</i> , 1(2007)	
50.	Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών μέσω Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης: Η Περίπτωση της Πιλοτικής Κοινότητας του Πανεπιστημίου Αιγαίου	Χλαπάνης, ΕΓ.Ε., Μπράτιτσης, Θ., & Δημητρακοπούλου, Α. (2004)	<i>Επιστήμες της Αγωγής</i> , θεματικό τεύχος 2004	
51.	Η εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών	Ανδρέου, Α. (2004)	<i>Επιστήμες της Αγωγής</i> , θεματικό τεύχος 2004	
52.	Τα Παιδαγωγικά Εμπόδια στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες Επικοινωνίας και Πληροφορίας (ΤΠΕ)	Μηναΐδη, Α. (2004)	<i>Επιστήμες της Αγωγής</i> , θεματικό τεύχος 2004	
53.	Η προοπτική της ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε θέματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης	Ζησιμοπούλου, Α. (2003)	<i>Επιστήμες της Αγωγής</i> , 1(2003)	
54.	Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού	Χανιωτάκης, Ν. Ι., & Καψάλης, Α. (2002)	<i>Επιστήμες της Αγωγής</i> , 2(2002)	
55.	Η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια μελέτη περίπτωσης του προγράμματος «Αναβάθμισης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»	Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (2002)	<i>Επιστήμες της Αγωγής</i> , 2(2002)	

Πίνακας 3: Αποτελέσματα αναζήτησης βιβλίων και άρθρων σε ξενόγλωσσα περιοδικά με λέξεις κλειδιά *teachers' motivation* και *teachers' self determination*

α/α	Τίτλος άρθρου	Συγγραφείς/φείς	Περιοδικό/βιβλίο
1.	Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions.	Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000).	<i>Contemporary Educational Psychology</i> , 25, 54-67
2.	Does teacher evaluation based on student performance predict motivation, well-being, and ill-being?	Cuevas, R., Ntoumanis, N., Fernandez-Bustos, J. G., & Bartholomew, K. (2018).	<i>Journal of School Psychology</i> , 68, 154-162. doi: 10.1016/j.jsp.2018.03.005
3.	Teachers' autonomy support, autonomy suppression and conditional negative regard as predictors of optimal learning experience among high-achieving Bedouin students.	Kaplan, H. (2018).	<i>Social Psychology of Education</i> , 21(1), 223-255. doi: 10.1007/s11218-017-9405-y
4.	Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style.	Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. (2018).	<i>Teaching and Teacher Education</i> , 69, 43-51. doi: 10.1016/j.tate.2017.09.022
5.	In the eye of the beholder: Motivational effects of gender differences in perceptions of teachers.	Katz, I. (2017).	<i>The Journal of Experimental Education</i> , 85, 73-86. doi: 10.1080/00220973.2015.1101533
6.	The motivational outcomes of psychological need support among pre-service teachers: Multicultural and self-determination theory perspectives.	Kaplan, H., & Madjar, N. (2017).	<i>Frontiers in Education</i> . doi: 10.3389/educ.2017.00042
7.	How to support toddlers' autonomy: A qualitative study with childcare educators.	Côté-Lecaldare, M., Joussemet, M., & Dufour, S. (2016).	<i>Early Education and Development</i> , (27)6, 822-840. doi: 10.1080/10409289.2016.1148482
8.	Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior.	Korthagen, F. A. J., & Evelein, F. G. (2016).	<i>Teaching and Teacher Education</i> , 60, 234-244. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.021
9.	Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: The role of experienced psychological need satisfaction in teacher training.	Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., & Haerens, L. (2016).	<i>Psychology of Sport and Exercise</i> , 23, 64-72. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.psych

			sport.2015.10.007
10.	A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: teaching in students' preferred ways.	Jang, H., Reeve, J., & Halusic, M. (2016).	<i>The Journal of Experimental Education</i> , 84(4), 686-701. doi: http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2015.1083522
11.	Modeling indicators and outcomes of students' perceived teacher relatedness support in high school physical education.	Sparks, C., Dimmock, J., Lonsdale, C., & Jackson, B. (2016).	<i>Psychology of Sport and Exercise</i> , 26, 71-82. doi: 10.1016/j.psychsport.2016.06.004
12.	Examining the effects of a professional development program on teachers' pedagogical practices and students' motivational resources and achievement in written French	Guay, F., Valois, P., Falardeau, E., & Lessard, V. (2016).	<i>Learning and Individual Differences</i> , 45, 291-298. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.014
13.	Determinants and outcomes of motivation in health professions education: A systematic review based on self-determination theory.	Orsini, C., Binnie, V. I., & Wilson, S. L. (2016).	<i>Journal of Educational Evaluation for Health Professions</i> , 13, 19. doi: 10.3352/jeehp.2016.13.19
14.	Teacher autonomy support reduces adolescent anxiety and depression: An 18-month longitudinal study.	Yu, C., Li, X., Wang, S., & Zhang, W. (2016).	<i>Journal of Adolescence</i> , 49, 115-123. doi: 10.1016/j.adolescence.2016.03.001
15.	The trans-contextual model of autonomous motivation in education: Conceptual and empirical issues and meta-analysis.	Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. (2015).	<i>Review of Educational Research</i> doi: 10.3102/0034654315585005
16.	Autonomy-supportive and controlling styles of teaching: Opposite or distinct teaching styles?.	Amoura, C., Berjot, S., Gillet, N., Caruana, S., Cohen, J., & Finez, L. (2015).	<i>Swiss Journal of Psychology</i> , 74, 141-158. doi: 10.1024/1421-0185/a000156
17.	Autonomous and controlled reasons underlying achievement goals: Implications for the 3 x 2 achievement goal model in educational and work settings.	Gillet, N., Lafrenière, M.-A., Huyghebaert, T., & Fouquereau, E. (2015).	<i>Motivation and Emotion</i> , 39, 858-875. doi: 10.1007/s11031-015-9505-y
18.	The relations between implicit intelligence beliefs, autonomous academic motivation, and school persistence	Renaud-Dube, A., Talbot, D., Taylor, G., & Guay, F. (2015).	<i>Social Psychology of Education: An International Journal</i> , 18, 255-272.

	intentions: A mediation model.		doi: 10.1007/s11218-014-9288-0
19.	Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students.	Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2015).	<i>Journal of Adolescence</i> , 42, 103-114. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.04.003
20.	The role of basic need fulfillment in academic dishonesty: A self-determination theory perspective.	Kanat-Maymon, Y., Benjamin, M., Stavsky, A., Shoshani, A., & Roth, G. (2015).	<i>Contemporary Educational Psychology</i> , 43, 1-9. doi: 10.1016/j.cedpsych.2015.08.002
21.	Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experience through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation.	Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015).	<i>Psychology of Sport and Exercise</i> , 16, 26-36. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.08.013
22.	Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations.	Gorozidis, G., & Papaioannou, A. (2014).	<i>Teaching and Teacher Education</i> , 1-11. doi: 10.1016/j.tate.2013.12.001
23.	Experimental longitudinal test of the influence of autonomy-supportive teaching on motivation for participation in elementary school physical education	Leptokaridou, E., Vlachopoulos, S., & Papaioannou, A. (2014).	<i>Educational Psychology</i> , 1-22. doi: 10.1080/01443410.2014.950195
24.	Antecedents and outcomes of teachers' autonomous motivation: A self-determination theory analysis.	Roth, G. (2014).	In P. W. Richardson, H. M. G. Watt, & S. A. Karabenick (Eds.), <i>Teacher Motivation: Theory and Practice</i> New York: Rutledge.
25.	Intrinsic and internalized modes of teaching motivation.	Wilkesmann, U., & Schmid, C. J. (2014).	<i>Evidence-based HRM</i> , 2, 6-27. doi: 10.1108/EBHRM-07-2013-0022
26.	Intrinsic and internalized modes of teaching motivation.	Wilkesmann, U., & Schmid, C. J. (2014).	<i>Evidence-based HRM</i> , 2, 6-27. doi: 10.1108/EBHRM-07-2013-0022
27.	Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training	Cheon, S. H., & Reeve, J. (2013).	<i>Psychology of Sport and</i>

	programs endure?: A one-year follow-up investigation.		<i>Exercise</i> , 14(4), 508–518. doi: 10.1016/j.psychsport.2013.02.002
28.	Observing physical education teachers' need-supportive interactions in classroom settings.	Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2013).	<i>Journal of Sports and Exercise Psychology</i> , 35, 3-17.
29.	The Number of autonomy-supportive relationships: Are more relationships better for motivation, perceived competence, and achievement?.	Guay, F., Ratelle, C. F., Larose, S., Vallerand, R. J., & Vitaro, F. (2013).	<i>Contemporary Educational Psychology</i> doi: 10.1016/j.cedpsych.2013.07.005 .
30.	Teachers' epistemological beliefs as an antecedent of autonomy-supportive teaching.	Roth, G., & Weinstock, M. (2013).	<i>Motivation and Emotion</i> doi: 10.1007/s11031-012-9338-x
31.	Enhancing autonomy-supportive I–Thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program.	Kaplan, H., & Assor, A. (2012).	<i>Social Psychology of Education</i> , 15, 251-269. doi: 10.1007/s11218-012-9178-2
32.	Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors.	Fernet, C., Guay, F., Senecal, C., & Austin, S. (2012).	<i>Teaching and Teacher Education</i> , 28, 514-525.
33.	Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior.	Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Beyers, M. (2012).	<i>Learning and Instruction</i> , 22, 431-439. doi: 10.1016/j.learninstruc.2012.04.002
34.	Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators.	Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Dochy, F. (2012).	<i>Journal of Educational Psychology</i> , 104, 108-120.
35.	Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support.	Gillet, N., Vallerand, R. J., & Lafrenière, M. A. K. (2012).	<i>Social Psychology of Education: An International Journal</i> , 15, 77–95. doi: 10.1007/s11218-011-9170-2
36.	A motivational analysis of project work in Singapore using self-determination theory.	Wang, C. K., Liu, W. C., Koh, C., Tan, O. S., & Ee, J. (2011).	<i>The International Journal of Research and Review</i> , 7, 45-66.
37.	Development and validation of the Work Role Motivation Scale for School Principals (WRMS-SP).	Fernet, C. (2011).	<i>Educational Administration Quarterly</i> , 47, 307-331.
38.	Principals' leadership and teachers' motivation: Self-	Eyal, O., & Roth, G. (2011).	<i>Journal of Educational</i>

	determination theory analysis.		<i>Administration</i> , 49, 256-275.
39.	Teachers' epistemological beliefs as predictors of support for their students' autonomy.	Weinstock, M., & Roth, G. (2011).	In J. Brownlee, J. G. Schwaw, & D. Berthelsen, <i>Personal epistemology and teacher education</i> New York: Rutledge.
40.	Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes.	Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L., & Deci, E. L. (2010).	<i>Motivation and Emotion</i> , 34, 333–353. doi: 10.1007/s11031-010-9188-3
41.	Perceived teaching behaviors and self-determined motivation in physical education: A test of self-determination theory.	Koka, A., & Hagger, M. S. (2010).	<i>Research Quarterly for Exercise and Sport</i> , 81, 74-86.
42.	Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects.	Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010).	<i>Learning and Individual Differences</i> , 20(6), 644-653. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.08.001
43.	Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.),	Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009).	<i>Handbook on motivation at school</i> (pp. 171-196). New York, NY: Routledge.
44.	Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings.	Assor, A., Vansteenkiste, M., & Kaplan, A. (2009).	<i>Journal of Educational Psychology</i> , 101, 482-497.
45.	Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters.	Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009).	<i>Journal of Educational Psychology</i> , 101, 671-688.
46.	The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education.	Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Smith, B. (2009).	<i>Psychology of Sport and Exercise</i> , 10, 235-243.
47.	Examining self-determination in a service-learning classroom. .	Levesque, C. S., & Stanek, L. R. (2009).	<i>Teaching of Psychology</i> , 36, 1-5
48.	The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST).	Fernet, C., Senecal, C., Guay, F., March, H., & Dowson, M. (2008).	<i>Journal of Career Assessment</i> , 16, 256-279.
49.	Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity.	Jang, H. (2008).	<i>Journal of Educational Psychology</i> , 100, 798–811.

50.	Teachers' motivation to teach national education in Singapore: A self-determination theory approach.	Wang, C. K., & Liu, W. C. (2008).	<i>Asia Pacific Journal of Education</i> , 28, 395-410.
51.	Students' motivational profiles in physical education and achievement outcomes: A Self-Determination Theory perspective.	Boiché, J. C., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M., & Pelletier, L. G. (2008).	<i>Journal of Educational Psychology</i> , 100, 688-701.
52.	Factorial invariance of the Academic Amotivation Inventory (AAI) across gender and grade in a sample of Canadian high school students.	Green-Demers, I., Legault, L., Pelletier, D., & Pelletier, L. G. (2008).	<i>Educational and Psychological Measurement</i> , 68, 862-880. doi: 10.1177/0013164407313368
53.	A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education.	Taylor, I., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008).	<i>Journal of Sport and Exercise Psychology</i> , 30, 75-94.
54.	Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning.	Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007).	<i>Journal of Educational Psychology</i> , 99, 761-774
55.	Autonomy-mastery supportive or performance focused? Different teacher behaviors and pupil's outcomes in physical education .	Ommundsen, Y., & Kvalø, S. E. (2007).	<i>Scandinavian Journal of Educational Research</i> , 51, 386-413
56.	Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis.	Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senecal, C. (2007).	<i>Journal of Educational Psychology</i> , 99, 734-746.
57.	Interest as a motivational resource: Feedback and gender matter, but interest makes the difference.	Katz, I., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Bereby-Meyer, Y. (2006).	<i>Social Psychology of Education</i> , 9, 27-42. doi: 10.1007/s11218-005-2863-7
58.	The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy-supportive and controlling behaviors. <i>International</i>	Sarrazin, P. G., Tessier, D. P., Pelletier, L. G., Trouilloud, D. O., & Chanal, J. P. (2006).	<i>Journal of Sport and Exercise Psychology</i> , 4, 283-301.
59.	What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity.	Reeve, J., & Jang, H. (2006).	<i>Journal of Educational Psychology</i> , 98, 209-218.
60.	The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental and implicit approaches to self-determination theory.	Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. U., & Koestner, R. (2006).	<i>Journal of Personality and Social Psychology</i> , 91, 750-762.
61.	Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers	Reeve, J. (2006).	<i>Elementary School Journal</i> , 106,

	do and why their students benefit.		225-236.
62.	The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization.	Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006).	<i>Journal of Adolescence</i> , 29, 761-775.
63.	Directly controlling teachers' behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety.	Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005).	<i>Learning and Instruction</i> , 15, 397-413.
64.	Antecedents and outcomes of self-determination in three life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support.	Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005).	<i>Journal of Youth and Adolescence</i> , 34, 589-604.
65.	Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support.	Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004).	<i>Motivation and Emotion</i> , 28, 147-169
66.	Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support.	Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004).	<i>Journal of Personality and Social Psychology</i> , 87, 246-260.
67.	Autonomy and competence in German and U.S. university students: A comparative study based on self-determination theory.	Levesque, C. S., Zuehlke, N., Stanek, L., & Ryan, R. M. (2004).	<i>Journal of Educational Psychology</i> , 96, 68-84.
68.	Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice.	Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003).	<i>Journal of Educational Psychology</i> , 95, 375-392.
69.	Student psychological need satisfaction and college teacher-course evaluations.	Filak, V., & Sheldon, K. M. (2003).	<i>Educational Psychology</i> , 23, 235-247.
70.	Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behavior.	Pelletier, L. G., Levesque, C. S., & Legault, L. (2002).	<i>Journal of Educational Psychology</i> , 94, 186-196.
71.	Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity.	Reeve, J., Jang, H., Harde, P., & Omura, M. (2002).	<i>Motivation and Emotion</i> , 26, 183-207.
72.	Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours in predicting student's engagement in school work.	Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002).	<i>British Journal of Educational Psychology</i> , 72, 261-278.
73.	Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages	Guay, F., & Boggiano, A. K. (2001).	<i>. Personality and Social Psychology Bulletin</i> , 27, 643-650.
74.	Mapping the domain Of autonomy support: Five important	Assor, A., & Kaplan, H. (2001).	In A. Efklides, J. Kuhl, & R. M.

	ways to enhance or undermine students' experience of autonomy in learning.		Sorrentino (Eds.), <i>Trends and prospects in motivation research</i> (pp. 101-120). Boston: Kluwer Academic Publishers.
75.	A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education.	Ntoumanis, N. (2001).	<i>British Journal of Educational Psychology</i> , 71, 225-242.
76.	Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again.	Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001).	<i>Review of Educational Research</i> , 71, 1-27.
77.	The relations among causality orientations, academic experience, academic performance, and academic commitment	Wong, M. M. (2000).	. <i>Personality and Social Psychology Bulletin</i> , 36, 315-326.
78.	Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students.	Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999).	. <i>Journal of Educational Psychology</i> , 91, 537-548.
79.	Self-determined teaching in colleges and universities: Possibilities and obstacles.	Deci, E. L., Kasser, T., & Ryan, R. M. (1997).	In J. Bess (Ed), <i>Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively</i> (pp. 57-71). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
80.	Motivation and education: The self-determination perspective.	Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991).	<i>The Educational Psychologist</i> , 26, 325-346.
81.	A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education.	Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985).	In C. Ames & R. E. Ames (Eds.), <i>Research on motivation in education: The classroom in milieu</i> (pp. 13-51). New York: Academic Press.

Παράρτημα 2: Πίνακες στατιστικών αναλύσεων παλινδρόμησης και Επιβεβαιωτικών Παραγοντικών Αναλύσεων

Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης (πίνακας 80)

Regression

/MISSING LISTWISE

/STATISTICS COEFF OUTS CI(95) R ANOVA CHANGE ZPP

/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)

/NOORIGIN

/DEPENDENT Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης

/METHOD=STEPWISE Επάρκεια Αυτονομία Διαπροσωπικές Σχέσεις Αυτόνομη παρακίνηση Εσωτερική παρακίνηση Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας Ελεγχόμενη παρακίνηση Ρύθμιση μέσω εξωτερικού ελέγχου Έλλειψη παρακίνησης Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου Θέση ευθύνης Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας Επιμορφωτική ανάγκη για το εκπ/κό έργο στην τάξη Επιμορφωτική ανάγκη για αξιολόγηση στην τάξη Ανάγκη σε θέματα διοίκησης εκπαίδευσης Δεκτικότητα στην εμπειρία Εμπλοκή Αυτοεκτίμηση Άγχος Κατάθλιψη Συνολικό κίνητρο συμμετοχής Εσωτερική ικανοποίηση αναγκών Κίνητρο επαγγελματικής ανάπτυξης Κίνητρο διαπροσωπικών σχέσεων Κίνητρο επαγγελματικής εξέλιξης

/SCATTERPLOT=(*ZRESID ,*ZPRED)

/RESIDUALS DURBIN HISTOGRAM(ZRESID) NORMPROB(ZRESID).

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Συνολικό κίνητρο συμμετοχής	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
2	Ανάγκη σε θέματα διοίκησης εκπαίδευσης	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
3	Εμπλοκή	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).

4	Εσωτερική ικανοποίηση αναγκών	. Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
5	Επιμορφωτική ανάγκη για το εκπ/κό έργο στην τάξη	. Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
a. Dependent Variable: Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης		

Model Summary ^f										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,476 ^a	,227	,225	1,04708	,227	158,762	1	542	,000	
2	,533 ^b	,284	,281	1,00845	,057	43,322	1	541	,000	
3	,566 ^c	,320	,316	,98346	,036	28,839	1	540	,000	
4	,573 ^d	,329	,324	,97828	,008	6,730	1	539	,010	
5	,580 ^e	,336	,330	,97371	,007	6,074	1	538	,014	1,943
a. Predictors: (Constant), Συνολικό κίνητρο συμμετοχής										
b. Predictors: (Constant), Συνολικό κίνητρο συμμετοχής, Ανάγκη σε θέματα διοίκησης εκπαίδευσης										
c. Predictors: (Constant), Συνολικό κίνητρο συμμετοχής, Ανάγκη σε θέματα διοίκησης εκπαίδευσης, Εμπλοκή										
d. Predictors: (Constant), Συνολικό κίνητρο συμμετοχής, Ανάγκη σε θέματα διοίκησης εκπαίδευσης, Εμπλοκή, Εσωτερική ικανοποίηση αναγκών										
e. Predictors: (Constant), Συνολικό κίνητρο συμμετοχής, Ανάγκη σε θέματα διοίκησης εκπαίδευσης, Εμπλοκή, Εσωτερική ικανοποίηση αναγκών, Επιμορφωτική ανάγκη για το εκπ/κό έργο στην τάξη										
f. Dependent Variable: Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης										

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	174,062	1	174,062	158,762	,000 ^b
	Residual	594,235	542	1,096		
	Total	768,297	543			
2	Regression	218,120	2	109,060	107,241	,000 ^c
	Residual	550,177	541	1,017		
	Total	768,297	543			
3	Regression	246,013	3	82,004	84,786	,000 ^d
	Residual	522,285	540	,967		

	Total	768,297	543			
4	Regression	252,453	4	63,113	65,946	,000 ^e
	Residual	515,844	539	,957		
	Total	768,297	543			
5	Regression	258,212	5	51,642	54,469	,000 ^f
	Residual	510,085	538	,948		
	Total	768,297	543			
a. Dependent Variable: Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης						
b. Predictors: (Constant), Συνολικό κίνητρο συμμετοχής						
c. Predictors: (Constant), Συνολικό κίνητρο συμμετοχής, Ανάγκη σε θέματα διοίκησης εκπαίδευσης						
d. Predictors: (Constant), Συνολικό κίνητρο συμμετοχής, Ανάγκη σε θέματα διοίκησης εκπαίδευσης, Εμπλοκή						
e. Predictors: (Constant), Συνολικό κίνητρο συμμετοχής, Ανάγκη σε θέματα διοίκησης εκπαίδευσης, Εμπλοκή, Εσωτερική ικανοποίηση αναγκών						
f. Predictors: (Constant), Συνολικό κίνητρο συμμετοχής, Ανάγκη σε θέματα διοίκησης εκπαίδευσης, Εμπλοκή, Εσωτερική ικανοποίηση αναγκών, Επιμορφωτική ανάγκη για το εκπ/κό έργο στην τάξη						

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,485	,203		7,332	,000
	Συνολικό κίνητρο συμμετοχής	,592	,047	,476	12,600	,000
2	(Constant)	1,224	,199		6,150	,000
	Συνολικό κίνητρο συμμετοχής	,459	,049	,370	9,287	,000
	Ανάγκη σε θέματα διοίκησης εκπαίδευσης	,188	,029	,262	6,582	,000
3	(Constant)	,097	,286		,341	,734
	Συνολικό κίνητρο συμμετοχής	,425	,049	,342	8,721	,000
	Ανάγκη σε θέματα διοίκησης εκπαίδευσης	,155	,028	,217	5,449	,000
	Εμπλοκή	,252	,047	,200	5,370	,000
4	(Constant)	-,407	,344		-1,181	,238
	Συνολικό κίνητρο συμμετοχής	,421	,048	,338	8,682	,000
	Ανάγκη σε θέματα διοίκησης εκπαίδευσης	,154	,028	,215	5,441	,000
	Εμπλοκή	,190	,052	,151	3,616	,000
	Εσωτερική ικανοποίηση αναγκών	,170	,066	,105	2,594	,010

5	(Constant)	-,659	,358		-1,842	,066
	Συνολικό κίνητρο συμμετοχής	,386	,050	,310	7,674	,000
	Ανάγκη σε θέματα διοίκησης εκπαίδευσης	,135	,029	,188	4,619	,000
	Εμπλοκή	,174	,053	,139	3,310	,001
	Εσωτερική ικανοποίηση αναγκών	,166	,065	,102	2,542	,011
	Επιμορφωτική ανάγκη για το εκπ/κό έργο στην τάξη	,105	,042	,101	2,464	,014

Excluded Variables ^a						
Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	Επάρκεια	,137 ^b	3,673	,000	,156	1,000
	Αυτονομία	,188 ^b	5,017	,000	,211	,969
	Διαπροσωπικές Σχέσεις	,157 ^b	4,184	,000	,177	,984
	Αυτόνομη παρακίνηση	,196 ^b	4,920	,000	,207	,860
	Εσωτερική παρακίνηση	,199 ^b	4,968	,000	,209	,854
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	,183 ^b	4,755	,000	,200	,928
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	,108 ^b	2,746	,006	,117	,906
	Ελεγχόμενη παρακίνηση	-,016 ^b	-,388	,699	-,017	,870
	Ρύθμιση μέσω εξωτερικού ελέγχου	-,040 ^b	-1,034	,301	-,044	,948
	Έλλειψη παρακίνησης	-,072 ^b	-1,888	,060	-,081	,979
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου	,020 ^b	,507	,612	,022	,884
	Θέση ευθύνης	-,163 ^b	-4,372	,000	-,185	,991
	Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας	,144 ^b	3,516	,000	,149	,835
	Επιμορφωτική ανάγκη για το εκπ/κό έργο στην τάξη	,200 ^b	4,916	,000	,207	,826
	Επιμορφωτική ανάγκη για αξιολόγηση στην τάξη	,142 ^b	3,568	,000	,152	,885
	Ανάγκη σε θέματα διοίκησης εκπαίδευσης	,262 ^b	6,582	,000	,272	,835
Δεκτικότητα στην εμπειρία	,055 ^b	1,445	,149	,062	,997	

	Εμπλοκή	,244 ^b	6,515	,000	,270	,946
	Αυτοεκτίμηση	,143 ^b	3,832	,000	,163	1,000
	Άγχος	-,003 ^b	-,085	,932	-,004	,988
	Κατάθλιψη	-,141 ^b	-3,761	,000	-,160	,995
	Εσωτερική ικανοποίηση αναγκών	,196 ^b	5,267	,000	,221	,979
	Κίνητρο επαγγελματικής ανάπτυξης	,106 ^b	2,340	,020	,100	,693
	Κίνητρο διαπροσωπικών σχέσεων	-,040 ^b	-,558	,577	-,024	,281
	Κίνητρο επαγγελματικής εξέλιξης	-,118 ^b	-2,075	,038	-,089	,439
2	Επάρκεια	,123 ^c	3,400	,001	,145	,996
	Αυτονομία	,158 ^c	4,299	,000	,182	,951
	Διαπροσωπικές Σχέσεις	,137 ^c	3,774	,000	,160	,976
	Αυτόνομη παρακίνηση	,175 ^c	4,526	,000	,191	,854
	Εσωτερική παρακίνηση	,163 ^c	4,159	,000	,176	,834
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	,170 ^c	4,576	,000	,193	,925
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	,102 ^c	2,693	,007	,115	,906
	Ελεγχόμενη παρακίνηση	-,016 ^c	-,400	,689	-,017	,870
	Ρύθμιση μέσω εξωτερικού ελέγχου	-,021 ^c	-,567	,571	-,024	,943
	Έλλειψη παρακίνησης	-,072 ^c	-1,976	,049	-,085	,979
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου	-,001 ^c	-,022	,982	-,001	,878
	Θέση ευθύνης	-,088 ^c	-2,253	,025	-,097	,863
	Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας	,048 ^c	1,101	,271	,047	,704
	Επιμορφωτική ανάγκη για το εκπ/κό έργο στην τάξη	,134 ^c	3,218	,001	,137	,753
	Επιμορφωτική ανάγκη για αξιολόγηση στην τάξη	,040 ^c	,925	,355	,040	,721
	Δεκτικότητα στην εμπειρία	,056 ^c	1,531	,126	,066	,997
	Εμπλοκή	,200 ^c	5,370	,000	,225	,903
	Αυτοεκτίμηση	,121 ^c	3,329	,001	,142	,990
	Άγχος	-,005 ^c	-,146	,884	-,006	,988
	Κατάθλιψη	-,116 ^c	-3,178	,002	-,136	,983
Εσωτερική ικανοποίηση αναγκών	,171 ^c	4,723	,000	,199	,967	
Κίνητρο επαγγελματικής ανάπτυξης	,091 ^c	2,092	,037	,090	,691	
Κίνητρο διαπροσωπικών σχέσεων	,009 ^c	,135	,893	,006	,278	
Κίνητρο επαγγελματικής εξέλιξης	-,141 ^c	-2,577	,010	-,110	,438	
3	Επάρκεια	,062 ^d	1,626	,105	,070	,866

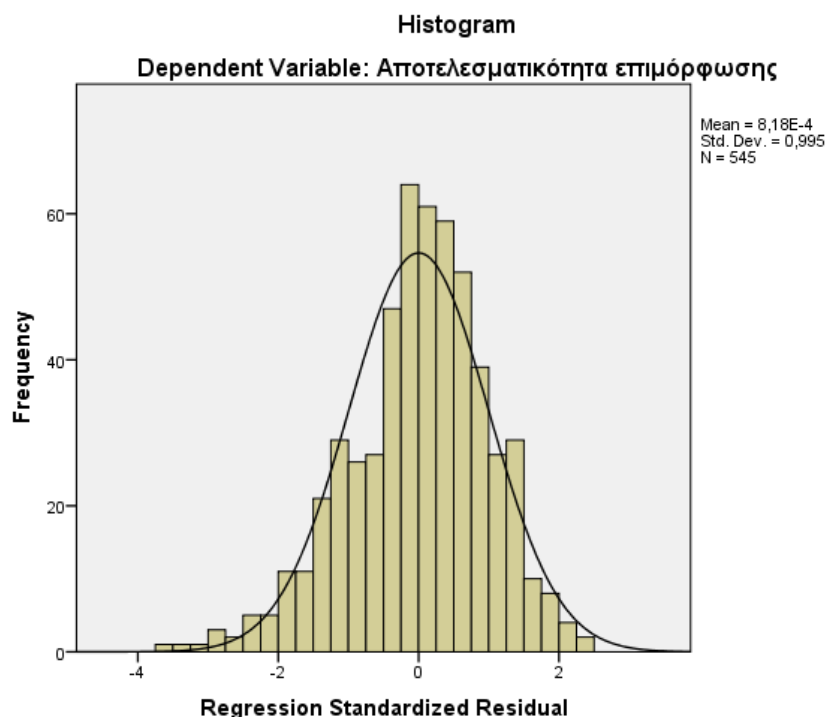
	Αυτονομία	,077 ^d	1,815	,070	,078	,694
	Διαπροσωπικές Σχέσεις	,091 ^d	2,452	,015	,105	,903
	Αυτόνομη παρακίνηση	,083 ^d	1,747	,081	,075	,561
	Εσωτερική παρακίνηση	,069 ^d	1,486	,138	,064	,580
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	,084 ^d	1,868	,062	,080	,620
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	,035 ^d	,877	,381	,038	,789
	Ελεγχόμενη παρακίνηση	-,033 ^d	-,856	,392	-,037	,864
	Ρύθμιση μέσω εξωτερικού ελέγχου	-,009 ^d	-,254	,799	-,011	,939
	Έλλειψη παρακίνησης	-,014 ^d	-,365	,715	-,016	,884
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου	-,043 ^d	-1,110	,268	-,048	,843
	Θέση ευθύνης	-,056 ^d	-1,442	,150	-,062	,840
	Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας	,026 ^d	,612	,541	,026	,698
	Επιμορφωτική ανάγκη για το εκπ/κό έργο στην τάξη	,104 ^d	2,518	,012	,108	,736
	Επιμορφωτική ανάγκη για αξιολόγηση στην τάξη	,017 ^d	,400	,689	,017	,714
	Δεκτικότητα στην εμπειρία	,030 ^d	,844	,399	,036	,978
	Αυτοεκτίμηση	,062 ^d	1,628	,104	,070	,872
	Άγχος	,016 ^d	,452	,651	,019	,975
	Κατάθλιψη	-,056 ^d	-1,464	,144	-,063	,865
	Εσωτερική ικανοποίηση αναγκών	,105 ^d	2,594	,010	,111	,765
	Κίνητρο επαγγελματικής ανάπτυξης	,032 ^d	,714	,475	,031	,641
	Κίνητρο διαπροσωπικών σχέσεων	-,007 ^d	-,098	,922	-,004	,277
	Κίνητρο επαγγελματικής εξέλιξης	-,079 ^d	-1,426	,154	-,061	,414
4	Επάρκεια	,004 ^e	,078	,938	,003	,549
	Αυτονομία	-,022 ^e	-,321	,748	-,014	,272
	Διαπροσωπικές Σχέσεις	,031 ^e	,428	,669	,018	,231
	Αυτόνομη παρακίνηση	,073 ^e	1,552	,121	,067	,557
	Εσωτερική παρακίνηση	,062 ^e	1,331	,184	,057	,578
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	,080 ^e	1,797	,073	,077	,620
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	,026 ^e	,659	,510	,028	,783
	Ελεγχόμενη παρακίνηση	-,028 ^e	-,744	,457	-,032	,862

	Ρύθμιση μέσω εξωτερικού ελέγχου	-,008 ^e	-,211	,833	-,009	,939
	Έλλειψη παρακίνησης	,012 ^e	,296	,767	,013	,828
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου	-,038 ^e	-,976	,330	-,042	,841
	Θέση ευθύνης	-,041 ^e	-1,057	,291	-,046	,819
	Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας	,023 ^e	,540	,590	,023	,697
	Επιμορφωτική ανάγκη για το εκπ/κό έργο στην τάξη	,101 ^e	2,464	,014	,106	,736
	Επιμορφωτική ανάγκη για αξιολόγηση στην τάξη	,028 ^e	,675	,500	,029	,706
	Δεκτικότητα στην εμπειρία	,027 ^e	,745	,457	,032	,977
	Αυτοεκτίμηση	,037 ^e	,926	,355	,040	,799
	Άγχος	,046 ^e	1,244	,214	,054	,897
	Κατάθλιψη	-,021 ^e	-,501	,617	-,022	,734
	Κίνητρο επαγγελματικής ανάπτυξης	,028 ^e	,640	,522	,028	,640
	Κίνητρο διαπροσωπικών σχέσεων	-,002 ^e	-,034	,973	-,001	,277
	Κίνητρο επαγγελματικής εξέλιξης	-,072 ^e	-1,310	,191	-,056	,413
5	Επάρκεια	,003 ^f	,072	,943	,003	,549
	Αυτονομία	-,023 ^f	-,347	,729	-,015	,272
	Διαπροσωπικές Σχέσεις	,031 ^f	,419	,676	,018	,231
	Αυτόνομη παρακίνηση	,068 ^f	1,444	,149	,062	,556
	Εσωτερική παρακίνηση	,052 ^f	1,122	,262	,048	,573
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	,074 ^f	1,668	,096	,072	,618
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	,028 ^f	,703	,482	,030	,783
	Ελεγχόμενη παρακίνηση	-,033 ^f	-,872	,383	-,038	,860
	Ρύθμιση μέσω εξωτερικού ελέγχου	-,009 ^f	-,244	,808	-,011	,939
	Έλλειψη παρακίνησης	,007 ^f	,191	,849	,008	,826
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου	-,044 ^f	-1,149	,251	-,050	,837
	Θέση ευθύνης	-,063 ^f	-1,603	,110	-,069	,785
	Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας	-,026 ^f	-,564	,573	-,024	,570
	Επιμορφωτική ανάγκη για αξιολόγηση στην τάξη	-,022 ^f	-,478	,633	-,021	,564
	Δεκτικότητα στην εμπειρία	,025 ^f	,706	,481	,030	,977
	Αυτοεκτίμηση	,030 ^f	,760	,447	,033	,795

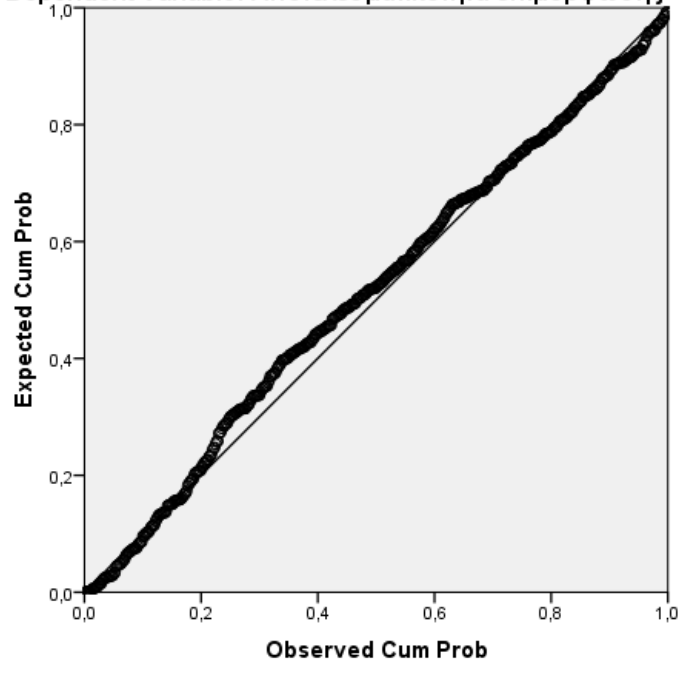
Άγχος	,044 ^f	1,198	,231	,052	,896
Κατάθλιψη	-,022 ^f	-,540	,589	-,023	,734
Κίνητρο επαγγελματικής ανάπτυξης	-,010 ^f	-,208	,835	-,009	,566
Κίνητρο διαπροσωπικών σχέσεων	,013 ^f	,199	,842	,009	,275
Κίνητρο επαγγελματικής εξέλιξης	-,052 ^f	-,949	,343	-,041	,404
a. Dependent Variable: Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης					
b. Predictors in the Model: (Constant), Συνολικό κίνητρο συμμετοχής					
c. Predictors in the Model: (Constant), Συνολικό κίνητρο συμμετοχής, Ανάγκη σε θέματα διοίκησης εκπαίδευσης					
d. Predictors in the Model: (Constant), Συνολικό κίνητρο συμμετοχής, Ανάγκη σε θέματα διοίκησης εκπαίδευσης, Εμπλοκή					
e. Predictors in the Model: (Constant), Συνολικό κίνητρο συμμετοχής, Ανάγκη σε θέματα διοίκησης εκπαίδευσης, Εμπλοκή, Εσωτερική ικανοποίηση αναγκών					
f. Predictors in the Model: (Constant), Συνολικό κίνητρο συμμετοχής, Ανάγκη σε θέματα διοίκησης εκπαίδευσης, Εμπλοκή, Εσωτερική ικανοποίηση αναγκών, Επιμορφωτική ανάγκη για το εκπ/κό έργο στην τάξη					

Residuals Statistics ^a					
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	1,7863	5,8147	3,9724	,68917	545
Residual	-3,44464	2,39414	,00080	,96851	545
Std. Predicted Value	-3,171	2,671	-,001	,999	545
Std. Residual	-3,538	2,459	,001	,995	545
a. Dependent Variable: Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης					

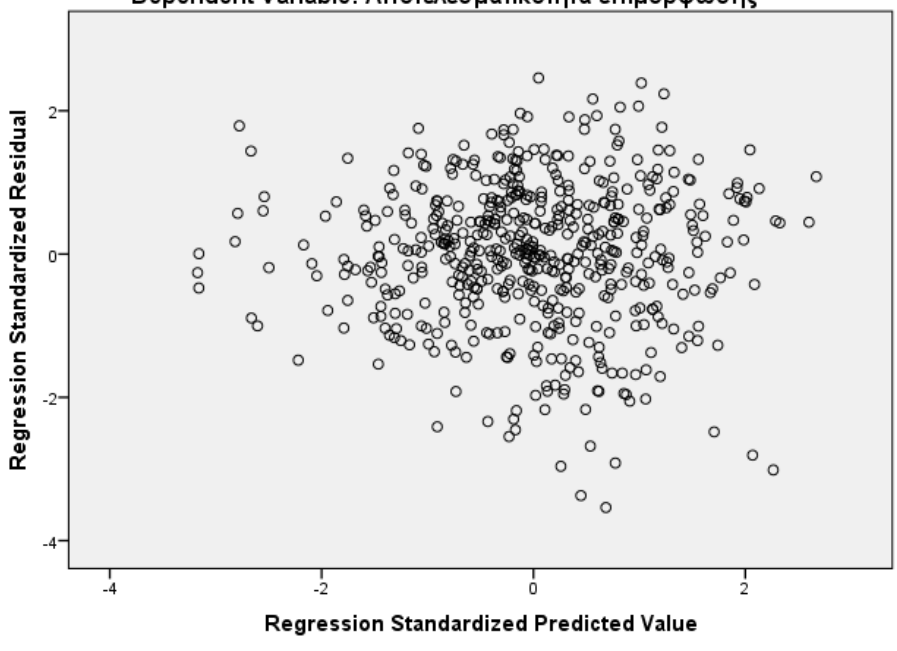
Charts



Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης



Scatterplot
Dependent Variable: Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης



**Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για το κίνητρο της
επαγγελματικής ανάπτυξης (πίνακας 84)**

Regression

/MISSING LISTWISE

/STATISTICS COEFF OUTS CI(95) R ANOVA CHANGE ZPP

/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)

/NOORIGIN

/DEPENDENT Κίνητρο επαγγελματικής ανάπτυξης

/METHOD=STEPWISE Αυτοεκτίμηση Άγχος Κατάθλιψη Εμπλοκή Εσωτερική Ικανοποίηση αναγκών Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία Αυτόνομη παρακίνηση Αποτελεσματικότητα στο εκπ/κό έργο Αποτελεσματικότητα στην επαγγελματική εξέλιξη Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας Επιμορφωτική ανάγκη για εκπ/κό έργο στην τάξη Ανάγκη σε θέματα αξιολόγησης στην τάξη Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης Ειλικρίνεια Εξωστρέφεια Δεκτικότητα στην εμπειρία Ευσυνειδησία Προσήνεια Συναισθηματικότητα Εσωτερική παρακίνηση Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης

/SCATTERPLOT=(*ZRESID ,*ZPRED)

/RESIDUALS DURBIN HISTOGRAM(ZRESID) NORMPROB(ZRESID).

Variables Entered/Removed ^a			
Mode	Variables Entered	Variables Removed	Method
1			
1	Επιμορφωτική ανάγκη για εκπ/κό έργο στην τάξη		. Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
2	Εσωτερική παρακίνηση		. Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
3	Δεκτικότητα στην εμπειρία		. Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
4	Αποτελεσματικότητα στο εκπ/κό έργο		. Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).

5	Αποτελεσματικότητα στην επαγγελματική εξέλιξη	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
a. Dependent Variable: Κίνητρο επαγγελματικής ανάπτυξης		

Model Summary ^f										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,506 ^a	,256	,255	8,25894	,256	190,628	1	553	,000	
2	,620 ^b	,384	,382	7,52229	,128	114,614	1	552	,000	
3	,660 ^c	,435	,432	7,21020	,051	49,820	1	551	,000	
4	,669 ^d	,447	,443	7,14006	,012	11,879	1	550	,001	
5	,676 ^e	,456	,451	7,08668	,009	9,317	1	549	,002	2,131
a. Predictors: (Constant), Επιμορφωτική ανάγκη για εκπ/κό έργο στην τάξη										
b. Predictors: (Constant), Επιμορφωτική ανάγκη για εκπ/κό έργο στην τάξη , Εσωτερική παρακίνηση										
c. Predictors: (Constant), Επιμορφωτική ανάγκη για εκπ/κό έργο στην τάξη , Εσωτερική παρακίνηση, Δεκτικότητα στην εμπειρία										
d. Predictors: (Constant), Επιμορφωτική ανάγκη για εκπ/κό έργο στην τάξη , Εσωτερική παρακίνηση, Δεκτικότητα στην εμπειρία, Αποτελεσματικότητα στο εκπ/κό έργο										
e. Predictors: (Constant), Επιμορφωτική ανάγκη για εκπ/κό έργο στην τάξη , Εσωτερική παρακίνηση, Δεκτικότητα στην εμπειρία, Αποτελεσματικότητα στο εκπ/κό έργο, Αποτελεσματικότητα στην επαγγελματική εξέλιξη										
f. Dependent Variable: Κίνητρο επαγγελματικής ανάπτυξης										

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	13002,777	1	13002,777	190,628	,000 ^b
	Residual	37720,209	553	68,210		
	Total	50722,986	554			
2	Regression	19488,185	2	9744,093	172,203	,000 ^c
	Residual	31234,801	552	56,585		
	Total	50722,986	554			
3	Regression	22078,155	3	7359,385	141,562	,000 ^d
	Residual	28644,832	551	51,987		

	Total	50722,986	554			
4	Regression	22683,756	4	5670,939	111,238	,000 ^e
	Residual	28039,231	550	50,980		
	Total	50722,986	554			
5	Regression	23151,657	5	4630,331	92,199	,000 ^f
	Residual	27571,330	549	50,221		
	Total	50722,986	554			
a. Dependent Variable: Κίνητρο επαγγελματικής ανάπτυξης						
b. Predictors: (Constant), Επιμορφωτική ανάγκη για εκπ/κό έργο στην τάξη						
c. Predictors: (Constant), Επιμορφωτική ανάγκη για εκπ/κό έργο στην τάξη , Εσωτερική παρακίνηση						
d. Predictors: (Constant), Επιμορφωτική ανάγκη για εκπ/κό έργο στην τάξη , Εσωτερική παρακίνηση, Δεκτικότητα στην εμπειρία						
e. Predictors: (Constant), Επιμορφωτική ανάγκη για εκπ/κό έργο στην τάξη , Εσωτερική παρακίνηση, Δεκτικότητα στην εμπειρία, Αποτελεσματικότητα στο εκπ/κό έργο						
f. Predictors: (Constant), Επιμορφωτική ανάγκη για εκπ/κό έργο στην τάξη , Εσωτερική παρακίνηση, Δεκτικότητα στην εμπειρία, Αποτελεσματικότητα στο εκπ/κό έργο, Αποτελεσματικότητα στην επαγγελματική εξέλιξη						

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	14,947	1,755		8,519	,000
	Επιμορφωτική ανάγκη για εκπ/κό έργο στην τάξη	4,200	,304	,506	13,807	,000
2	(Constant)	3,701	1,912		1,935	,053
	Επιμορφωτική ανάγκη για εκπ/κό έργο στην τάξη	3,239	,291	,390	11,122	,000
	Εσωτερική παρακίνηση	3,018	,282	,376	10,706	,000
3	(Constant)	-9,267	2,595		-3,571	,000
	Επιμορφωτική ανάγκη για εκπ/κό έργο στην τάξη	3,238	,279	,390	11,600	,000
	Εσωτερική παρακίνηση	2,660	,275	,331	9,676	,000
	Δεκτικότητα στην εμπειρία	3,915	,555	,230	7,058	,000
4	(Constant)	-10,135	2,582		-3,925	,000

	Επιμορφωτική ανάγκη για εκπ/κό έργο στην τάξη	2,919	,292	,352	10,012	,000
	Εσωτερική παρακίνηση	2,426	,281	,302	8,647	,000
	Δεκτικότητα στην εμπειρία	3,820	,550	,225	6,946	,000
	Αποτελεσματικότητα στο εκπ/κό έργο	,978	,284	,123	3,447	,001
5	(Constant)	-10,241	2,563		-3,995	,000
	Επιμορφωτική ανάγκη για εκπ/κό έργο στην τάξη	2,898	,289	,349	10,012	,000
	Εσωτερική παρακίνηση	2,516	,280	,313	8,983	,000
	Δεκτικότητα στην εμπειρία	3,678	,548	,216	6,715	,000
	Αποτελεσματικότητα στο εκπ/κό έργο	1,708	,370	,215	4,623	,000
	Αποτελεσματικότητα στην επαγγελματική εξέλιξη	-,905	,297	-,135	-3,052	,002

Excluded Variables ^a						
Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	Αυτοεκτίμηση	,138 ^b	3,775	,000	,159	,982
	Άγχος	-,039 ^b	-1,062	,289	-,045	,997
	Κατάθλιψη	-,049 ^b	-1,347	,179	-,057	,998
	Εμπλοκή	,248 ^b	6,797	,000	,278	,933
	Εσωτερική Ικανοποίηση αναγκών	,290 ^b	8,083	,000	,325	,935
	Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία	,300 ^b	8,608	,000	,344	,975
	Αυτόνομη παρακίνηση	,278 ^b	7,662	,000	,310	,927
	Αποτελεσματικότητα στο εκπ/κό έργο	,225 ^b	5,818	,000	,240	,848
	Αποτελεσματικότητα στην επαγγελματική εξέλιξη	,078 ^b	2,042	,042	,087	,928
	Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας	,107 ^b	2,377	,018	,101	,652
	Ανάγκη σε θέματα αξιολόγησης στην τάξη	,035 ^b	,764	,445	,033	,649
Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης	,063 ^b	1,568	,117	,067	,824	

	Ειλικρίνεια	,156 ^b	4,309	,000	,180	,993
	Εξωστρέφεια	,218 ^b	6,059	,000	,250	,980
	Δεκτικότητα στην εμπειρία	,289 ^b	8,326	,000	,334	,996
	Ευσυνειδησία	,175 ^b	4,850	,000	,202	,988
	Προσήνεια	,094 ^b	2,552	,011	,108	,992
	Συναισθηματικότητα	,008 ^b	,228	,820	,010	,975
	Εσωτερική παρακίνηση	,376 ^b	10,706	,000	,415	,905
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	,216 ^b	5,907	,000	,244	,946
2	Αυτοεκτίμηση	,062 ^c	1,791	,074	,076	,935
	Άγχος	-,021 ^c	-,627	,531	-,027	,995
	Κατάθλιψη	,017 ^c	,493	,622	,021	,965
	Εμπλοκή	,057 ^c	1,364	,173	,058	,635
	Εσωτερική Ικανοποίηση αναγκών	,004 ^c	,075	,940	,003	,366
	Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία	,103 ^c	2,265	,024	,096	,532
	Αυτόνομη παρακίνηση	-,062 ^c	-1,061	,289	-,045	,324
	Αποτελεσματικότητα στο εκπ/κό έργο	,135 ^c	3,645	,000	,153	,794
	Αποτελεσματικότητα στην επαγγελματική εξέλιξη	-,010 ^c	-,289	,772	-,012	,877
	Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας	,058 ^c	1,402	,162	,060	,644
	Ανάγκη σε θέματα αξιολόγησης στην τάξη	,024 ^c	,580	,562	,025	,648
	Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης	-,010 ^c	-,274	,784	-,012	,796
	Ειλικρίνεια	,127 ^c	3,813	,000	,160	,986
	Εξωστρέφεια	,105 ^c	2,940	,003	,124	,862
	Δεκτικότητα στην εμπειρία	,230 ^c	7,058	,000	,288	,962
	Ευσυνειδησία	,071 ^c	2,023	,044	,086	,895
	Προσήνεια	,063 ^c	1,881	,060	,080	,985
	Συναισθηματικότητα	,019 ^c	,568	,570	,024	,974
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	,007 ^c	,164	,870	,007	,633	
3	Αυτοεκτίμηση	,020 ^d	,581	,561	,025	,903
	Άγχος	,001 ^d	,044	,965	,002	,985
	Κατάθλιψη	,051 ^d	1,544	,123	,066	,945
	Εμπλοκή	,046 ^d	1,146	,252	,049	,634

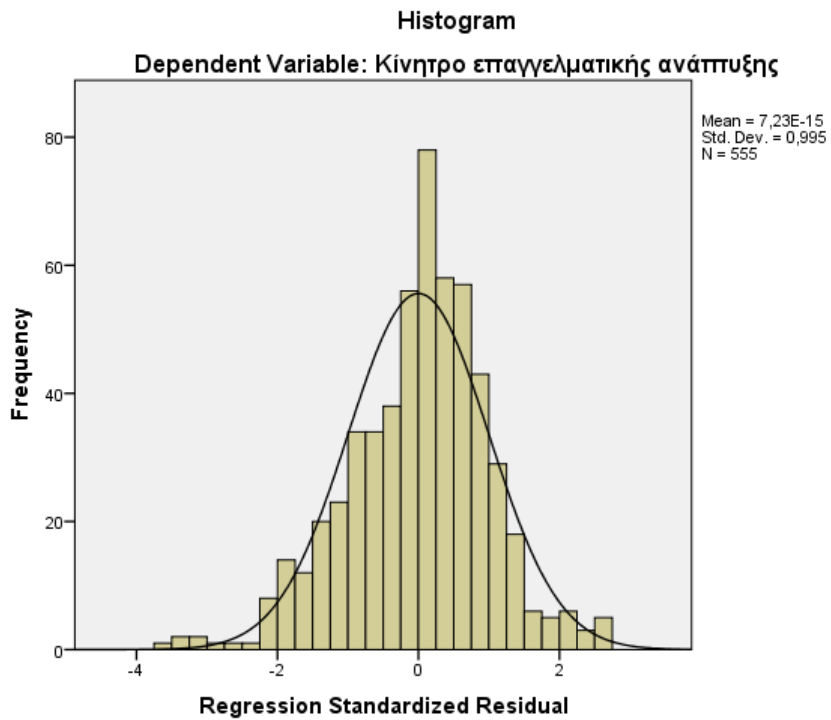
	Εσωτερική Ικανοποίηση αναγκών	,065 ^d	1,217	,224	,052	,357
	Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία	,068 ^d	1,536	,125	,065	,525
	Αυτόνομη παρακίνηση	,014 ^d	,246	,806	,011	,312
	Αποτελεσματικότητα στο εκπ/κό έργο	,123 ^d	3,447	,001	,145	,792
	Αποτελεσματικότητα στην επαγγελματική εξέλιξη	-,003 ^d	-,074	,941	-,003	,876
	Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας	,061 ^d	1,533	,126	,065	,644
	Ανάγκη σε θέματα αξιολόγησης στην τάξη	,042 ^d	1,044	,297	,044	,646
	Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης	,001 ^d	,032	,974	,001	,794
	Ειλικρίνεια	,069 ^d	2,061	,040	,088	,911
	Εξωστρέφεια	,041 ^d	1,154	,249	,049	,797
	Ευσυνειδησία	,036 ^d	1,065	,287	,045	,875
	Προσήνεια	,044 ^d	1,375	,170	,059	,978
	Συναισθηματικότητα	,047 ^d	1,452	,147	,062	,960
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	,038 ^d	,949	,343	,040	,625
4	Αυτοεκτίμηση	,015 ^e	,459	,646	,020	,902
	Άγχος	-,002 ^e	-,070	,944	-,003	,984
	Κατάθλιψη	,058 ^e	1,764	,078	,075	,942
	Εμπλοκή	,028 ^e	,685	,494	,029	,622
	Εσωτερική Ικανοποίηση αναγκών	,047 ^e	,873	,383	,037	,353
	Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία	,068 ^e	1,553	,121	,066	,525
	Αυτόνομη παρακίνηση	-,005 ^e	-,093	,926	-,004	,309
	Αποτελεσματικότητα στην επαγγελματική εξέλιξη	-,135 ^e	-3,052	,002	-,129	,508
	Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας	,054 ^e	1,379	,169	,059	,642
	Ανάγκη σε θέματα αξιολόγησης στην τάξη	,032 ^e	,799	,425	,034	,642
	Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης	-,012 ^e	-,343	,732	-,015	,785
Ειλικρίνεια	,062 ^e	1,859	,064	,079	,907	

	Εξωστρέφεια	,026 ^e	,734	,463	,031	,784
	Ευσυνειδησία	,038 ^e	1,131	,258	,048	,874
	Προσήνεια	,034 ^e	1,062	,289	,045	,969
	Συναισθηματικότητα	,049 ^e	1,527	,127	,065	,960
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	,023 ^e	,558	,577	,024	,616
5	Αυτοεκτίμηση	,018 ^f	,533	,594	,023	,902
	Άγχος	,001 ^f	,025	,980	,001	,983
	Κατάθλιψη	,058 ^f	1,792	,074	,076	,942
	Εμπλοκή	,037 ^f	,924	,356	,039	,618
	Εσωτερική Ικανοποίηση αναγκών	,057 ^f	1,076	,282	,046	,352
	Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία	,068 ^f	1,573	,116	,067	,525
	Αυτόνομη παρακίνηση	,003 ^f	,049	,961	,002	,309
	Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας	,074 ^f	1,861	,063	,079	,628
	Ανάγκη σε θέματα αξιολόγησης στην τάξη	,042 ^f	1,055	,292	,045	,638
	Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης	,046 ^f	1,164	,245	,050	,624
	Ειλικρίνεια	,045 ^f	1,353	,177	,058	,879
	Εξωστρέφεια	,034 ^f	,949	,343	,041	,781
	Ευσυνειδησία	,040 ^f	1,195	,233	,051	,874
	Προσήνεια	,039 ^f	1,215	,225	,052	,967
	Συναισθηματικότητα	,050 ^f	1,551	,121	,066	,960
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	,021 ^f	,532	,595	,023	,616
a. Dependent Variable: Κίνητρο επαγγελματικής ανάπτυξης						
b. Predictors in the Model: (Constant), Επιμορφωτική ανάγκη για εκπ/κό έργο στην τάξη						
c. Predictors in the Model: (Constant), Επιμορφωτική ανάγκη για εκπ/κό έργο στην τάξη , Εσωτερική παρακίνηση						
d. Predictors in the Model: (Constant), Επιμορφωτική ανάγκη για εκπ/κό έργο στην τάξη , Εσωτερική παρακίνηση, Δεκτικότητα στην εμπειρία						
e. Predictors in the Model: (Constant), Επιμορφωτική ανάγκη για εκπ/κό έργο στην τάξη , Εσωτερική παρακίνηση, Δεκτικότητα στην εμπειρία, Αποτελεσματικότητα στο εκπ/κό έργο						
f. Predictors in the Model: (Constant), Επιμορφωτική ανάγκη για εκπ/κό έργο στην τάξη , Εσωτερική παρακίνηση, Δεκτικότητα στην εμπειρία, Αποτελεσματικότητα στο εκπ/κό έργο, Αποτελεσματικότητα στην επαγγελματική εξέλιξη						

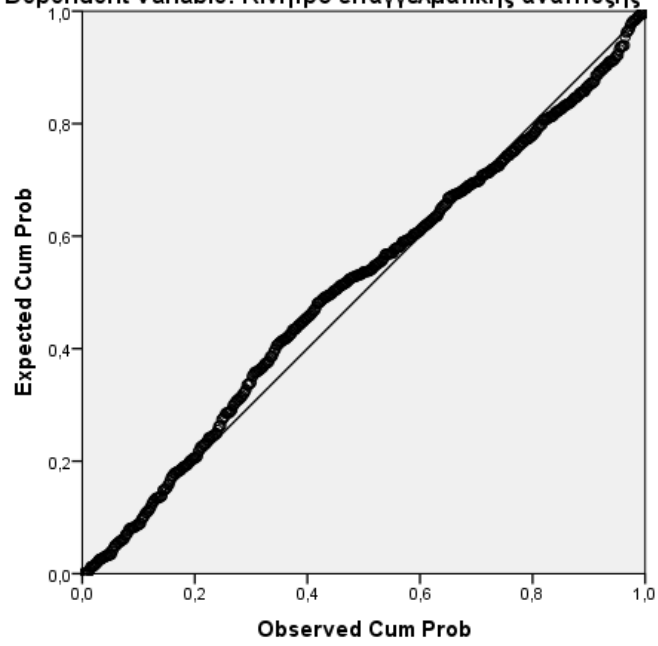
Residuals Statistics ^a					
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	3,4861	52,6532	38,6833	6,46452	555
Residual	-26,08821	19,38898	,00000	7,05463	555
Std. Predicted Value	-5,445	2,161	,000	1,000	555
Std. Residual	-3,681	2,736	,000	,995	555

a. Dependent Variable: Κίνητρο επαγγελματικής ανάπτυξης

Charts

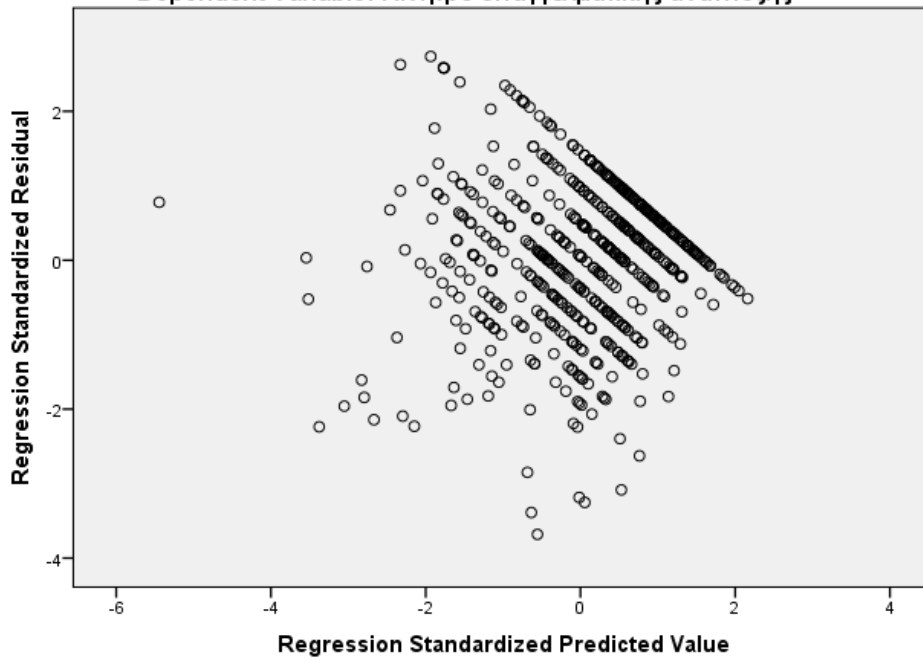


Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: Κίνητρο επαγγελματικής ανάπτυξης



Scatterplot

Dependent Variable: Κίνητρο επαγγελματικής ανάπτυξης



**Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης
για το συνολικό κίνητρο συμμετοχής στην επιμόρφωση (πίνακας 85)**

Regression

```

/DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS CI(95) R ANOVA CHANGE ZPP
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Συνολικό κίνητρο συμμετοχής
/METHOD=STEPWISE Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης Επάρκεια Αυτονομία
Διαπροσωπικές Σχέσεις Αποτελεσματικότητα στο εκπ/κό έργο Αυτόνομη παρακίνηση
Εσωτερική παρακίνηση Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας Ελεγχόμενη
παρακίνηση Ρύθμιση μέσω εξωτερικού ελέγχου έλλειψη παρακίνησης Ρύθμιση της
συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου Θέση ευθύνης Ανάγκη σε θέματα
παιδαγωγικής/ψυχολογίας Ανάγκη σε θέματα εκπαιδευτικού έργου στην τάξη Ανάγκη σε
θέματα αξιολόγησης στην τάξη Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης Δεκτικότητα
στην εμπειρία Εμπλοκή Αυτοεκτίμηση Άγχος Κατάθλιψη
/SCATTERPLOT=(*ZRESID ,*ZPRED)
/RESIDUALS DURBIN HISTOGRAM(ZRESID) NORMPROB(ZRESID)

```

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
2	Ελεγχόμενη παρακίνηση	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
3	Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
4	Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
5	Εσωτερική παρακίνηση	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
6	Κατάθλιψη	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).

7	Ανάγκη σε θέματα εκπαιδευτικού έργου στην τάξη	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
a. Dependent Variable: Συνολικό κίνητρο συμμετοχής		

Model Summary ^h										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,475 ^a	,226	,224	,84122	,226	161,138	1	553	,000	
2	,554 ^b	,307	,305	,79639	,082	65,009	1	552	,000	
3	,600 ^c	,360	,357	,76598	,053	45,691	1	551	,000	
4	,613 ^d	,376	,371	,75725	,016	13,778	1	550	,000	
5	,622 ^e	,387	,381	,75124	,011	9,835	1	549	,002	
6	,635 ^f	,403	,396	,74212	,016	14,587	1	548	,000	
7	,641 ^g	,411	,403	,73769	,008	7,598	1	547	,006	2,031
a. Predictors: (Constant), Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης										
b. Predictors: (Constant), Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης, Ελεγχόμενη παρακίνηση										
c. Predictors: (Constant), Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης, Ελεγχόμενη παρακίνηση, Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας										
d. Predictors: (Constant), Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης, Ελεγχόμενη παρακίνηση, Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης										
e. Predictors: (Constant), Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης, Ελεγχόμενη παρακίνηση, Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, Εσωτερική παρακίνηση										
f. Predictors: (Constant), Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης, Ελεγχόμενη παρακίνηση, Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, Εσωτερική παρακίνηση Κατάθλιψη										
g. Predictors: (Constant), Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης, Ελεγχόμενη παρακίνηση, Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, Εσωτερική παρακίνηση Κατάθλιψη, Ανάγκη σε θέματα εκπαιδευτικού έργου στην τάξη										
h. Dependent Variable: Συνολικό κίνητρο συμμετοχής										

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	114,029	1	114,029	161,138	,000 ^b
	Residual	391,329	553	,708		
	Total	505,358	554			
2	Regression	155,260	2	77,630	122,399	,000 ^c
	Residual	350,098	552	,634		
	Total	505,358	554			
3	Regression	182,068	3	60,689	103,436	,000 ^d
	Residual	323,290	551	,587		
	Total	505,358	554			
4	Regression	189,969	4	47,492	82,821	,000 ^e
	Residual	315,389	550	,573		
	Total	505,358	554			
5	Regression	195,520	5	39,104	69,288	,000 ^f
	Residual	309,839	549	,564		
	Total	505,358	554			
6	Regression	203,553	6	33,926	61,600	,000 ^g
	Residual	301,805	548	,551		
	Total	505,358	554			
7	Regression	207,688	7	29,670	54,521	,000 ^h
	Residual	297,670	547	,544		
	Total	505,358	554			
a. Dependent Variable: Συνολικό κίνητρο συμμετοχής						
b. Predictors: (Constant), Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης						
c. Predictors: (Constant), Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης, Ελεγχόμενη παρακίνηση						
d. Predictors: (Constant), Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης, Ελεγχόμενη παρακίνηση, Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας						
e. Predictors: (Constant), Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης, Ελεγχόμενη παρακίνηση, Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης						
f. Predictors: (Constant), Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης, Ελεγχόμενη παρακίνηση, Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, Εσωτερική παρακίνηση						
g. Predictors: (Constant), Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης, Ελεγχόμενη παρακίνηση, Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, Εσωτερική παρακίνηση Κατάθλιψη						
h. Predictors: (Constant), Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης, Ελεγχόμενη παρακίνηση, Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, Εσωτερική παρακίνηση Κατάθλιψη, Ανάγκη σε θέματα εκπαιδευτικού έργου στην τάξη						

Coefficients ^a											
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B			Correlations	
		B	Std. Error				Lower Bound	Upper Bound	Zero - order	Partial	Partial
1	(Constant)	2,696	,124		21,686	,000	2,452	2,940			
	Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης	,381	,030	,475	12,694	,000	,322	,440	,475	,475	,475
2	(Constant)	1,813	,161		11,276	,000	1,497	2,129			
	Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης	,344	,029	,428	11,938	,000	,287	,400	,475	,453	,423
	Ελεγχόμενη παρακίνηση	,243	,030	,289	8,063	,000	,184	,302	,358	,325	,286
3	(Constant)	1,226	,177		6,913	,000	,878	1,574			
	Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης	,287	,029	,358	9,907	,000	,230	,344	,475	,389	,338
	Ελεγχόμενη παρακίνηση	,217	,029	,259	7,428	,000	,160	,275	,358	,302	,253
4	(Constant)	1,236	,175		7,049	,000	,891	1,580			
	Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης	,253	,030	,315	8,404	,000	,194	,312	,475	,337	,283
	Ελεγχόμενη παρακίνηση	,213	,029	,254	7,365	,000	,156	,270	,358	,300	,248
	Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης	,087	,023	,152	3,712	,000	,041	,132	,410	,156	,125
5	(Constant)	,982	,192		5,119	,000	,605	1,359			
	Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης	,230	,031	,287	7,508	,000	,170	,291	,475	,305	,251
	Ελεγχόμενη παρακίνηση	,188	,030	,223	6,283	,000	,129	,246	,358	,259	,210
	Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης	,079	,023	,139	3,414	,001	,034	,125	,410	,144	,114

	Εσωτερική παρακίνηση	,095	,030	,119	3,136	,002	,036	,155	,379	,133	,105
6	(Constant)	,809	,195		4,152	,000	,426	1,192			
	Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης	,236	,030	,294	7,783	,000	,177	,296	,475	,315	,257
	Ελεγχόμενη παρακίνηση	,170	,030	,202	5,688	,000	,111	,229	,358	,236	,188
	Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης	,082	,023	,143	3,550	,000	,036	,127	,410	,150	,117
	Εσωτερική παρακίνηση	,118	,031	,148	3,868	,000	,058	,179	,379	,163	,128
	Κατάθλιψη	,021	,005	,130	3,819	,000	,010	,032	,073	,161	,126
7	(Constant)	,615	,206		2,983	,003	,210	1,020			
	Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης	,223	,031	,278	7,297	,000	,163	,283	,475	,298	,239
	Ελεγχόμενη παρακίνηση	,165	,030	,197	5,562	,000	,107	,224	,358	,231	,183
	Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης	,075	,023	,132	3,274	,001	,030	,120	,410	,139	,107
	Εσωτερική παρακίνηση	,110	,031	,137	3,588	,000	,050	,170	,379	,152	,118
	Κατάθλιψη	,021	,005	,129	3,818	,000	,010	,031	,073	,161	,125
	Ανάγκη σε θέματα εκπαιδευτικού έργου στην τάξη	,097	,035	,117	2,756	,006	,028	,166	,414	,117	,090
a. Dependent Variable: Συνολικό κίνητρο συμμετοχής											

Excluded Variables ^a						
Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	Επάρκεια	-,070 ^b	-1,849	,065	-,078	,984
	Αυτονομία	,052 ^b	1,344	,180	,057	,932
	Διαπροσωπικές Σχέσεις	,029 ^b	,746	,456	,032	,956
	Αποτελεσματικότητα στο εκπ/κό έργο	-,180 ^b	-1,661	,097	-,071	,118
	Αυτόνομη παρακίνηση	,234 ^b	6,050	,000	,249	,880
	Εσωτερική παρακίνηση	,242 ^b	6,261	,000	,257	,877
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	,144 ^b	3,706	,000	,156	,911
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	,195 ^b	5,167	,000	,215	,940
	Ελεγχόμενη παρακίνηση	,289 ^b	8,063	,000	,325	,974
	Ρύθμιση μέσω εξωτερικού ελέγχου	,192 ^b	5,226	,000	,217	,994
	έλλειψη παρακίνησης	,141 ^b	3,826	,000	,161	1,000
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου	,260 ^b	7,127	,000	,290	,969
	Θέση ευθύνης	,000 ^b	,011	,991	,000	,961
	Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας	,280 ^b	7,441	,000	,302	,903
	Ανάγκη σε θέματα εκπαιδευτικού έργου στην τάξη	,278 ^b	7,242	,000	,295	,867
	Ανάγκη σε θέματα αξιολόγησης στην τάξη	,225 ^b	5,922	,000	,244	,915
	Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης	,258 ^b	6,526	,000	,268	,830
	Δεκτικότητα στην εμπειρία	,016 ^b	,431	,666	,018	,994
	Εμπλοκή	,076 ^b	1,904	,057	,081	,884
	Αυτοεκτίμηση	-,062 ^b	-1,651	,099	-,070	,980
Άγχος	,093 ^b	2,502	,013	,106	,998	
Κατάθλιψη	,126 ^b	3,373	,001	,142	,988	
2	Επάρκεια	-,036 ^c	-,995	,320	-,042	,970
	Αυτονομία	,031 ^c	,845	,398	,036	,927
	Διαπροσωπικές Σχέσεις	,020 ^c	,546	,585	,023	,955
	Αποτελεσματικότητα στο εκπ/κό έργο	-,163 ^c	-1,580	,115	-,067	,118

	Αυτόνομη παρακίνηση	,121 ^c	2,885	,004	,122	,701
	Εσωτερική παρακίνηση	,167 ^c	4,288	,000	,180	,802
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	,036 ^c	,908	,364	,039	,783
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	,078 ^c	1,921	,055	,082	,750
	Ρύθμιση μέσω εξωτερικού ελέγχου	-,097 ^c	-1,658	,098	-,070	,368
	έλλειψη παρακίνησης	,084 ^c	2,335	,020	,099	,954
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου	,092 ^c	1,658	,098	,070	,408
	Θέση ευθύνης	,023 ^c	,629	,530	,027	,955
	Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας	,244 ^c	6,759	,000	,277	,888
	Ανάγκη σε θέματα εκπαιδευτικού έργου στην τάξη	,238 ^c	6,420	,000	,264	,848
	Ανάγκη σε θέματα αξιολόγησης στην τάξη	,181 ^c	4,929	,000	,205	,891
	Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης	,232 ^c	6,138	,000	,253	,824
	Δεκτικότητα στην εμπειρία	,042 ^c	1,167	,244	,050	,986
	Εμπλοκή	,044 ^c	1,150	,251	,049	,874
	Αυτοεκτίμηση	-,035 ^c	-,972	,332	-,041	,971
	Άγχος	,079 ^c	2,238	,026	,095	,996
	Κατάθλιψη	,097 ^c	2,735	,006	,116	,978
3	Επάρκεια	-,035 ^d	-1,023	,307	-,044	,970
	Αυτονομία	,017 ^d	,478	,633	,020	,924
	Διαπροσωπικές Σχέσεις	-,005 ^d	-,145	,885	-,006	,945
	Αποτελεσματικότητα στο εκπ/κό έργο	-,152 ^d	-1,539	,124	-,066	,118
	Αυτόνομη παρακίνηση	,094 ^d	2,306	,021	,098	,694
	Εσωτερική παρακίνηση	,132 ^d	3,456	,001	,146	,784
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	,017 ^d	,430	,667	,018	,778
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	,070 ^d	1,780	,076	,076	,749
	Ρύθμιση μέσω εξωτερικού ελέγχου	-,067 ^d	-1,188	,235	-,051	,365
	έλλειψη παρακίνησης	,065 ^d	1,853	,064	,079	,948

	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου	,064 ^d	1,188	,235	,051	,405
	Θέση ευθύνης	,033 ^d	,952	,342	,041	,954
	Ανάγκη σε θέματα εκπαιδευτικού έργου στην τάξη	,147 ^d	3,410	,001	,144	,611
	Ανάγκη σε θέματα αξιολόγησης στην τάξη	,083 ^d	2,021	,044	,086	,684
	Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης	,152 ^d	3,712	,000	,156	,677
	Δεκτικότητα στην εμπειρία	,034 ^d	,994	,321	,042	,985
	Εμπλοκή	,009 ^d	,242	,809	,010	,856
	Αυτοεκτίμηση	-,034 ^d	-,978	,328	-,042	,971
	Άγχος	,054 ^d	1,575	,116	,067	,983
	Κατάθλιψη	,098 ^d	2,872	,004	,122	,978
4	Επάρκεια	-,038 ^e	-1,105	,270	-,047	,970
	Αυτονομία	,008 ^e	,216	,829	,009	,919
	Διαπροσωπικές Σχέσεις	-,005 ^e	-,158	,874	-,007	,945
	Αποτελεσματικότητα στο εκπ/κό έργο	-,031 ^e	-,301	,764	-,013	,104
	Αυτόνομη παρακίνηση	,088 ^e	2,184	,029	,093	,693
	Εσωτερική παρακίνηση	,119 ^e	3,136	,002	,133	,777
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	,018 ^e	,465	,642	,020	,778
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	,068 ^e	1,761	,079	,075	,749
	Ρύθμιση μέσω εξωτερικού ελέγχου	-,046 ^e	-,825	,409	-,035	,362
	έλλειψη παρακίνησης	,062 ^e	1,808	,071	,077	,947
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου	,044 ^e	,825	,409	,035	,401
	Θέση ευθύνης	,083 ^e	2,298	,022	,098	,854
	Ανάγκη σε θέματα εκπαιδευτικού έργου στην τάξη	,131 ^e	3,046	,002	,129	,603
	Ανάγκη σε θέματα αξιολόγησης στην τάξη	,040 ^e	,930	,353	,040	,618
	Δεκτικότητα στην εμπειρία	,037 ^e	1,104	,270	,047	,984
	Εμπλοκή	-,006 ^e	-,167	,868	-,007	,846
	Αυτοεκτίμηση	-,040 ^e	-1,176	,240	-,050	,968
	Άγχος	,055 ^e	1,629	,104	,069	,983
	Κατάθλιψη	,104 ^e	3,076	,002	,130	,976

5	Επάρκεια	-,072 ^f	-2,040	,042	-,087	,899
	Αυτονομία	-,034 ^f	-,920	,358	-,039	,810
	Διαπροσωπικές Σχέσεις	-,021 ^f	-,618	,537	-,026	,925
	Αποτελεσματικότητα στο εκπ/κό έργο	-,062 ^f	-,599	,549	-,026	,103
	Αυτόνομη παρακίνηση	-,025 ^f	-,387	,699	-,017	,274
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	-,057 ^f	-1,296	,195	-,055	,579
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	,021 ^f	,503	,615	,021	,617
	Ρύθμιση μέσω εξωτερικού ελέγχου	,006 ^f	,098	,922	,004	,330
	έλλειψη παρακίνησης	,095 ^f	2,687	,007	,114	,890
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου	-,005 ^f	-,098	,922	-,004	,366
	Θέση ευθύνης	,093 ^f	2,576	,010	,109	,848
	Ανάγκη σε θέματα εκπαιδευτικού έργου στην τάξη	,119 ^f	2,756	,006	,117	,597
	Ανάγκη σε θέματα αξιολόγησης στην τάξη	,045 ^f	1,059	,290	,045	,617
	Δεκτικότητα στην εμπειρία	,016 ^f	,450	,653	,019	,939
	Εμπλοκή	-,092 ^f	-2,152	,032	-,092	,611
	Αυτοεκτίμηση	-,072 ^f	-2,057	,040	-,088	,906
Άγχος	,065 ^f	1,919	,056	,082	,976	
Κατάθλιψη	,130 ^f	3,819	,000	,161	,938	
6	Επάρκεια	-,026 ^g	-,691	,490	-,030	,776
	Αυτονομία	,015 ^g	,384	,701	,016	,717
	Διαπροσωπικές Σχέσεις	,029 ^g	,777	,438	,033	,809
	Αποτελεσματικότητα στο εκπ/κό έργο	-,047 ^g	-,453	,651	-,019	,103
	Αυτόνομη παρακίνηση	-,010 ^g	-,151	,880	-,006	,273
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	-,050 ^g	-1,144	,253	-,049	,578
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	,031 ^g	,742	,459	,032	,615
	Ρύθμιση μέσω εξωτερικού ελέγχου	,017 ^g	,298	,766	,013	,329
	έλλειψη παρακίνησης	,066 ^g	1,829	,068	,078	,837
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου	-,016 ^g	-,298	,766	-,013	,365

	Θέση ευθύνης	,077 ^g	2,147	,032	,091	,835
	Ανάγκη σε θέματα εκπαιδευτικού έργου στην τάξη	,117 ^g	2,756	,006	,117	,597
	Ανάγκη σε θέματα αξιολόγησης στην τάξη	,034 ^g	,818	,414	,035	,615
	Δεκτικότητα στην εμπειρία	,032 ^g	,935	,350	,040	,925
	Εμπλοκή	-,050 ^g	-1,146	,252	-,049	,563
	Αυτοεκτίμηση	-,017 ^g	-,437	,662	-,019	,730
	Άγχος	-,017 ^g	-,407	,684	-,017	,633
7	Επάρκεια	-,028 ^h	-,746	,456	-,032	,775
	Αυτονομία	,011 ^h	,277	,782	,012	,716
	Διαπροσωπικές Σχέσεις	,031 ^h	,848	,397	,036	,808
	Αποτελεσματικότητα στο εκπ/κό έργο	-,120 ^h	-1,140	,255	-,049	,097
	Αυτόνομη παρακίνηση	-,005 ^h	-,085	,932	-,004	,273
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	-,051 ^h	-1,185	,236	-,051	,578
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	,037 ^h	,880	,379	,038	,614
	Ρύθμιση μέσω εξωτερικού ελέγχου	,021 ^h	,364	,716	,016	,329
	έλλειψη παρακίνησης	,067 ^h	1,862	,063	,079	,837
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικού ελέγχου	-,020 ^h	-,364	,716	-,016	,365
	Θέση ευθύνης	,060 ^h	1,625	,105	,069	,800
	Ανάγκη σε θέματα αξιολόγησης στην τάξη	-,009 ^h	-,208	,835	-,009	,531
	Δεκτικότητα στην εμπειρία	,030 ^h	,891	,373	,038	,924
	Εμπλοκή	-,054 ^h	-1,236	,217	-,053	,562
	Αυτοεκτίμηση	-,029 ^h	-,760	,447	-,033	,720
Άγχος	-,013 ^h	-,316	,752	-,014	,632	
a. Dependent Variable: Συνολικό κίνητρο συμμετοχής						
b. Predictors in the Model: (Constant), Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης						
c. Predictors in the Model: (Constant), Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης, Ελεγχόμενη παρακίνηση						
d. Predictors in the Model: (Constant), Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης, Ελεγχόμενη παρακίνηση, Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας						
e. Predictors in the Model: (Constant), Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης, Ελεγχόμενη παρακίνηση, Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης						

f. Predictors in the Model: (Constant), Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης, Ελεγχόμενη παρακίνηση, Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, Εσωτερική παρακίνηση

g. Predictors in the Model: (Constant), Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης, Ελεγχόμενη παρακίνηση, Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, Εσωτερική παρακίνηση Κατάθλιψη

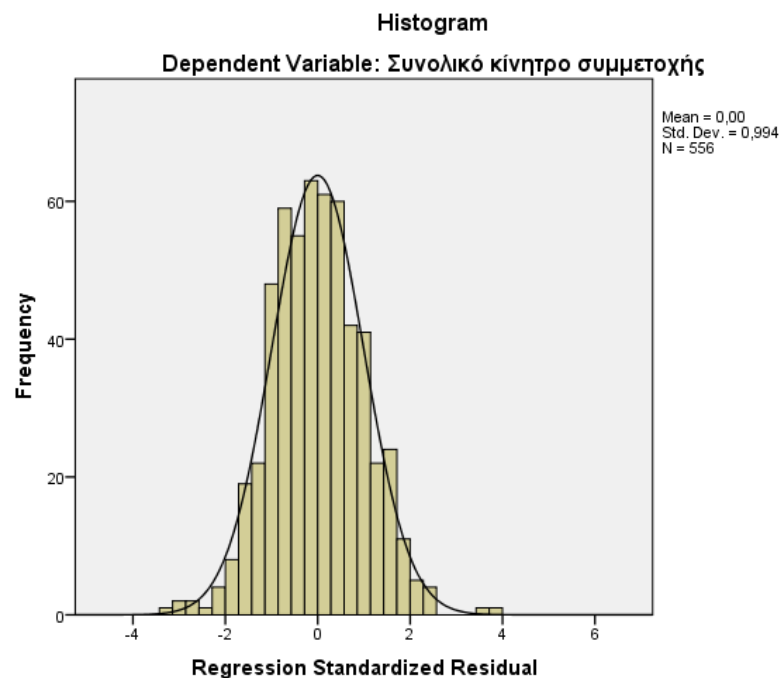
h. Predictors in the Model: (Constant), Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης, Ελεγχόμενη παρακίνηση, Ανάγκη σε θέματα παιδαγωγικής/ψυχολογίας Ανάγκη σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, Εσωτερική παρακίνηση Κατάθλιψη, Ανάγκη σε θέματα εκπαιδευτικού έργου στην τάξη

Residuals Statistics^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	2,0346	6,0194	4,2071	,61176	556
Residual	-2,38622	2,87283	-,00135	,73305	556
Std. Predicted Value	-3,549	2,959	,000	,999	556
Std. Residual	-3,235	3,894	-,002	,994	556

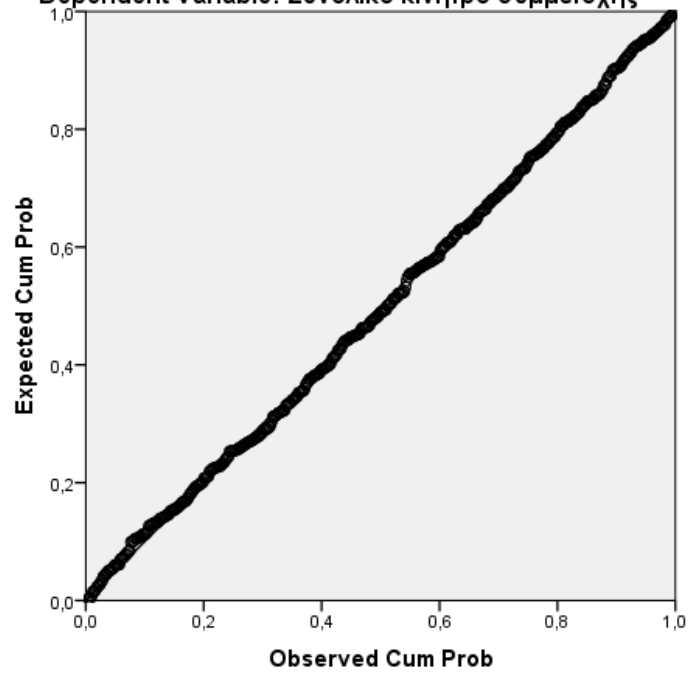
a. Dependent Variable: Συνολικό κίνητρο συμμετοχής

Charts



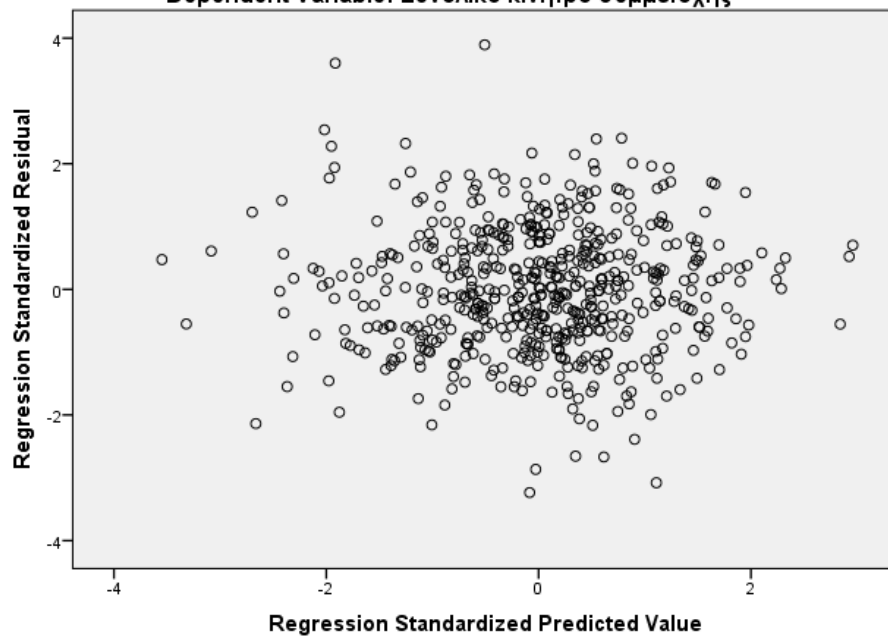
Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

Dependent Variable: Συνολικό κίνητρο συμμετοχής



Scatterplot

Dependent Variable: Συνολικό κίνητρο συμμετοχής



**Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης
για την εσωτερική ικανοποίηση των αναγκών (πίνακας 89)**

Regression

REGRESSION

/DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N

/MISSING LISTWISE

/STATISTICS COEFF OUTS CI(95) R ANOVA CHANGE

/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)

/NOORIGIN

/DEPENDENT Εσωτερική Ικανοποίηση Αναγκών

/METHOD=STEPWISE Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία Αυτόνομη παρακίνηση
Εμπλοκή Αυτοεκτίμηση Άγχος Κατάθλιψη Εσωτερική παρακίνηση Ρύθμιση της
συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω
εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας Ελεγχόμενη παρακίνηση Ηλικία Θέση ευθύνης

/SCATTERPLOT=(*ZRESID ,*ZPRED)

/RESIDUALS DURBIN HISTOGRAM(ZRESID) NORMPROB(ZRESID).

Variables Entered/Removed^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Εμπλοκή	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
2	Κατάθλιψη	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
3	Αυτοεκτίμηση	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
4	Θέση ευθύνης	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
5	Αυτόνομη παρακίνηση	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).

a. Dependent Variable: Εσωτερική ικανοποίηση αναγκών

Model Summary ^f										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin - Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,484 ^a	,234	,233	,64125	,234	165,607	1	542	,000	
2	,586 ^b	,343	,341	,59434	,109	89,939	1	541	,000	
3	,599 ^c	,359	,355	,58780	,016	13,094	1	540	,000	
4	,609 ^d	,371	,366	,58278	,012	10,339	1	539	,001	
5	,615 ^e	,378	,373	,57985	,007	6,460	1	538	,011	2,128
a. Predictors: (Constant), Εμπλοκή										
b. Predictors: (Constant), Εμπλοκή, Κατάθλιψη										
c. Predictors: (Constant), Εμπλοκή, Κατάθλιψη, Αυτοεκτίμηση										
d. Predictors: (Constant), Εμπλοκή, Κατάθλιψη, Αυτοεκτίμηση, Θέση ευθύνης										
e. Predictors: (Constant), Εμπλοκή, Κατάθλιψη, Αυτοεκτίμηση, Θέση ευθύνης, Αυτόνομη παρακίνηση										
f. Dependent Variable: Εσωτερική ικανοποίηση αναγκών										

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	68,097	1	68,097	165,607	,000 ^b
	Residual	222,869	542	,411		
	Total	290,967	543			
2	Regression	99,867	2	49,933	141,360	,000 ^c
	Residual	191,100	541	,353		
	Total	290,967	543			
3	Regression	104,391	3	34,797	100,712	,000 ^d
	Residual	186,576	540	,346		
	Total	290,967	543			
4	Regression	107,902	4	26,976	79,425	,000 ^e
	Residual	183,064	539	,340		
	Total	290,967	543			
5	Regression	110,075	5	22,015	65,476	,000 ^f
	Residual	180,892	538	,336		
	Total	290,967	543			
a. Dependent Variable: Εσωτερική ικανοποίηση αναγκών						
b. Predictors: (Constant), Εμπλοκή						
c. Predictors: (Constant), Εμπλοκή, Κατάθλιψη						
d. Predictors: (Constant), Εμπλοκή, Κατάθλιψη, Αυτοεκτίμηση						

e. Predictors: (Constant), Εμπλοκή, Κατάθλιψη, Αυτοεκτίμηση, Θέση ευθύνης

f. Predictors: (Constant), Εμπλοκή, Κατάθλιψη, Αυτοεκτίμηση, Θέση ευθύνης, Αυτόνομη παρακίνηση

Coefficients ^a								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	3,037	,166		18,343	,000	2,712	3,363
	Εμπλοκή	,374	,029	,484	12,869	,000	,317	,431
2	(Constant)	4,372	,208		20,996	,000	3,963	4,781
	Εμπλοκή	,284	,029	,367	9,930	,000	,228	,340
	Κατάθλιψη	-,606	,064	-,350	-9,484	,000	-,731	-,480
3	(Constant)	3,503	,316		11,071	,000	2,881	4,124
	Εμπλοκή	,260	,029	,335	8,929	,000	,202	,317
	Κατάθλιψη	-,503	,069	-,291	-7,261	,000	-,639	-,367
	Αυτοεκτίμηση	,261	,072	,146	3,619	,000	,119	,403
4	(Constant)	3,854	,332		11,603	,000	3,201	4,506
	Εμπλοκή	,241	,029	,311	8,184	,000	,183	,298
	Κατάθλιψη	-,489	,069	-,283	-7,100	,000	-,624	-,353
	Αυτοεκτίμηση	,260	,072	,146	3,639	,000	,120	,401
	Θέση ευθύνης	-,103	,032	-,113	-3,216	,001	-,166	-,040
5	(Constant)	3,776	,332		11,378	,000	3,124	4,428
	Εμπλοκή	,188	,036	,243	5,242	,000	,118	,258
	Κατάθλιψη	-,502	,069	-,291	-7,314	,000	-,637	-,367
	Αυτοεκτίμηση	,253	,071	,142	3,560	,000	,114	,393
	Θέση ευθύνης	-,097	,032	-,107	-3,051	,002	-,160	-,035
	Αυτόνομη παρακίνηση	,075	,030	,110	2,542	,011	,017	,133

a. Dependent Variable: Εσωτερική ικανοποίηση αναγκών

Excluded Variables ^a						
Model	Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics	
					Tolerance	
1	Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία	,152 ^b	3,363	,001	,143	,677
	Αυτοεκτίμηση	,266 ^b	6,910	,000	,285	,877
	Άγχος	-,242 ^b	-6,670	,000	-,276	,994
	Κατάθλιψη	-,350 ^b	-9,484	,000	-,378	,889
	Αυτόνομη παρακίνηση	,097 ^b	2,041	,042	,087	,618
	Εσωτερική παρακίνηση	,079 ^b	1,694	,091	,073	,644
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	,039 ^b	,837	,403	,036	,643
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	,088 ^b	2,157	,031	,092	,840
	Ελεγχόμενη παρακίνηση	-,026 ^b	-,689	,491	-,030	,975
	Ηλικία	,035 ^b	,919	,358	,039	,969
	Θέση ευθύνης	-,138 ^b	-3,603	,000	-,153	,942
2	Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία	,131 ^c	3,118	,002	,133	,675
	Αυτοεκτίμηση	,146 ^c	3,619	,000	,154	,729
	Άγχος	-,073 ^c	-1,702	,089	-,073	,654
	Αυτόνομη παρακίνηση	,125 ^c	2,838	,005	,121	,616
	Εσωτερική παρακίνηση	,089 ^c	2,061	,040	,088	,643
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	,083 ^c	1,897	,058	,081	,636
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	,100 ^c	2,643	,008	,113	,839
	Ελεγχόμενη παρακίνηση	,024 ^c	,660	,510	,028	,954
	Ηλικία	,064 ^c	1,815	,070	,078	,962
	Θέση ευθύνης	-,114 ^c	-3,192	,001	-,136	,937
	3	Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία	,108 ^d	2,536	,011	,109
Άγχος		-,054 ^d	-1,258	,209	-,054	,643
Αυτόνομη παρακίνηση		,119 ^d	2,735	,006	,117	,615

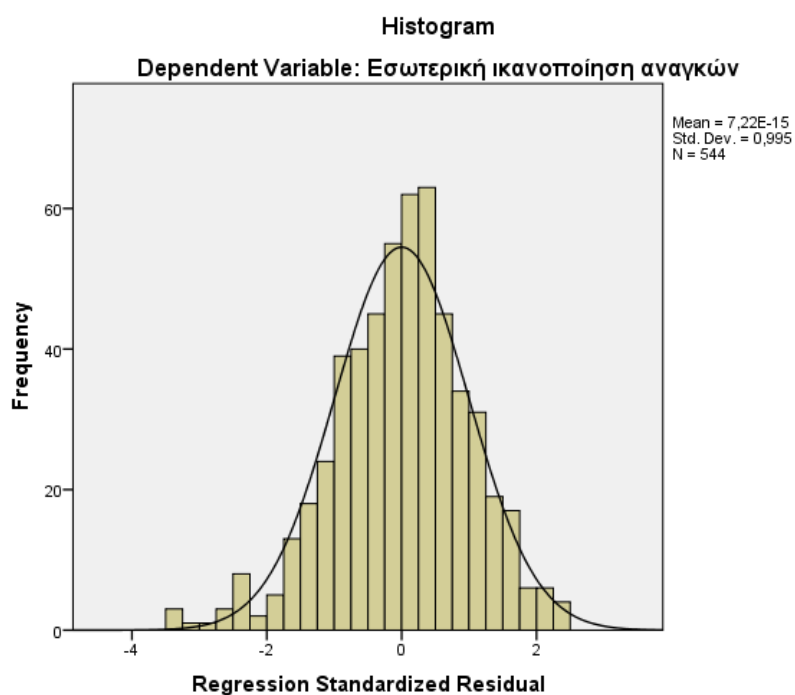
	Εσωτερική παρακίνηση	,077 ^d	1,795	,073	,077	,639
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	,081 ^d	1,882	,060	,081	,636
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	,099 ^d	2,650	,008	,113	,839
	Ελεγχόμενη παρακίνηση	,034 ^d	,960	,337	,041	,948
	Ηλικία	,059 ^d	1,693	,091	,073	,961
	Θέση ευθύνης	-,113 ^d	-3,216	,001	-,137	,937
	4	Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία	,101 ^e	2,407	,016	,103
Άγχος		-,066 ^e	-1,544	,123	-,066	,638
Αυτόνομη παρακίνηση		,110 ^e	2,542	,011	,109	,612
Εσωτερική παρακίνηση		,070 ^e	1,630	,104	,070	,637
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης		,079 ^e	1,836	,067	,079	,636
Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας		,090 ^e	2,424	,016	,104	,834
Ελεγχόμενη παρακίνηση		,024 ^e	,689	,491	,030	,941
Ηλικία		,024 ^e	,637	,525	,027	,847
5	Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία	,064 ^f	1,320	,187	,057	,491
	Άγχος	-,064 ^f	-1,506	,133	-,065	,638
	Εσωτερική παρακίνηση	-,015 ^f	-,253	,801	-,011	,313
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	-,019 ^f	-,271	,787	-,012	,239
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	,035 ^f	,495	,621	,021	,229
	Ελεγχόμενη παρακίνηση	-,025 ^f	-,617	,538	-,027	,720
	Ηλικία	,022 ^f	,601	,548	,026	,847
a. Dependent Variable: Εσωτερική ικανοποίηση αναγκών						
b. Predictors in the Model: (Constant), Εμπλοκή						
c. Predictors in the Model: (Constant), Εμπλοκή, Κατάθλιψη						
d. Predictors in the Model: (Constant), Εμπλοκή, Κατάθλιψη, Αυτοεκτίμηση						
e. Predictors in the Model: (Constant), Εμπλοκή, Κατάθλιψη, Αυτοεκτίμηση, Θέση ευθύνης						

f. Predictors in the Model: (Constant), Εμπλοκή, Κατάθλιψη, Αυτοεκτίμηση, Θέση ευθύνης, Αυτόνομη παρακίνηση

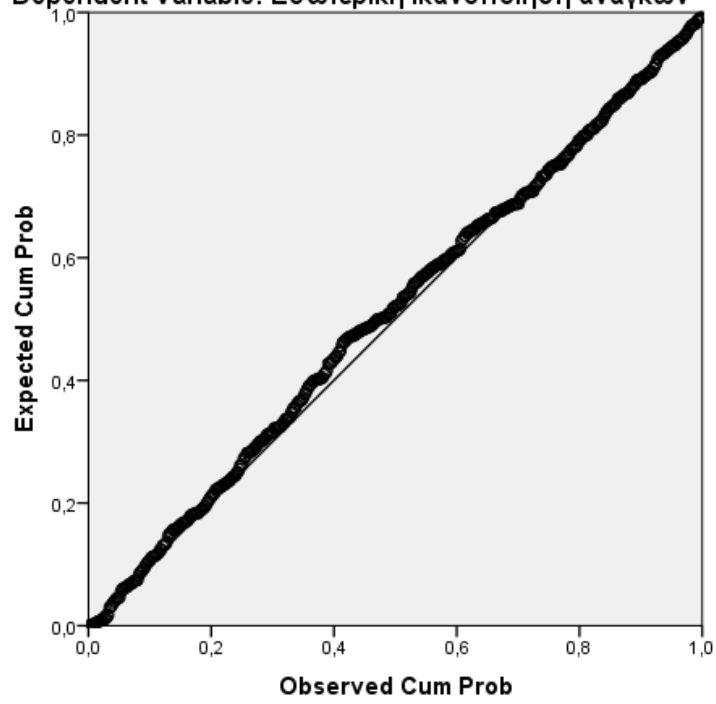
Residuals Statistics ^a					
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	3,2451	6,0161	5,1388	,45024	544
Residual	-2,74762	1,37258	,00000	,57718	544
Std. Predicted Value	-4,206	1,949	,000	1,000	544
Std. Residual	-4,738	2,367	,000	,995	544

a. Dependent Variable: Εσωτερική ικανοποίηση αναγκών

Charts

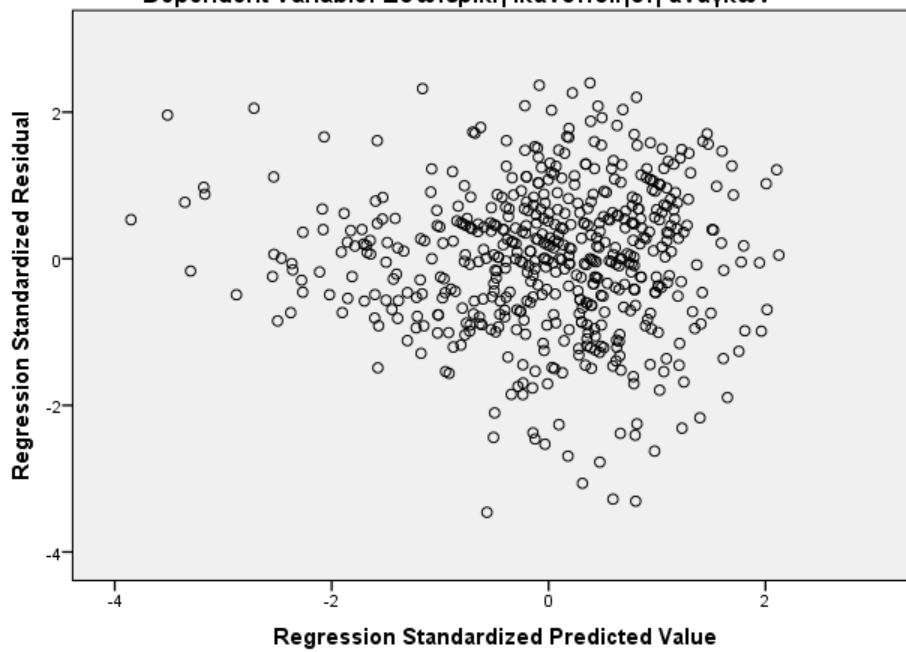


Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: Εσωτερική ικανοποίηση αναγκών



Scatterplot

Dependent Variable: Εσωτερική ικανοποίηση αναγκών



**Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για τον
αυτοπροσδιορισμό στην εργασία (Πίνακας 92)**

Regression

/MISSING LISTWISE

/STATISTICS COEFF OUTS CI(95) R ANOVA CHANGE ZPP

/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)

/NOORIGIN

/DEPENDENT Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία

/METHOD=STEPWISE Επάρκεια Αυτονομία Αυτονομία Εσωτερική Ικανοποίηση Αναγκών
Εμπλοκή Αυτοεκτίμηση

/SCATTERPLOT=(*ZPRED ,*ZPRED)

/RESIDUALS DURBIN HISTOGRAM(ZRESID) NORMPROB(ZRESID).

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Εμπλοκή		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
2	Επάρκεια		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
3	Αυτονομία		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).

a. Dependent Variable: Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία

Model Summary ^d										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,647 _a	,419	,418	6,51469	,419	390,358	1	542	,000	
2	,672 _b	,452	,450	6,33072	,033	32,958	1	541	,000	
3	,676 _c	,457	,454	6,30664	,005	5,141	1	540	,024	1,827

a. Predictors: (Constant), Εμπλοκή

b. Predictors: (Constant), Εμπλοκή, Επάρκεια

c. Predictors: (Constant), Εμπλοκή, Επάρκεια, Αυτονομία
d. Dependent Variable: Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	16567,256	1	16567,256	390,358	,000 ^b
	Residual	23003,136	542	42,441		
	Total	39570,392	543			
2	Regression	17888,156	2	8944,078	223,166	,000 ^c
	Residual	21682,236	541	40,078		
	Total	39570,392	543			
3	Regression	18092,620	3	6030,873	151,630	,000 ^d
	Residual	21477,772	540	39,774		
	Total	39570,392	543			

a. Dependent Variable: Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία
b. Predictors: (Constant), Εμπλοκή
c. Predictors: (Constant), Εμπλοκή, Επάρκεια
d. Predictors: (Constant), Εμπλοκή, Επάρκεια, Αυτονομία

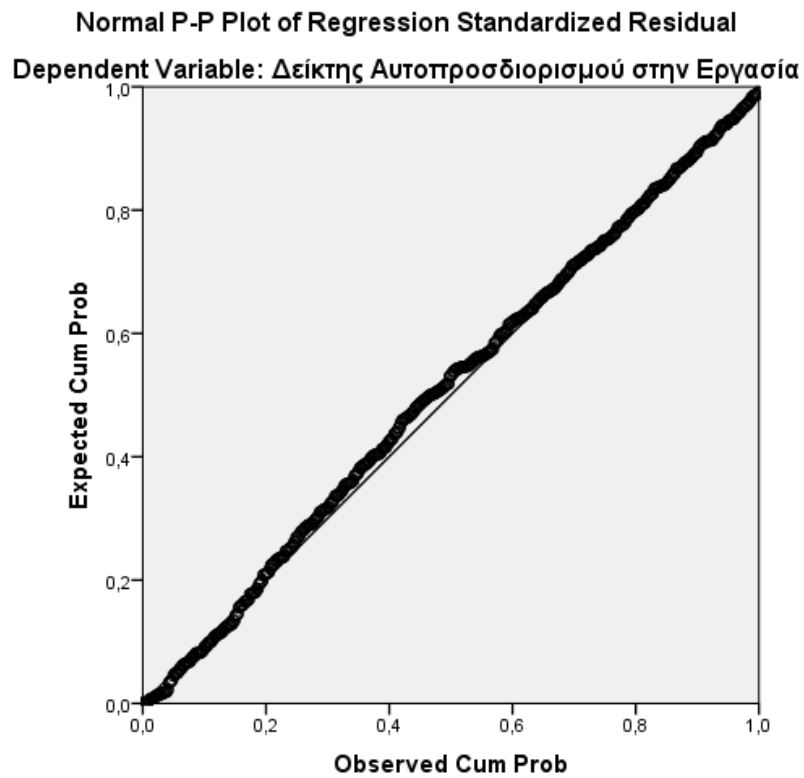
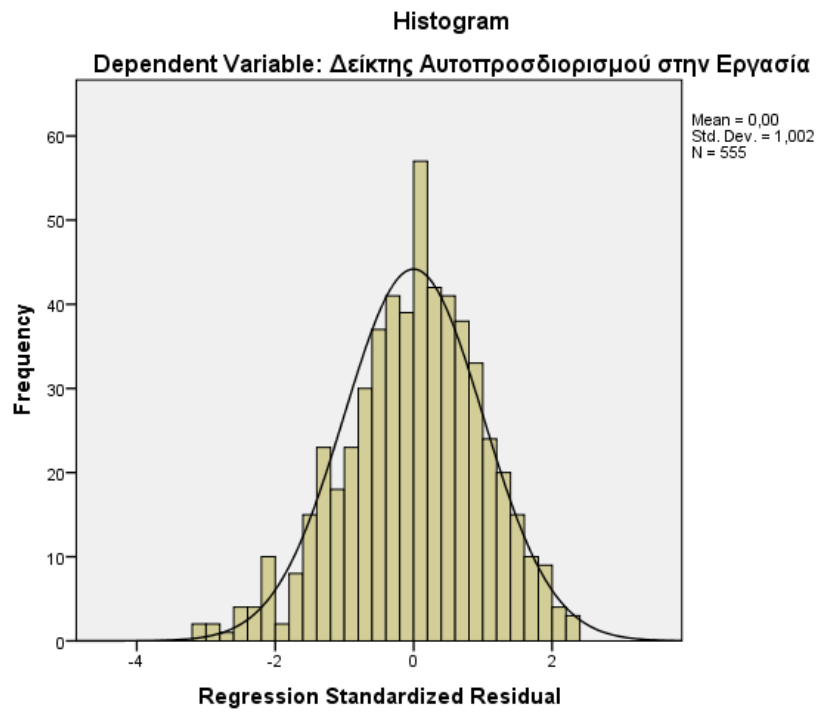
Coefficients ^a											
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Correlations		
		B	Std. Error				Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part
1	(Constant)	-12,395	1,682		-7,368	,000	-15,700	-9,091			
	Εμπλοκή	5,837	,295	,647	19,757	,000	5,257	6,417	,647	,647	,647
2	(Constant)	-17,174	1,835		-9,362	,000	-20,778	-13,571			
	Εμπλοκή	5,216	,307	,578	17,003	,000	4,614	5,819	,647	,590	,541
	Επάρκεια	1,487	,259	,195	5,741	,000	,978	1,996	,399	,240	,183
3	(Constant)	-18,369	1,902		-9,658	,000	-22,105	-14,633			
	Εμπλοκή	4,850	,346	,538	14,028	,000	4,171	5,529	,647	,517	,445
	Επάρκεια	1,275	,274	,167	4,644	,000	,736	1,814	,399	,196	,147

Αυτονομία	,824	,364	,092	2,267	,024	,110	1,539	,465	,097	,072
a. Dependent Variable: Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία										

Excluded Variables ^a						
Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	Επάρκεια	,195 ^b	5,741	,000	,240	,876
	Αυτονομία	,156 ^b	4,021	,000	,170	,697
	Αυτονομία	,093 ^b	2,718	,007	,116	,907
	Εσωτερική Ικανοποίηση Αναγκών	,160 ^b	4,356	,000	,184	,766
	Αυτοεκτίμηση	,134 ^b	3,894	,000	,165	,877
2	Αυτονομία	,092 ^c	2,267	,024	,097	,616
	Αυτονομία	,037 ^c	1,040	,299	,045	,818
	Εσωτερική Ικανοποίηση Αναγκών	,056 ^c	1,225	,221	,053	,493
	Αυτοεκτίμηση	,077 ^c	2,148	,032	,092	,776
3	Αυτονομία	-,003 ^d	-,066	,947	-,003	,625
	Εσωτερική Ικανοποίηση Αναγκών	-,055 ^d	-,780	,436	-,034	,205
	Αυτοεκτίμηση	,067 ^d	1,852	,065	,080	,761
a. Dependent Variable: Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία						
b. Predictors in the Model: (Constant), Εμπλοκή						
c. Predictors in the Model: (Constant), Εμπλοκή, Επάρκεια						
d. Predictors in the Model: (Constant), Εμπλοκή, Επάρκεια, Αυτονομία						

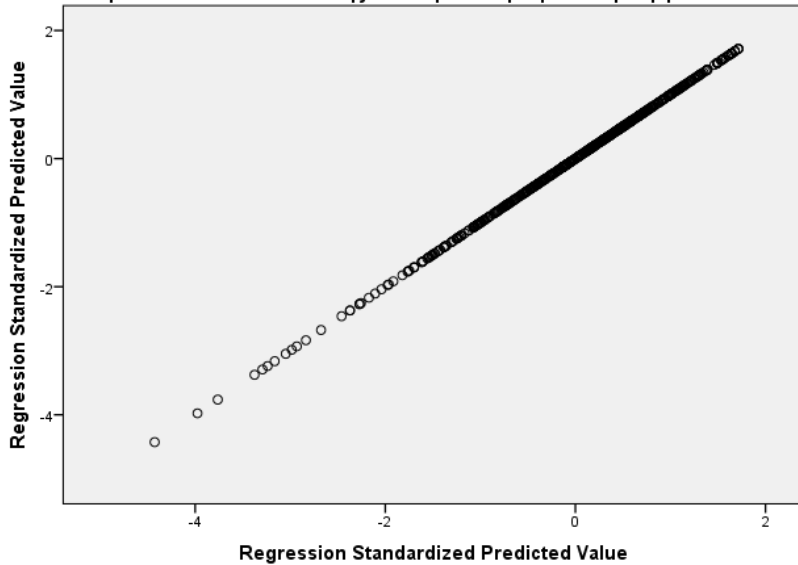
Residuals Statistics ^a					
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	-5,1677	30,2736	20,3675	5,76711	555
Residual	-19,38798	14,97714	-,01074	6,32061	555
Std. Predicted Value	-4,426	1,714	-,002	,999	555
Std. Residual	-3,074	2,375	-,002	1,002	555
a. Dependent Variable: Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία					

Charts



Scatterplot

Dependent Variable: Δείκτης Αυτοπροσδιορισμού στην Εργασία



Βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την εμπλοκή στην εργασία (πίνακας 94)

Regression

REGRESSION

/MISSING LISTWISE

/STATISTICS COEFF OUTS CI(95) R ANOVA CHANGE ZPP

/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)

/NOORIGIN

/DEPENDENT Εμπλοκή

/METHOD=STEPWISE Εσωτερική Ικανοποίηση αναγκών, Αυτόνομη παρακίνηση,

/PARTIALPLOT ALL

/SCATTERPLOT=(*ZRESID ,*ZPRED)

/RESIDUALS HISTOGRAM(ZRESID) NORMPROB(ZRESID)

/CASEWISE PLOT(ZRESID) OUTLIERS(3).

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Αυτόνομη παρακίνηση		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
2	Εσωτερική Ικανοποίηση Αναγκών		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).

a. Dependent Variable: Εμπλοκή

Model Summary ^c									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,615 ^a	,378	,377	7,74249	,378	329,933	1	542	,000
2	,673 ^b	,453	,451	7,26704	,075	74,240	1	541	,000

a. Predictors: (Constant), Αυτόνομη παρακίνηση

b. Predictors: (Constant), Αυτόνομη παρακίνηση, Εσωτερική Ικανοποίηση Αναγκών

c. Dependent Variable: Εμπλοκή

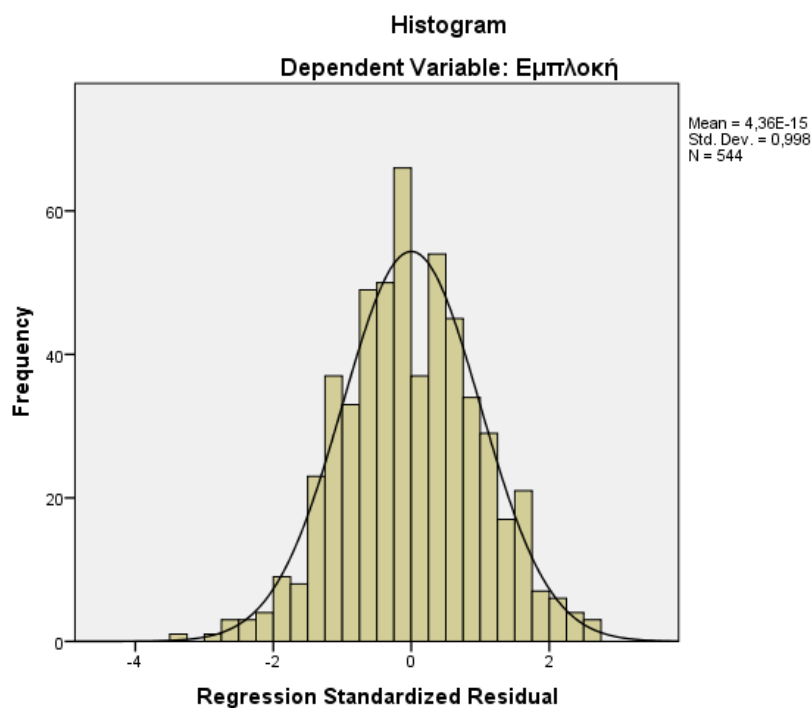
ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	19778,218	1	19778,218	329,933	,000 ^b
	Residual	32490,776	542	59,946		
	Total	52268,994	543			
2	Regression	23698,818	2	11849,409	224,378	,000 ^c
	Residual	28570,176	541	52,810		
	Total	52268,994	543			
a. Dependent Variable: Επλοκή						
b. Predictors: (Constant), Αυτόνομη παρακίνηση						
c. Predictors: (Constant), Αυτόνομη παρακίνηση, Εσωτερική Ικανοποίηση Αναγκών						

Coefficients ^a											
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Correlations		
		B	Std. Error				Beta	Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial
1	(Constant)	2,531	1,679		1,507	,132	-,767	5,829			
	Αυτόνομη παρακίνηση	5,614	,309	,615	18,164	,000	5,007	6,221	,615	,615	,615
2	(Constant)	-12,560	2,356		-5,331	,000	-17,188	-7,932			
	Αυτόνομη παρακίνηση	4,653	,311	,510	14,968	,000	4,042	5,263	,615	,541	,476
	Εσωτερική Ικανοποίηση Αναγκών	3,933	,456	,293	8,616	,000	3,036	4,830	,476	,347	,274
a. Dependent Variable: Εμπλοκή											

Excluded Variables ^a						
Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	Εσωτερική Ικανοποίηση Αναγκών	,293 ^b	8,616	,000	,347	,871
a. Dependent Variable: Εμπλοκή						
b. Predictors in the Model: (Constant), Αυτόνομη παρακίνηση						

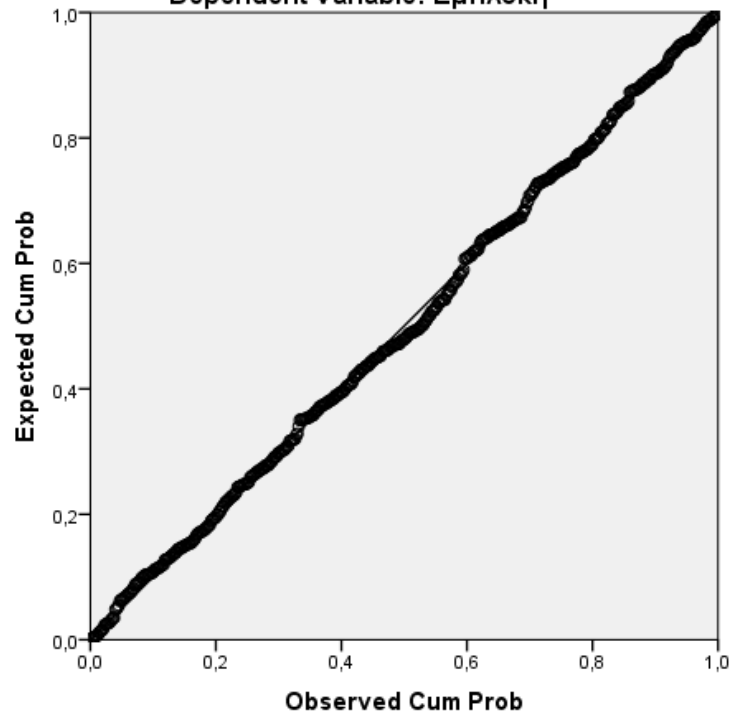
Residuals Statistics ^a					
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	5,7970	45,9205	32,4266	6,60638	544
Residual	-23,83597	19,91913	,00000	7,25365	544
Std. Predicted Value	-4,031	2,043	,000	1,000	544
Std. Residual	-3,280	2,741	,000	,998	544
a. Dependent Variable: Εμπλοκή					

Charts



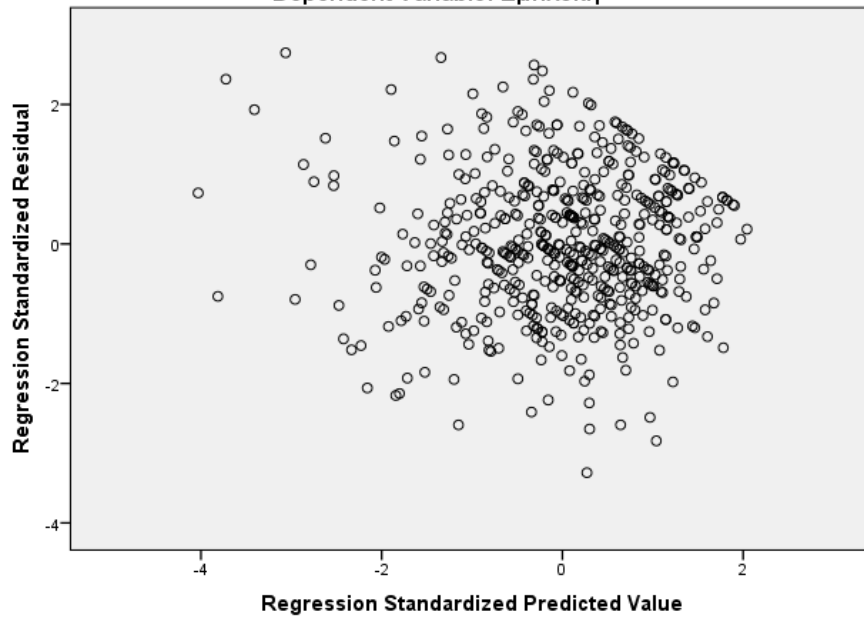
Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

Dependent Variable: Εμπλοκή



Scatterplot

Dependent Variable: Εμπλοκή



**Δεύτερη βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για την
Εμπλοκή στην εργασία (πίνακας 95)**

Regression

REGRESSION

/DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N

/MISSING LISTWISE

/STATISTICS COEFF OUTS CI(95) R ANOVA CHANGE ZPP

/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)

/NOORIGIN

/DEPENDENT Εμπλοκή

/METHOD=STEPWISE Εσωτερική παρακίνηση Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας Επάρκεια Αυτονομία Αυτονομία

/SCATTERPLOT=(*ZPRED ,*ZPRED)

/RESIDUALS DURBIN HISTOGRAM(ZRESID) NORMPROB(ZRESID).

Variables Entered/Removed^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Εσωτερική παρακίνηση		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
2	Αυτονομία		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
3	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
4	Επάρκεια		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
a. Dependent Variable: Εμπλοκή			

Model Summary ^e										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,599 ^a	,359	,358	7,85412	,359	309,851	1	553	,000	
2	,679 ^b	,461	,459	7,21236	,101	103,791	1	552	,000	
3	,716 ^c	,513	,510	6,85890	,052	59,359	1	551	,000	
4	,722 ^d	,521	,518	6,80562	,008	9,661	1	550	,002	1,888
a. Predictors: (Constant), Εσωτερική παρακίνηση										
b. Predictors: (Constant), Εσωτερική παρακίνηση, Αυτονομία										
c. Predictors: (Constant), Εσωτερική παρακίνηση, Αυτονομία, Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης										
d. Predictors: (Constant), Εσωτερική παρακίνηση, Αυτονομία, Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης										
e. Dependent Variable: Εμπλοκή										

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	19113,830	1	19113,830	309,851	,000 ^b
	Residual	34113,020	553	61,687		
	Total	53226,850	554			
2	Regression	24512,828	2	12256,414	235,618	,000 ^c
	Residual	28714,022	552	52,018		
	Total	53226,850	554			
3	Regression	27305,350	3	9101,783	193,472	,000 ^d
	Residual	25921,501	551	47,044		
	Total	53226,850	554			
4	Regression	27752,822	4	6938,205	149,800	,000 ^e
	Residual	25474,029	550	46,316		
	Total	53226,850	554			
a. Dependent Variable: Εμπλοκή						
b. Predictors: (Constant), Εσωτερική παρακίνηση						
c. Predictors: (Constant), Εσωτερική παρακίνηση, Αυτονομία						
d. Predictors: (Constant), Εσωτερική παρακίνηση, Αυτονομία, Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης						

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	5,180	1,583		3,273	,001
	Εσωτερική παρακίνηση	4,929	,280	,599	17,603	,000
2	(Constant)	-7,600	1,920		-3,959	,000
	Εσωτερική παρακίνηση	3,733	,283	,454	13,205	,000
	Αυτονομία	3,608	,354	,350	10,188	,000
3	(Constant)	-10,702	1,870		-5,724	,000
	Εσωτερική παρακίνηση	2,437	,317	,296	7,686	,000
	Αυτονομία	3,136	,342	,304	9,161	,000
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	2,324	,302	,292	7,704	,000
4	(Constant)	-12,987	1,995		-6,508	,000
	Εσωτερική παρακίνηση	2,356	,316	,286	7,462	,000
	Αυτονομία	2,665	,372	,259	7,164	,000
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	2,367	,300	,298	7,900	,000
	Επάρκεια	,906	,291	,104	3,108	,002

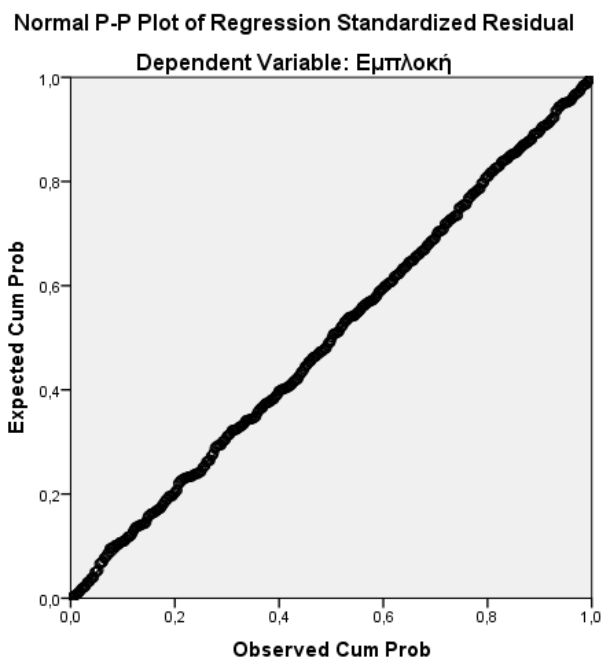
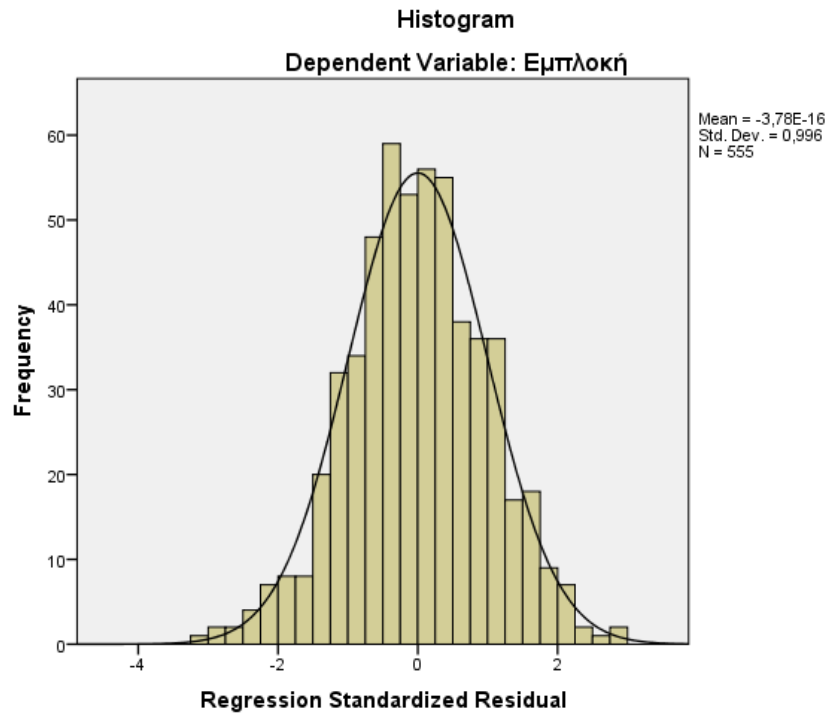
e. Predictors: (Constant), Εσωτερική παρακίνηση, Αυτονομία, Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης, Επάρκεια

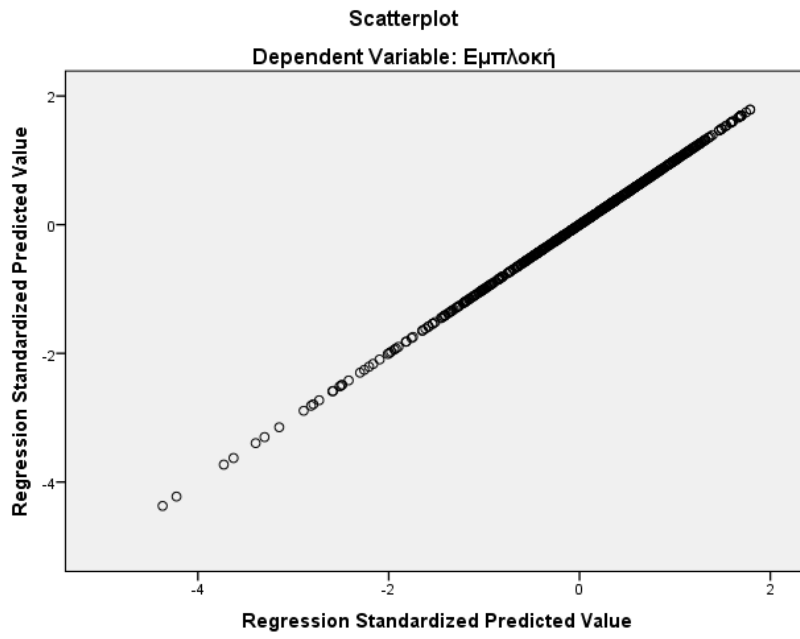
Excluded Variables ^a						
Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	,354 ^b	8,856	,000	,353	,635
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	,115 ^b	2,885	,004	,122	,719
	Επάρκεια	,210 ^b	6,173	,000	,254	,939
	Αυτονομία	,350 ^b	10,188	,000	,398	,827
	Αυτονομία	,186 ^b	5,455	,000	,226	,952
2	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης	,292 ^c	7,704	,000	,312	,615
	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	,099 ^c	2,705	,007	,114	,718
	Επάρκεια	,092 ^c	2,605	,009	,110	,784
	Αυτονομία	-,003 ^c	-,078	,938	-,003	,638
3	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	-,032 ^d	-,799	,425	-,034	,567
	Επάρκεια	,104 ^d	3,108	,002	,131	,782
	Σχέσεις	-,001 ^d	-,018	,985	-,001	,637
4	Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής παραδοχής της ωφέλειας	-,035 ^e	-,885	,377	-,038	,566
	Αυτονομία	-,019 ^e	-,509	,611	-,022	,622
a. Dependent Variable: Εμπλοκή						
b. Predictors: (Constant), Εσωτερική παρακίνηση						
c. Predictors: (Constant), Εσωτερική παρακίνηση, Αυτονομία						
d. Predictors: (Constant), Εσωτερική παρακίνηση, Αυτονομία, Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης						
e. Predictors: (Constant), Εσωτερική παρακίνηση, Αυτονομία, Ρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω εσωτερικής ολοκλήρωσης, Επάρκεια						

Residuals Statistics ^a					
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	1,4805	45,0694	32,4143	7,07781	555
Residual	-21,85533	19,44437	,00000	6,78100	555
Std. Predicted Value	-4,371	1,788	,000	1,000	555
Std. Residual	-3,211	2,857	,000	,996	555

a. Dependent Variable: Εμπλοκή

Charts





**Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση μεταξύ του Ερωτηματολογίου
 Ικανοποίησης Αναγκών στην Εργασία (Basic Need Satisfaction at Work
 Scale) και της Κλίμακα Εργασιακού Κινήτρου (Work Extrinsic and Intrinsic
 Motivation Scale WEIMS)⁷⁶**

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	16	13,649	4	,009	3,412
Saturated model	20	,000	0		
Independence model	10	775,431	10	,000	77,543

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,982	,956	,987	,968	,987
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,400	,393	,395
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	9,649	1,973	24,877
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	765,431	677,779	860,479

⁷⁶ Μόνο οι παράγοντες της αυτόνομης παρακίνησης.

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	,025	,017	,004	,045
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	1,397	1,379	1,221	1,550

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,066	,030	,106	,204
Independence model	,371	,349	,394	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	45,649	45,999		
Saturated model	40,000	40,437		
Independence model	795,431	795,650		

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	,082	,068	,110	,083
Saturated model	,072	,072	,072	,073
Independence model	1,433	1,275	1,604	1,434

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	386	540
Independence model	14	17

Αποδεκτό μοντέλο μέσω της Επιβεβαιωτικής Παραγοντική Ανάλυσης (CFA) (σχήμα 13)

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	42	54,171	23	,000	2,355
Saturated model	65	,000	0		
Independence model	20	1759,140	45	,000	39,092

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,969	,940	,982	,964	,982
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,511	,495	,502
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	31,171	13,425	56,619
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1714,140	1580,685	1854,961

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	,098	,056	,024	,102
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	3,170	3,089	2,848	3,342

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,049	,032	,067	,495
Independence model	,262	,252	,273	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	138,171	139,870		
Saturated model	130,000	132,629		
Independence model	1799,140	1799,949		

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	,249	,217	,295	,252
Saturated model	,234	,234	,234	,239
Independence model	3,242	3,001	3,495	3,243

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	361	427
Independence model	20	23

**Αποδεκτό μοντέλο μέσω της δεύτερης Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης
(CFA)
(σχήμα 14)**

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	23	38,348	12	,000	3,196
Saturated model	35	,000	0		
Independence model	14	1059,530	21	,000	50,454

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,964	,937	,975	,956	,975
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,571	,551	,557
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	26,348	11,309	48,990
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1038,530	935,635	1148,814

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	,069	,047	,020	,088
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	1,909	1,871	1,686	2,070

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,063	,041	,086	,153
Independence model	,299	,283	,314	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	84,348	85,020		
Saturated model	70,000	71,024		
Independence model	1087,530	1087,940		

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	,152	,125	,193	,153
Saturated model	,126	,126	,126	,128
Independence model	1,960	1,774	2,158	1,960

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	305	380
Independence model	18	21



ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής συντάχθηκε το παρόν ερωτηματολόγιο που κρατάτε στα χέρια σας και σκοπό έχει να διερευνήσει το βαθμό κινητοποίησης των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης καθώς και τη σχέση παραγόντων άγχος, κατάθλιψη, αυτοεκτίμηση στην εργασία και τη δια βίου μάθηση. Το Α' μέρος αφορά δημογραφικά στοιχεία. Το Β' μέρος διερευνά τις επιμορφωτικές ανάγκες και τους λόγους συμμετοχής στη δια βίου μάθηση. Το Γ' μέρος ανιχνεύει τα κίνητρα στην εργασία, ενώ το Δ' μέρος αφορά την προσωπικότητά σας και ψυχολογικούς παράγοντες.

Το ερωτηματολόγιο είναι *ανώνυμο* και σκοπό έχει *αποκλειστικά και μόνο* την εξυπηρέτηση της συγκεκριμένης έρευνας. Οι οποιοσδήποτε πληροφορίες που παρέχει παραμένουν *απόρρητες*.

Η έρευνα αυτή δε θα είναι δυνατή χωρίς τη δική σας διάθεση για συνεργασία, για την οποία σας ευχαριστούμε θερμά.

Κωνσταντίνα Κ. Κυριατζάκου
Υποψήφια διδάκτωρ

Αθηνά Α. Σιπητάνου
Αναπληρώτρια καθηγήτρια

Α' ΜΕΡΟΣ

Σημειώστε X στο κατάλληλο κουτάκι

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
2. Πόσο χρόνων είστε; έως 30 31 - 35 36 - 40 41 - 45
 46-50 51 - 55 55 - 60 60 και άνω
3. Είστε εκπαιδευτικός:
Α/θμιας Εκπ/σης Ειδικότητα:
- Β/θμιας Εκπ/σης Ειδικότητα:
4. Είδος απασχόλησης
Μόνιμος
Αναπληρωτής
5. Είστε:
Διευθυντής Υποδιευθυντής Εκπαιδευτικός
6. Έτη προϋπηρεσίας: 0-5 6-10 11-15 16-20
 21-25 26-30 31 και άνω
7. Έχετε:
Μεταπτυχιακό δίπλωμα
Διδακτορικό δίπλωμα
Άλλο πτυχίο ανώτερης ή ανώτατης εκπαίδευσης
8. Είδος Σχολείου που υπηρετείτε:
Νηπιαγωγείο Πειραματικό Νηπιαγωγείο Ειδικό Νηπιαγωγείο

Κανονικό Δημοτικό Πειραματικό Δημοτικό Ειδικό Δημοτικό
 Γυμνάσιο Πειραματικό Γυμνάσιο Ειδικό
Γυμνάσιο Γενικό Λύκειο Πειραματικό Λύκειο
 Ειδικό Λύκειο
Επαγγελματικό Λύκειο
9. Αριθμός εκπαιδευτικών στο σχολείο που υπηρετείτε:
10. Το σχολείο που υπηρετείτε βρίσκεται σε:
Αστική περιοχή Ημιαστική περιοχή Αγροτική περιοχή
11. Πόσο είστε εξοικειωμένοι με τη χρήση Η/Υ;
Καθόλου Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ
12. Ποιες ξένες γλώσσες με πιστοποίηση γνωρίζετε:

Β' ΜΕΡΟΣ

B1. Έχετε λάβει μέρος προαιρετικά σε σεμινάρια και προγράμματα επιμόρφωσης με θεματολογία σχετική με τη δουλειά σας; Ναι Όχι

Αν ναι, δηλώστε στον παρακάτω πίνακα τον αριθμό των σεμιναρίων-προγραμμάτων που παρακολουθήσατε το περασμένο σχολικό έτος.

Ημερίδες/Σεμινάρια/ Προγράμματα επιμόρφωσης διάρκειας	Αριθμός
1-20 ωρών	
21-50 ωρών	
51-100 ωρών	
101 ωρών και άνω	

B2. Ανεξαρτήτως της παρακολούθησης ή μη επιμορφωτικών προγραμμάτων, δηλώστε το βαθμό προτίμησής σας για καθεμιά από τις παρακάτω μορφές επιμόρφωσης.

	Καθόλου	Σχεδόν καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.Επιμόρφωση στα Π.Ε.Κ.							
2.Ενδοσχολική επιμόρφωση							
3.Εξ αποστάσεως επιμόρφωση							
4.Μεικτό μοντέλο επιμόρφωσης (δια ζώσης και εξ αποστάσεως επιμόρφωση)							
5.Συμμετοχή σε δίκτυα/κοινότητες εκπαιδευτικών							
6.Στήριξη στο διδακτικό έργο (mentoring)							
7.Ανταλλαγές εκπαιδευτικών (ευρωπαϊκά προγράμματα)							

B3. Ανατρέχοντας στα τελευταία δύο χρόνια συμμετοχής σας σε επιμορφωτικά προγράμματα-σεμινάρια, σημειώστε με X τις θεματικές που έχετε παρακολουθήσει καθώς και το βαθμό ικανοποίησή σας από την παρακολούθηση των εν λόγω θεματικών.

	Ναι	Καθόλου	Σχεδόν καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών								
2.Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας								
3.Αξιολόγηση/βαθμολόγηση μαθητή								
4.Αξιολόγηση εκπαιδευτικής διδασκαλίας της τάξης								
5.Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα/ Ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς.								
6.Νέες μέθοδοι διδασκαλίας								
7.Παιδαγωγικός τρόπος διαχείρισης της τάξης								
8.Διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο								
9.Προώθηση και υποστήριξη της καινοτομίας στην εκπαίδευση								
10.Νέες Τεχνολογίες								
11.Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης								
12.Ειδική αγωγή								
13.Στρατηγικές διαχείρισης άγχους των εκπαιδευτικών								
14.Θέματα Παιδαγωγικής ψυχολογίας								
15.Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση								

B4. Σημειώστε το βαθμό που σας έχει βοηθήσει η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων-σεμιναρίων:

	Καθόλου	Σχεδόν καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.Στην αντιμετώπιση διδακτικών προβλημάτων							
2.Στην αξιολόγηση των μαθητών και του εκπαιδευτικού έργου σας							
3.Στην εκπαίδευση μαθητών μεταναστών και μαθητών πολιτισμικών ομάδων (π.χ. Τσιγγανόπαιδα)							
4.Στην εξειδίκευση σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο							

5.Στο συμπλήρωμα της παιδαγωγικής και διδακτικής σας κατάρτισης							
6.Στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας							
7.Στην επικοινωνία σας με τους φορείς της σχολικής κοινότητας (συναδέλφους, γονείς, μαθητές, τοπική κοινωνία κ.ά.)							
8.Στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας σας (ενίσχυση του επαγγελματικού και κοινωνικού σας προφίλ)							
9.Στη διεκδίκηση εκ μέρους σας θέσης στελέχους εκπαίδευσης							
10.Στο άνοιγμα νέων ακαδημαϊκών-μορφωτικών προοπτικών (π.χ. μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακό)							
11.Στην ενημέρωση σε νέες διδακτικές μεθόδους							
12.Στην απόκτηση γνώσεων για νέες δεξιότητες-ΤΠΕ							
13.Στην πληροφόρηση για ανάπτυξη νέων διαθεματικών προτάσεων στην τάξη (αγωγή υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση, διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.ά.)							
14.Στην επαγγελματική εξέλιξή σας							
15.Στην ενημέρωση από την ανταλλαγή απόψεων με άλλους συναδέλφους							

B5. Δηλώστε το βαθμό επιθυμίας σας για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων με τις παρακάτω θεματικές ενότητες.

	Καθόλου	Σχεδόν καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.Αντιμέτωπιση μαθησιακών δυσκολιών							
2.Αυταξιολόγηση σχολικής μονάδας							
3.Αξιολόγηση/βαθμολόγηση μαθητή							
4.Αξιολόγηση εκπαιδευτικής διδασκαλίας της τάξης							
5.Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα/ Ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς.							
6.Νέες μέθοδοι διδασκαλίας							
7.Παιδαγωγικός τρόπος διαχείρισης της τάξης							
8.Διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο							
9.Πρώθηση και υποστήριξη της καινοτομίας στην εκπαίδευση							
10.Νέες Τεχνολογίες							
11.Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης							

12.Ειδική αγωγή							
13.Στρατηγικές διαχείρισης άγχους των εκπαιδευτικών							
14.Θέματα Παιδαγωγικής ψυχολογίας							
15.Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση							

Β6. Σημειώστε X για να δείξετε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την κάθε δήλωση.

Συμμετέχω σε επιμορφωτικά προγράμματα:	Καθόλου	Σχεδόν καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.Γιατί θα αποκτήσω κύρος στη δουλειά μου							
2.Για να καταρτιστώ σε θέματα της εργασίας μου που θεωρώ ότι χρειάζεται να εμβαθύνω.							
3.Για να γνωρίσω νέους ανθρώπους .							
4.Γιατί συμμετέχουν οι συνάδελφοί μου .							
5.Για την πιστοποίηση.							
6.Γιατί μου αρέσει να ανήκω σε ομάδα.							
7.Για να αξιοποιήσω δημιουργικά το χρόνο μου							
8.Γιατί θα με βοηθήσει στην επαγγελματική μου εξέλιξη (π.χ. διεκδίκηση θέσης στελέχους).							
9.Γιατί με ευχαριστεί να μαθαίνω καινούρια πράγματα.							
10.Γιατί θεωρώ ότι η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί σε όλη τη διάρκεια της ζωής.							
11.Για να εμπλουτίσω το βιογραφικό μου.							
12.Για να αποδράσω από την καθημερινότητα.							
13.Για να γίνω καλύτερος/η στο εκπαιδευτικό μου έργο.							

Γ' ΜΕΡΟΣ

Γ' ΜΕΡΟΣ-ΚΙΝΗΤΡΑ

Γ1. Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν τα συναισθήματά σας για τη δουλειά σας κατά τη διάρκεια του τελευταίου έτους. Βάλτε X στο κουτάκι που σας αντιπροσωπεύει.

	Καθόλου	Σχεδόν καθόλου	Λίγο	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Πολύ	Πάρα πολύ
1.Αισθάνομαι ότι μπορώ να εισηγηθώ ελεύθερα αποφάσεις ως προς το επάγγελμά μου.							

2.Συμπαθώ πραγματικά τους συνεργάτες/συνάδελφούς μου.							
3.Δεν αισθάνομαι τόσο ικανός/ή μέσα στο εργασιακό μου περιβάλλον.							
4.Οι άνθρωποι στο εργασιακό περιβάλλον μου λένε ότι είμαι καλός/ή σε αυτό που κάνω.							
5.Αισθάνομαι πιεσμένος στον εργασιακό μου περιβάλλον.							
6.Έχω καλές σχέσεις με τους συνεργάτες/συναδέλφους μου στο εργασιακό περιβάλλον.							
7.Συνήθως απομονώνομαι όταν βρίσκομαι στο εργασιακό μου περιβάλλον.							
8.Έχω την ελευθερία να εκφράσω τις ιδέες και την γνώμη μου επάνω στην δουλειά μου.							
9.Θεωρώ ότι οι συνεργάτες/συνάδελφοι είναι και φίλοι μου.							
10. Ήμουν σε θέση να μάθω νέες ενδιαφέρουσες δεξιότητες επάνω στο αντικείμενο της δουλειάς μου.							
11.Μέσα στο εργασιακό μου περιβάλλον, επιβάλλεται να κάνω αυτό που μου ζητείται να κάνω.							
12.Τις περισσότερες μέρες νοιώθω ένα αίσθημα πληρότητας/ολοκλήρωσης από την δουλειά μου.							
13.Τα συναισθήματά μου κατανοούνται μέσα στο εργασιακό μου περιβάλλον.							
14.Δεν έχω πολλές ευκαιρίες να δείξω πόσο ικανός /ή είμαι μέσα στο εργασιακό μου περιβάλλον.							
15.Οι άνθρωποι στο εργασιακό μου περιβάλλον νοιάζονται για μένα.							
16.Στο εργασιακό μου περιβάλλον δεν υπάρχουν πολλοί άνθρωποι με τους οποίους αισθάνομαι οικεία.							
17.Αισθάνομαι σχεδόν ο εαυτός μου μέσα στο εργασιακό μου περιβάλλον.							
18.Οι συνεργάτες/συνάδελφοί μου δεν φαίνεται να με συμπαθούν ιδιαίτερα.							
19.Όταν εργάζομαι δεν αισθάνομαι πολύ ικανός/ή.							
20.Μου δίνονται λιγιστές ευκαιρίες ώστε να αποφασίζω μόνος/η πώς να χειριστώ την δουλειά μου.							
21.Οι άνθρωποι στο εργασιακό μου περιβάλλον είναι φιλικόι προς το άτομό μου.							

Γ2. Χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα, διευκρινίστε τους λόγους για τους οποίους εμπλέκεστε επί του παρόντος στην εργασίας σας.

Κάνω αυτή το επάγγελμα:	Καθόλου	Σχεδόν καθόλου	Λίγο	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Πολύ	Πάρα πολύ
1.Επειδή είναι το είδος εργασίας το οποίο επέλεξα να κάνω για να πραγματοποιήσω ένα συγκεκριμένο τρόπο ζωής.							
2.Για το εισόδημα που μου παρέχει.							
3.Παρ' το ότι διερωτώμαι κι εγώ αν είμαι ικανός/ή να διαχειριστώ τα σημαντικά καθήκοντα τα οποία σχετίζονται με αυτό το επάγγελμα.							
4.Επειδή αντλώ μεγάλη ευχαρίστηση από την εκμάθηση νέων πραγμάτων.							
5.Επειδή έχει γίνει ουσιαστικό μέρος του εαυτού μου.							
6.Επειδή θέλω να πετύχω σε αυτό, ενώ σε αντίθετη περίπτωση θα αισθανόμουν ντροπή.							
7.Επειδή επέλεξα αυτό το είδος εργασίας για την επίτευξη των στόχων της επαγγελματικής μου σταδιοδρομίας.							
8.Για την ικανοποίηση που αισθάνομαι όταν αναλαμβάνω ενδιαφέρουσες προκλήσεις.							
9.Επειδή μου παρέχει τη δυνατότητα να κερδίσω χρήματα.							
10.Επειδή είναι μέρος του επιλεγμένου τρόπου ζωής μου.							
11.Επειδή θέλω να είμαι πολύ καλός/ή σε αυτό, ειδικά αν θα ήμουν πολύ απογοητευμένος/η.							
12.Δεν γνωρίζω το γιατί αφού μας παρέχονται μη ρεαλιστικές/αντικειμενικές συνθήκες εργασίας.							
13.Επειδή θέλω να είμαι 'νικητής' στη ζωή.							
14.Επειδή είναι το είδος επαγγέλματος το οποίο επέλεξα για να πετύχω συγκεκριμένους σημαντικούς στόχους.							
15.Για την ικανοποίηση που αισθάνομαι με την επίτευξη δύσκολων καθηκόντων.							
16.Επειδή αυτό το είδος επαγγέλματος μου παρέχει ασφάλεια.							
17.Δεν γνωρίζω το λόγο αφού αναμένονται πάρα πολλά από εμάς.							
18.Επειδή αυτό το επάγγελμα είναι ένα κομμάτι της ζωής μου.							

Γ3. Οι ακόλουθες δηλώσεις αφορούν το βαθμό εμπλοκής σας στη δουλειά σας. Σημειώστε με X κατά πόσο αληθινή είναι καθεμιά από τις ακόλουθες δηλώσεις σύμφωνα με τις εμπειρίες και τα αισθήματά σας.

	Ποτέ	Λίγες φορές το χρόνο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1. Αισθάνομαι γεμάτος/η ενέργεια στο εργασιακό μου περιβάλλον.							
2. Αισθάνομαι δυνατός/ή και δραστήριος/α στο εργασιακό μου περιβάλλον.							
3. Νιώθω ενθουσιασμό για το επάγγελμά μου.							
4. Η δουλειά μου με εμπνέει.							
5. Όταν σηκώνομαι το πρωί, νιώθω πως θέλω να πάω στη δουλειά.							
6. Αισθάνομαι ευτυχής όταν εργάζομαι έντονα.							
7. Αισθάνομαι περήφανος/η για το επάγγελμα που κάνω.							
8. Είμαι απορροφημένος/η στη δουλειά μου.							
9. Παρασύρομαι από τη δουλειά μου.							

Δ' ΜΕΡΟΣ

Δ1. Παρακαλώ διαβάστε κάθε δήλωση και σημειώστε με X την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Θα ένιωθα αρκετά βαρετά με μια επίσκεψή μου σε μια γκαλερί τέχνης.					
2. Σχεδιάζω εκ των προτέρων και οργανώνω τα πράγματα, έτσι ώστε να αποφεύγω να τρέχω την τελευταία στιγμή.					
3. Σπάνια κρατάω κακία, ακόμη και σε άτομα που με έχουν πληγώσει.					
4. Σε γενικές γραμμές νιώθω αρκετά ικανοποιημένος με τον εαυτό μου.					
5. Θα ένιωθα φοβισμένος αν είχα να ταξιδέψω σε άσχημες καιρικές συνθήκες.					
6. Δεν θα κολάκευα κανέναν προκειμένου να πάρω αύξηση ή προαγωγή στη δουλειά μου, ακόμα και αν θεωρούσα ότι θα έπιανε.					
7. Με ενδιαφέρει το να μαθαίνω την ιστορία και τα πολιτικά των άλλων χωρών.					

8.Συχνά πιέζω τον εαυτό μου πολύ σκληρά, όταν προσπαθώ να κατακτήσω ένα στόχο.					
9.Οι άνθρωποι κάποιες φορές μου λένε ότι είμαι πολύ επικριτικός με τους άλλους.					
10.Σπάνια εκφράζω την άποψή μου σε ομαδικές συναντήσεις.					
11.Ορισμένες φορές δεν μπορώ να σταματήσω να ανησυχώ για μικροπράγματα.					
12.Αν ήξερα ότι δεν θα με έπιαναν ποτέ, θα ήμουν πρόθυμος να κλέψω ένα εκατομμύριο ευρώ.					
13.Απολαμβάνω τη δημιουργία ενός έργου τέχνης, όπως μια νουβέλα, ένα τραγούδι ή μια ζωγραφιά.					
14.Όταν δουλεύω πάνω σε κάτι, δε δίνω πολλή σημασία σε μικρές λεπτομέρειες.					
15.Οι άνθρωποι κάποιες φορές μου λένε ότι είμαι πολύ πεισματάρης.					
16.Προτιμώ τα επαγγέλματα που εμπεριέχουν έντονη κοινωνική αλληλεπίδραση από αυτά που πρέπει να δουλεύεις μόνος σου.					
17.Όταν υποφέρω από μια οδυνηρή εμπειρία, χρειάζομαι κάποιον να με κάνει να νιώσω πιο άνετα.					
18.Το να έχει κάποιος πολλά χρήματα δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικό για μένα.					
19.Πιστεύω ότι το να δίνεις σημασία σε ριζοσπαστικές ιδέες είναι χάσιμο χρόνου.					
20.Παίρνω αποφάσεις βασιζόμενος στο συναίσθημα της στιγμής παρά στην προσεκτική σκέψη.					
21.Οι άνθρωποι πιστεύουν για μένα ότι είμαι ένα ευέξαπτο άτομο.					
22.Τις περισσότερες ημέρες, νιώθω χαρούμενος και αισιόδοξος.					
23.Μου έρχεται να βάλω τα κλάματα, όταν βλέπω άλλους ανθρώπους να κλαίνε.					
24.Θεωρώ ότι δικαιούμαι μεγαλύτερου σεβασμού από το μέσο άνθρωπο.					
25.Αν είχα την ευκαιρία, θα μου άρεσε να παρακολουθήσω ένα κονσέρτο κλασσικής μουσικής.					
26.Όταν δουλεύω, πολλές φορές έχω δυσκολίες λόγω του ότι είμαι ανοργάνωτος.					
27.Η στάση μου απέναντι σε άτομα που μου έχουν φερθεί άσχημα είναι να τους συγχωρώ και να ξεχνώ ό,τι κι αν έχει συμβεί.					
28.Νιώθω ότι είμαι ένα μη δημοφιλές άτομο.					
29.Όσον αφορά στους φυσικούς κινδύνους, νιώθω πολύ φόβο.					
30.Αν ήθελα κάτι από κάποιον, θα γελούσα ακόμα και με τα χειρότερα αστεία του.					
31.Δεν έχω απολαύσει ποτέ το ξεφύλλισμα μιας εγκυκλοπαίδειας.					
32.Κάνω μόνο το ελάχιστο που απαιτείται στη δουλειά μου ώστε να τα βγάλω πέρα.					
33.Έχω την τάση να είμαι επιεικής όταν πρόκειται να κρίνω άλλους ανθρώπους.					
34.Σε κοινωνικές εκδηλώσεις, εγώ συνήθως κάνω την					

πρώτη κίνηση.					
35.Ανησυχώ πολύ λιγότερο σε σχέση με τους περισσότερους ανθρώπους.					
36.Δεν θα δεχόμουν ποτέ να με δωροδοκήσουν, ακόμη και αν το ποσό ήταν πολύ μεγάλο.					
37.Οι άνθρωποι συχνά μου λένε ότι έχω καλή φαντασία.					
38.Πάντα προσπαθώ να είμαι ακριβής στη δουλειά μου, ακόμα και αν αυτό είναι χρονοβόρο.					
39.Συνήθως είμαι αρκετά ευέλικτος στην άποψή μου, όταν οι άλλοι διαφωνούν μαζί μου.					
40.Το πρώτο πράγμα που κάνω όταν βρίσκομαι σε ένα νέο χώρο είναι το να κάνω φίλους.					
41.Μπορώ να διαχειριστώ δύσκολες καταστάσεις χωρίς να χρειάζομαι την συναισθηματική υποστήριξη κάποιου άλλου.					
42.Θα μου έδινε μεγάλη ευχαρίστηση το να έχω στην κατοχή μου ακριβά και πολυτελή αγαθά.					
43.Μου αρέσουν οι άνθρωποι που έχουν αντισυμβατικές απόψεις.					
44.Κάνω πολλά λάθη διότι δεν σκέφτομαι προτού κάνω κάτι.					
45.Οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν την τάση να θυμώνουν πιο γρήγορα σε σχέση με μένα.					
46.Οι περισσότεροι άνθρωποι είναι πιο πρόσχαροι και ενεργητικοί σε σχέση με μένα.					
47.Νιώθω έντονα συναισθήματα όταν κάποιο κοντινό μου πρόσωπο πρόκειται να λείψει για μεγάλο χρονικό διάστημα.					
48.Επιθυμώ οι άνθρωποι να ξέρουν ότι είμαι ένα σημαντικό άτομο υψηλής κοινωνικής θέσης.					
49.Δε θεωρώ ότι είμαι ένας καλλιτεχνικός ή δημιουργικός άνθρωπος.					
50.Οι άνθρωποι συχνά λένε ότι είμαι τελειομανής.					
51.Ακόμη και όταν οι άνθρωποι κάνουν πολλά λάθη, σπάνια λέω κάτι αρνητικό για αυτούς.					
52.Ορισμένες φορές νιώθω ότι είμαι ένα άτομο χωρίς αξία.					
53.Ακόμη και σε μία κατάσταση έκτακτης ανάγκης, δεν θα ένιωθα πανικό.					
54.Δεν θα προσποιούμουν ότι μου αρέσει κάποιος, μόνο και μόνο για να μου κάνει χάρες.					
55.Βρίσκω βαρετή τη συζήτηση περί φιλοσοφίας.					
56.Προτιμώ να κάνω ό,τι μου έρθει στο μυαλό, παρά να μένω προσκολλημένος σε ένα σχέδιο.					
57.Όταν οι άνθρωποι μου λένε ότι κάνω λάθος, η πρώτη μου αντίδραση είναι να διαφωνώ μαζί τους.					
58.Όταν είμαι σε μία ομάδα ατόμων, συχνά εγώ μιλάω εκ μέρους αυτής.					
59.Μένω ασυγκίνητος ακόμη και σε καταστάσεις που οι περισσότεροι άνθρωποι συγκινούνται.					
60.Θα έμπαινα στον πειρασμό να χρησιμοποιήσω πλαστά χρήματα, αν ήμουν σίγουρος ότι θα μπορούσα να αποφύγω την τιμωρία.					

Δ2. Παρακαλώ διαβάστε κάθε δήλωση και σημειώστε το βαθμό που σας αντιπροσώπευσε κατά τη διάρκεια της προηγούμενης εβδομάδας.

	Ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
1. Ένιωθα ότι το στόμα μου ήταν ξηρό.				
2. Δεν μπορούσα να βιώσω κανένα θετικό συναίσθημα.				
3. Δυσκολευόμουν ν' ανασάνω (π.χ. υπερβολικά γρήγορη αναπνοή, κόπωση της ανάσας μου) χωρίς να έχω κάνει σωματική προσπάθεια.				
4. Μου φάνηκε δύσκολο να αναλάβω την πρωτοβουλία να κάνω κάποια πράγματα.				
5. Αισθάνθηκα τρεμούλα (π.χ. στα χέρια).				
6. Ανησυχούσα για τις καταστάσεις στις οποίες θα μπορούσα να πανικοβληθώ και να φανώ ανόητος στους άλλους.				
7. Ένιωσα ότι δεν είχα τίποτα να προσμένω με ενδιαφέρον.				
8. Ένιωθα μελαγχολικός και απογοητευμένος.				
9. Ένιωσα πολύ κοντά στον πανικό.				
10. Τίποτα δεν μπορούσε να με κάνει να νιώσω ενθουσιασμό.				
11. Ένιωσα ότι δεν άξιζα πολύ ως άτομο.				
12. Αισθανόμουν την καρδιά μου να χτυπάει (ταχυπαλμία, αρρυθμία) χωρίς να έχει προηγηθεί σωματική άσκηση.				
13. Ένιωσα φοβισμένος χωρίς να υπάρχει λόγος.				
14. Ένιωσα ότι η ζωή δεν είχε νόημα.				

Δ3. Παρακάτω είναι μια λίστα δηλώσεων που ασχολούνται με τα γενικά συναισθήματά σας για τον εαυτό σας.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Σε γενικές γραμμές, είμαι ικανοποιημένος/η με τον εαυτό μου.				
2. Κατά καιρούς, νομίζω ότι δεν είμαι καθόλου καλός/ή.				
3. Αισθάνομαι πως διαθέτω κάποια καλά στοιχεία ως άτομο.				
4. Είμαι άξιος/α να κάνω πράγματα τόσο καλά όσο και οι άλλοι άνθρωποι.				
5. Αισθάνομαι ότι δεν έχω πολλά για τα οποία να είμαι περήφανος/η.				
6. Αισθάνομαι πραγματικά άχρηστος/η κατά καιρούς.				
7. Νιώθω ότι αξίζω σαν άτομο, τουλάχιστον σε ισότιμο επίπεδο με άλλα άτομα.				

8.Εύχομαι να μπορούσα να νιώσω περισσότερο σεβασμό για το άτομό μου.				
9.Συνολικά, τείνω να αισθάνομαι ότι είμαι μια αποτυχία.				
10.Υιοθετώ μια θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου.				



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ
Π/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ
ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑΤΑ Α'

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμ. Προτεραιότητας:

Αθήνα, 21-11-2016
Αρ. Πρωτ. 199326/Δ2

ΠΡΟΣ:

κ. Κωνσταντία Κυριατζάκου
Βοσπόρου 1
55132 Καλαμαριά Θεσσαλονίκη
• Διευθύνσεις Δ/θμιας Εκπ/σης

Ταχ. Δ/ση: Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη: 15180 Μαρούσι
Ιστοσελίδα: www.minedu.gov.gr
Πληροφορίες: Α. Κιαυτζιδη
Τηλέφωνο: 210-3442240

ΘΕΜΑ: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας

Απαντώντας σε σχετική αίτηση και μετά τη γνωμοδότηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πράξη 44/2016 του Δ.Σ.) σας γνωρίζουμε ότι **επιτρέπει** τη διεξαγωγή έρευνας από την **κ. Κωνσταντία Κυριατζάκου** κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2016-2017 με τις εξής προϋποθέσεις:

α) Πριν από την έναρξη της έρευνας να γίνει ενημέρωση του Διευθυντή και του συλλόγου Διδασκόντων των σχολικών μονάδων Δ/θμιας Εκπ/σης, οι οποίες θα συμμετάσχουν στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της.

β) Η έρευνα να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη τους.

γ) Οι εκπαιδευτικοί να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια, **ανώνυμα** και εφόσον το επιθυμούν.

δ) Η συγκέντρωση και μελέτη των στοιχείων να γίνουν σύμφωνα με την αρχή προστασίας των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα και δεν θα δημοσιοποιηθούν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα.

Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

Η έρευνα έχει θέμα: «Ο ρόλος των κινήτρων στην επαγγελματική ικανοποίηση και η επίδραση του άγχους στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»

και απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς Γυμνασίων, Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων της χώρας καθώς και σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής του συνημμένου πίνακα

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει:

1. Οι επισκέψεις στα σχολεία να γίνουν μετά από συνεννόηση με τον Διευθυντή και σε συνεργασία με το σύλλογο καθηγητών των σχολείων, ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.

2. Τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της να αποσταλούν στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Αν. Τσόχα 36, 11521 Αθήνα) σε ηλεκτρονική μορφή.

3. Οι Διευθυντές των Διευθύνσεων Δ/θμιας Εκπ/σης της χώρας να ενημερώσουν σχετικά τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων αρμοδιότητάς τους, ώστε να διευκολύνουν την ενδιαφερόμενη στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής σύμφωνα με τα παραπάνω.

Ο ΓΕΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ

ΙΩΑΝΝΗΣ Δ. ΠΑΝΤΗΣ

Συν.: 1 σελ.

Εσωτ. Διανομή

- Γρ. Γενικού Γραμματέα
- Δ/ση Σπουδών, Προγρ/των & Οργάνωσης Δ.Ε. Τμ. Α
- Δ/ση Επαγγελματικής Εκπ/σης Τμ. Α'
- Δ/ση Ειδικής Αγωγής Τμ. Α'



ΠΙΣΤΟ ΑΝΤΙΓΡΑΦΟ
από τη Διεύθυνση Ηλεκτρονικών - Δικτυακών
Υποδομών
Τμήμα Πρωτοβάθμιας, Αρχείων και Μέρμηκας

ΑΘΑΝΑΣΟΠΟΥΛΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ,
ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Δ/ΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ & ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ Π.Ε.
ΤΜΗΜΑ Α' ΣΠΟΥΔΩΝ
& ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ταχ. Δ/ση : Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη : 15180 – Μαρούσι
Ιστοσελίδα : <http://www.minedu.gov.gr>
Email : spudopre@minedu.gov.gr
Πληροφορίες : Π. Αγγελόπουλος
Κ. Γκουνέλα
Τηλέφωνο : 210 344 2248

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμός Προτεραιότητας

Μαρούσι, 2-12-2016

Αρ. Πρωτοκόλλου :Φ15/1635/206192/Δ1

ΠΡΟΣ : κα Κωνσταντία Κυριατζάκου
Βοσπόρου 1
55 132 Καλαμαριά, Θεσσαλονίκη
ntinakir74@gmail.com

ΚΟΙΝ.: 1. Ι.Ε.Π.
info@iep.edu.gr
2. Διευθυντές Εκπ/σης Π.Ε. της χώρας.
3. Αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους
(Μέσω των αντίστοιχων Δ/νσεων Π.Ε.)

ΘΕΜΑ : Έγκριση έρευνας

Σχετικά έγγραφα: το σχετικό 187202/Δ1/4-11-2016

Απαντώντας σε σχετικό αίτημά σας και έχοντας υπόψη την με αριθμ. 44/3-11-2016 πράξη του Δ.Σ. του Ι.Ε.Π., σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνεται η διεξαγωγή της έρευνάς σας με θέμα «Ο ρόλος των κινήτρων στην επαγγελματική ικανοποίηση και η επίδραση του άγχους στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» η οποία θα πραγματοποιηθεί σε σχολεία Προσχολικής και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τις ακόλουθες επισημάνσεις:

1. Τα αποτελέσματα της έρευνάς σας να κοινοποιηθούν ηλεκτρονικά στη βιβλιοθήκη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και στη Διεύθυνση Σπουδών, Προγραμμάτων και Οργάνωσης Π.Ε.

2. Η έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και θα διεξαχθεί κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2016-2017. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους/τις εκπαιδευτικούς θα γίνει ηλεκτρονικά, εκτός του διδακτικού τους ωραρίου και μόνο από όσους/ες εκπαιδευτικούς το επιθυμούν.

3. Τα ερωτηματολόγια είναι πάντα ανώνυμα και κωδικοποιημένα. Η έρευνα να διεξαχθεί με την απαραίτητη διακριτικότητα και να προστατευθούν τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων. Σε κάθε περίπτωση, να τηρηθεί επακριβώς η επιστημονική δεοντολογία όπως περιγράφεται στο Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας, το οποίο έχει υποβληθεί στο Ι.Ε.Π.

Επισημαίνεται ότι το συνημμένο υλικό της έρευνας θα φυλάσσεται στο αρχείο του Ι.Ε.Π. για δύο χρόνια από την ημερομηνία συζήτησής της στο Διοικητικό Συμβούλιο και μετά θα καταστρέφεται με ευθύνη του Τμήματος Γραμματειακής Υποστήριξης.

Οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους οποίους κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλούνται να ενημερώσουν σχετικά τα σχολεία της περιοχής ευθύνης τους.

Εσωτερική Διανομή:

1. Δ/ση Σπουδών, Προγραμμάτων
& Οργάνωσης Π.Ε.
Τμήματα Α' & Β'
2. Δ/ση Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης

Ο ΓΕΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ

ΙΩΑΝΝΗΣ Δ. ΠΑΝΤΗΣ

1^η συνέντευξη- Άντρας

Καλησπέρα σας! Ευχαριστώ πάρα πολύ που μου παραχωρείτε τη συνέντευξη αυτή που θα με βοηθήσει στη διδακτορική μου διατριβή. Καταρχήν, θα ήθελα να ρωτήσω κάποια πράγματα για τον εαυτό σας ,το επάγγελμά σας, την ειδικότητά σας κτλ..

Λοιπόν, είμαι δάσκαλος ΠΕ70. Έχω δεύτερο πτυχίο ΤΕΙ Διοίκησης και Οικονομίας τμήματος επιχειρήσεων .Ως δάσκαλος εργάζομαι περίπου 13 χρόνια. Αυτή τη στιγμή υπηρετώ στο 1^ο δημοτικό Αξιούπολης, Κιλκίς. Είμαι ήδη 3 χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο οργανικά, έχω πιστοποίηση δεύτερου επιπέδου, αγγλικά ως ξένες γλώσσες, επάρκεια στα αγγλικά, ως δεύτερη γλώσσα, επίσης τσέχικα κι έχω κάνει διάφορες επιμορφώσεις σχεδόν σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής μου δραστηριότητας.

Ωραία! Θα ήθελα να σας απευθύνω λίγο την πρώτη ερώτηση. Έχετε δει το ερωτηματολόγιο, έχετε δει και τις ερωτήσεις που απαλείφονται από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Θα ήθελα να σας ρωτήσω αν το περιεχόμενο των ερωτήσεων που απαλείφονται καλύπτονται από το περιεχόμενο των υπόλοιπων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και δεν υπάρχει πρόβλημα στο να βγουν αυτές οι συγκεκριμένες ερωτήσεις από την ανάλυση των δεδομένων.

Ναι, νομίζω ότι καλύπτονται από τις υπόλοιπες ερωτήσεις, δηλαδή αυτό που βλέπω είναι ότι ουσιαστικά με τις ερωτήσεις που μένουν βγαίνει η ερώτηση που θέλει να αφαιρεθεί. Δε νομίζω ότι κερδίζει κάτι στο να μείνουν στο ερωτηματολόγιο.

Ωραία! Ευχαριστώ πολύ! Θέλετε κάτι άλλο να προσθέσετε;

Όχι, όχι.

Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι σημαντικότεροι λόγοι που συμμετέχετε σε επιμορφωτικές διαδικασίες;

Ο σημαντικότερος λόγος είναι, κυρίως η εξέλιξη, η παιδαγωγική εξέλιξη που υπάρχει στο επάγγελμά μας οπότε είναι του να συμβαδίσεις με ότι καινούριο υπάρχει ή προκύπτει. Η εκπαίδευση είναι μια ζωντανή διαδικασία, αλλάζει, οπότε ο σημαντικότερος λόγος είναι αυτός. Από κει και πέρα υπάρχουν σαν δευτερεύοντες λόγοι, δεδομένου των εξελίξεων που υπάρχουν στην παιδεία και βάσει υπουργείου και όλων αυτών που γίνονται σε πλαίσιο αξιολογήσεων, επειδή δίνονται βάσεις στα προσόντα και κριτήρια, αναγκαστικά μπαίνει κι αυτός ο παράγοντας ότι χρειάζεσαι την επιμόρφωση και τυπικά αλλά ουσιαστικά ο λόγος είναι κυρίως η παιδαγωγική κατάρτιση.

Άρα ουσιαστικά μιλάτε για την επαγγελματική και την προσωπική σας ανάπτυξη μέσα στην τάξη, μέσα στον χώρο (εργασίας σας).

Ναι, ναι, δηλαδή ακόμα και σε επιμορφώσεις που έχω παρακολουθήσει για το χρόνο που καλύψαμε, που θεωρώ δεν ήταν πετυχημένες, συνήθως υπάρχει ένα κομμάτι το οποίο μπορείς να κρατήσεις και να σε βοηθήσει να το χρησιμοποιήσεις.

Ωραία! Από τη συναναστροφή σας με άλλους συναδέλφους σας, ποιοι πιστεύετε ότι είναι για εκείνους οι σπουδαιότεροι λόγοι συμμετοχής τους στην επιμόρφωση;

Θεωρώ ότι είναι μοιρασμένα τα πράγματα. Υπάρχουν συνάδελφοι που φαίνεται ότι ο κυριότερος λόγος είναι το δεύτερο μέρος που ανέφερα, δηλαδή το κάνουν κυρίως για τα τυπικά προσόντα, υπάρχουν όμως και συνάδελφοι που όντως ενδιαφέρονται για τη δική τους εξέλιξη, θεωρούν ότι όντως πολλές φορές υπάρχει νόημα και ουσία, βγαίνει από τις επιμορφώσεις. Νομίζω ότι ζητούν τις επιμορφώσεις οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή αυτή είναι η αφετηρία ολωνών, απλά νομίζω ότι γίνεται σε μεγάλο ποσοστό στο κατά πόσο η ίδια η επιμόρφωση μάς καλύπτει στις ανάγκες μας.

Ωραία! Και μια που είπατε ανάγκες, ποιες θεωρείτε ότι είναι οι κυριότερες επιμορφωτικές σας ανάγκες αυτή τη στιγμή; Σε τι δηλαδή θέλετε να επιμορφωθείτε;

Επιμορφωτικές ανάγκες... Σίγουρα η χρήση της τεχνολογίας είναι ένα κομμάτι, πώς εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και ένα ζητούμενο είναι να βγει μια ισορροπία στο κομμάτι διότι δεν είναι η πανάκεια, δηλαδή να μπορέσουμε να βρούμε πού είναι η χρυσή τομή στο να χρησιμοποιούμε τις νέες τεχνολογίες, διαδραστικούς, διαδίκτυο, οτιδήποτε μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε, παράλληλα όμως να μη χάσουμε το κομμάτι της προσωπικής επαφής, δηλαδή το τι γίνεται μέσα στην τάξη και της αλληλεπίδρασης του δασκάλου με το μαθητή, να μη γίνεται αποκλειστικά-κοιτάμε την οθόνη και λαμβάνουμε την πληροφορία, να φιλτράρουμε αυτό που γίνεται δηλαδή να είναι αυτό ένα βοήθημα, ένα εργαλείο, να γίνεται μια αρχική ζύμωση και να ακολουθεί, ας το πούμε, μια πιο κριτική, πιο αναλυτική διαδικασία μέσα στην τάξη, δηλαδή περισσότερο κουβέντα πάνω σ' αυτό, οπότε σίγουρα ένα θέμα είναι αυτό της τεχνολογίας. Από κει και πέρα σίγουρα υπάρχουν επιμέρους ενότητες που θα με ενδιέφεραν και θεωρώ ότι είναι ουσιαστικές και για τα παιδιά, απλά επειδή δεν εντάσσονται στο σχολικό πρόγραμμα και μπαίνουν εμβόλημα ως Project, δηλαδή μπορεί να είναι θέμα κυκλοφοριακής αγωγής ή πρώτες βοήθειες ή σεξουαλική αγωγή για τις μεγαλύτερες τάξεις, κάποια τέτοια θέματα που φυσικά για να μπορείς να τα εισάγεις, θα πρέπει να έχεις και μια άλφα γνώση πάνω σ' αυτό, οπότε... Σίγουρα και τέτοιου είδους επιμέρους θέματα ...

Αγωγή υγείας, περιβαλλοντικά προγράμματα κτλ δηλαδή πώς υλοποιούνται μέσα στην τάξη...

Και αυτά αλλάζουν, γιατί βλέπουμε και στην καθημερινότητα, ζητήματα παροχής πρώτων βοηθειών, άλλα ξέρουν άλλα μας λένε τώρα. Το ίδιο μας λένε και στο τετριμμένο θέμα της ανακύκλωσης, τι άλλο... , όλα αυτά εξελίσσονται. Οπότε δεν έχει νόημα να επαναλαμβάνεις κάτι το οποίο κάναμε πριν δέκα χρόνια με τον ίδιο τρόπο, οπότε εκεί τι έχει αλλάξει πάνω σ' αυτό; Σίγουρα διδακτικές μέθοδοι σαν τρίτο. Επίσης, ένα κομμάτι είναι πώς μπορείς να ενεργοποιήσεις ή να κάνεις τη μαθησιακή διαδικασία λιγότερο στατική, δηλαδή να εμπλέκεται περισσότερο ο μαθητής φεύγοντας από το κομμάτι τόσο του βιβλίου και των ασκήσεων και να γίνει περισσότερο η μαθησιακή διαδικασία και πιο ενεργή για το μαθητή, να εμπλέκεται περισσότερο, όχι όμως θεωρητικά με το βιβλίο, με άλλους τρόπους.

Πιο ενδιαφέρονσα...

Ωστε να του μείνει... Νομίζω ότι μεγάλο πρόβλημα είναι μ' αυτή τη διαδικασία που ακολουθούμε αυτή τη στιγμή και κουράζει κι εμάς και τους μαθητές και στο τέλος το αποτέλεσμα συνήθως είναι μικρότερο από αυτό που αναμένουμε.

Μπορείτε να περιγράψετε εν συντομία το πλαίσιο παρακίνησης σας στην εργασία, δηλαδή ουσιαστικά τους λόγους κινητοποίησης στο χώρο της εργασίας σας και κάνετε όλα αυτά που κάνετε μέσα στην τάξη;

Τους λόγους τους προσωπικούς;

Λόγους προσωπικούς, οτιδήποτε...

Πάνω στη μαθησιακή διαδικασία ή σε σχέση με τα σεμινάρια;

Όχι, όχι, πάνω στο χώρο της εργασίας σας άσχετα με την επιμόρφωση και τα σεμινάρια... Οι προσωπικοί, αν θεωρείτε ότι προέρχονται από εσωτερικά κίνητρα, από εξωτερικά κίνητρα για να αποκτήσω κύρος, αναγνώριση λόγου χάρη, γιατί...

Όχι, δεν υπάρχουν λόγοι κύρους ή κάτι τέτοιο, αν κατάλαβα καλά την ερώτηση, ως επάγγελμα, επειδή ήταν και δεύτερο πτυχίο, ήταν καθαρά γιατί μου άρεσε, δηλαδή ήταν επιλογή μου και το βρήκα ενδιαφέρον και το θεώρησα ως επάγγελμα σημαντικό στο να μεταδίδεις, στο να διαμορφώνεις παιδιά σ' αυτές τις ηλικίες. Όχι εξαρχής ήξερα τα συν και τα πλην του επαγγέλματος, δηλαδή το θέμα της ανέλιξης δεν υπάρχει μεγάλη στο επάγγελμά μας ούτε το οικονομικό δεν ήταν αυτά κίνητρα, δηλαδή ήταν περισσότερο πιο εσωτερικά. Θεωρώ ότι είναι από τα επαγγέλματα όπως και κάποια άλλα που επειδή έχουν σχέση καθαρά με ανθρώπους αυτής της ηλικίας, νομίζω ότι αυτό πρέπει να είναι η αφετηρία και όχι κάτι άλλο.

Και τέλος ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι λόγοι παρακίνησης γενικά των υπόλοιπων εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας τους, γιατί κάνουν ότι κάνουν;

Πάλι θεωρώ ότι είναι μοιρασμένα τα πράγματα, όπως απάντησα και στην προηγούμενη ερώτηση, διότι όλα αυτά συνδέονται πολλές φορές με το τι γίνεται γενικότερα στην εξέλιξη της κοινωνίας μας από άποψη οικονομικών και άλλων πραγμάτων. Κάποια στιγμή υπήρξε μια έκρηξη κατεύθυνσης προς τον παιδαγωγικό κλάδο διότι υπήρχε επαγγελματική αποκατάσταση. Θεωρώ ότι αυτό έβλαψε γιατί ήρθε και πολύς κόσμος με τη λογική ότι θα βρω δουλειά, χωρίς απαραίτητα να είναι κάτι το οποίο αγαπάει. Θεωρώ ότι είναι το πρώτο πράγμα που πρέπει να έχεις για να κάνεις αυτή τη δουλειά, οπότε από συναδέλφους που συναντώ υπάρχουν άνθρωποι που φαίνεται ότι το κάνουν αυτό επειδή τους αρέσει, υπάρχουν κι άνθρωποι που το κάνουν από ανάγκη. Θεωρώ ότι το λάθος ξεκινάει από πριν για το πώς γίνεται η επιλογή.

Το να κάνουν αυτή τη δουλειά, μάλιστα!

Ευχαριστώ πάρα πολύ γι' αυτή τη συνέντευξη και για το χρόνο που μου αφιερώσατε!

Παρακαλώ

2^η συνέντευξη: Άντρας

Καλησπέρα σας! Ευχαριστώ πολύ που συμμετέχετε στη διδακτορική μου διατριβή και παραχωρείτε τη συγκεκριμένη συνέντευξη. Θα ήθελα να σας ρωτήσω καταρχήν μερικά πράγματα για τον εαυτό σας, για τα προσόντα σας, για το επάγγελμά σας, την ειδικότητά σας...

Παρακαλώ ,ελεύθερα, είμαι ο, είμαι εκπαιδευτικός ΠΕ70 και τι άλλο θέλετε;

Αν έχετε κάνει μεταπτυχιακό, διδακτορικό...;

Ωραία, είμαι απόφοιτος του Τμήματος Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, απόφοιτος της Παιδαγωγικής Σχολής του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και είμαι κάτοχος διδακτορικού τίτλου στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών.

Ωραία! Συμμετέχετε συχνά σε επιμορφωτικές διαδικασίες, είτε ως επιμορφωτής είτε ως επιμορφούμενος;

Τα τελευταία δύο χρόνια, όχι τόσο συχνά όσο παλιότερα.

Ωραία, ευχαριστώ! Θα ήθελα λίγο να ξεκινήσουμε τις ερωτήσεις. Καταρχήν είδατε το ερωτηματολόγιο, έχετε δει και τις ερωτήσεις που απαλείφονται από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Θα ήθελα να σας ρωτήσω αν το περιεχόμενο των ερωτήσεων που απαλείφονται καλύπτονται από το περιεχόμενο των υπόλοιπων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και δεν υπάρχει πρόβλημα στο να βγουν αυτές οι συγκεκριμένες ερωτήσεις από την ανάλυση των δεδομένων.

Το διάβασα προσεκτικά και θεωρώ ότι είναι πλήρες. Δεν βρίσκω κάτι, κάποια παρατήρηση ιδιαίτερη να κάνω ούτε μη ιδιαίτερη. Θεωρώ ότι είναι πλήρες.

Ωραία! Ευχαριστώ πολύ! Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι σημαντικότεροι λόγοι που συμμετέχετε εσείς σε επιμορφωτικές διαδικασίες;

Ο σημαντικότερος λόγος ,ως επιμορφούμενος όταν είχα συμμετάσχει, ήταν για να γνωρίσω κάποιες διαδικασίες που αφορούν στη διδακτική, κάποιες στρατηγικές, κάποιες ιδέες, τις οποίες ενδεχομένως δε νοιώθω ικανός να τις αναπτύξω από μόνος μου και για να πάρω ιδέες, να δω πώς οι άλλοι άνθρωποι στο επάγγελμά μου λειτουργούν.

Μάλιστα! Ουσιαστικά δηλαδή συμμετέχετε για την επαγγελματική σας ανάπτυξη μέσα στην τάξη

Για την επαγγελματική μου ανάπτυξη μέσα στην τάξη, κυρίως γι'αυτό. Κι ως επιμορφωτής, έχω κάνει επιμορφώσεις. Αυτές θα 'λεγα ότι μου δημιουργούν το αίσθημα της ικανοποίησης ως προς τη δική μου, ήδη, επαγγελματική ανάπτυξη .Έχω αναπτύξει κάποιες δεξιότητες και ικανότητες, τις οποίες νοιώθω ωραία να τις μοιράζομαι και εγωιστικά, μπορείτε να το πείτε, ότι μου δημιουργεί μια ευχαρίστηση, μια ικανοποίηση... αλλά και πραγματικά γιατί θεωρώ ότι πρέπει στο επάγγελμα που είμαστε οι ιδέες μας να διαχέονται.

Ωραία! Τότε από τη συναναστροφή σας με άλλους συναδέλφους είτε ως επιμορφωτές είτε ως επιμορφούμενους, ποιοι θεωρείτε ότι είναι γι' αυτούς οι σπουδαιότεροι λόγοι συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα;

Νομίζω ότι είναι η επαγγελματική ανάπτυξη, να γνωρίσουν πράγματα, να γνωρίσουν καλύτερα το επάγγελμά τους και τον εαυτό τους, αυτό θεωρώ. Φυσικά και έχει υποπέσει στην αντίληψή μου ότι αρκετές, μερικές φορές ή ελάχιστες, γίνεται και για το βιογραφικό.

Για το βιογραφικό.....για να διεκδικήσουν κάποια θέση....

Για να διεκδικήσουν κάποια θέση αργότερα....

Στην επαγγελματική τους εξέλιξη....Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι επιμορφωτικές σας ανάγκες, οι κυριότερες επιμορφωτικές σας ανάγκες;

Η κυριότερή μου ανάγκη, επιμορφωτική, αυτή τη στιγμή είναι περισσότερο στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών. Αυτό νιώθω ότι έχω μεγαλύτερη ανάγκη και να ασχοληθώ περισσότερο μ' αυτό το κομμάτι. Εκεί νομίζω ότι χρειάζομαι βελτίωση.

Ότι εκεί χρειάζεστε βελτίωση. Ωραία!

Μπορείτε να περιγράψετε εν συντομία το πλαίσιο παρακίνησής σας στην εργασία, δηλαδή τους λόγους ουσιαστικά που θεωρείτε ότι παρακινείστε και κάνετε όλα αυτά τα πράγματα, ότι κάνετε στην εργασία μέσα στην τάξη;

Αφενός είναι γιατί εγώ είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου και ως άνθρωπος και ως επαγγελματίας και επειδή θεωρώ ότι οτιδήποτε κάνουμε στη ζωή μας, οποιαδήποτε επιλογή παίρνουμε, κι αυτή είναι είτε προσωπική είτε επαγγελματική, πρέπει να συνεπάγεται υπευθυνότητα και άρα θεωρώ ότι είναι ευθύνη μου και υποχρέωσή μου να βελτιώνομαι επαγγελματικά,

Άρα ουσιαστικά θεωρείτε ότι έχετε μια εσωτερική παρακίνηση, προκαλείται ότι κάνετε στη εργασία μας από μια εσωτερική αυτόνομη, ας το πούμε, παρακίνηση και δεν προέρχεται από τις γνώμες των άλλων ή γιατί ...;

Όχι,όχι. Καλώς ή κακώς στη ζωή μου, σ' όλες μου τις επιλογές είμαι λιγάκι δογματικός, όχι δογματικός, είμαι λιγάκι αυτάρκης στο κομμάτι αυτό, δηλαδή, οκ, θ' ακούσω, ας πούμε, κάποιες απόψεις αλλά σε γενικές γραμμές, είναι εσωτερικό το κίνητρό μου καθαρά.

Ωραία! Ευχαριστώ! Και μια τελευταία ερώτηση. Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι λόγοι παρακίνησης γενικά των εκπαιδευτικών στην εργασία,δηλαδή εσωτερική παρακίνηση, αυτόνομη ,ελεγχόμενη από κάποιους άλλους;

Ναι, θεωρώ ότι είναι ένας συνδυασμός. Έχω γνωρίσει πάρα πολλούς εκπαιδευτικούς, των οποίων τα κίνητρα είναι καθαρά εσωτερικά ή ακόμη, μπορείτε να το πείτε, και ο ένας να παρασέρνει τον άλλο σ' ένα εργασιακό περιβάλλον αλλά ,όπως προείπα, υπάρχουν και συνάδελφοι ή συναδέλφισσες, δεν είναι μεγάλος αριθμός, τουλάχιστον κατά δική μου, ας πούμε, εμπειρία, που συμμετέχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα καθαρά για λόγους συμπλήρωσης του βιογραφικού τους για επαγγελματική ανέλιξη.

Μιλάω συγκεκριμένα για την εργασία ,το χώρο της εργασίας...

Α ,για την εργασία αυτή καθαυτή...

Αλλά μ' ευχαριστείτε που το συνδέετε με μία προηγούμενη ερώτηση.

Είναι, νομίζω, εσωτερικά τα κίνητρα, δηλαδή θέλουν να είναι εντάξει με τον εαυτό τους και με τις ευθύνες τους.

Ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συνέντευξη!

Να'στε καλά! Κι εγώ ευχαριστώ!

3^η συνέντευξη: Γυναίκα

Καλημέρα! Ευχαριστώ πολύ που δεχτήκατε να πάρετε μέρος στη συνέντευξη στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής .Θα ήθελα καταρχήν να μου πείτε μερικά λόγια για τον εαυτό σας,

Είμαι εκπαιδευτικός Αγγλικής, δουλεύω πάρα πολλά χρόνια στην εκπαίδευση ,και στις τρεις βαθμίδες έχω με κάποιο τρόπο βρεθεί, είμαι κάτοχος μεταπτυχιακού πτυχίου, διπλώματος εξειδίκευσης στη διδασκαλία αγγλικής γλώσσας ως ξένης γλώσσας με ειδικότητα σε διδασκαλία ξένης γλώσσας στα παιδιά, σε μικρά παιδιά, έχω συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών...

Ως επιμορφώτρια ή ...

Ως επιμορφώτρια, σε ομάδες συγγραφής σχολικού βιβλίου διδασκαλίας αγγλικής γλώσσας για την Γ' δημοτικού, και γενικά προσπαθώ να κάνω πράγματα τα οποία θεωρούνται ότι σήμερα συμβαίνουν στην Ευρώπη.

Ωραία! Να αρχίσουμε με την πρώτη μας ερώτηση. Έχετε δει το ερωτηματολόγιο. Θα ήθελα να μου αναφέρετε αν το περιεχόμενο των ερωτήσεων που απαλείφονται, που αποφασίστηκε να απαλειφθούν, καλύπτεται από το περιεχόμενο των υπόλοιπων ερωτήσεων;

Σε γενικές γραμμές ναι. Μπορεί να υπάρχει κάποια ποιοτική διαφορά, μια ειδοποιός διαφορά μάλλον σε απαιτήσεις που έχει ένα συγκεκριμένο κριτήριο αλλά σε μεγάλο βαθμό, σε μεγάλο ποσοστό μπορεί να καλυφθεί από κάποιο άλλο αντίστοιχο κριτήριο που έχετε βάλει στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Αυτό που νομίζω ότι έχει κάτι διαφορετικό από τα υπόλοιπα τα οποία σε μεγάλο βαθμό αλληλεπικαλύπτονται είναι αυτό που αναφέρεται στις δεξιότητες, που ήμουν σε θέση να μάθω νέες ενδιαφέρουσες δεξιότητες πάνω στο αντικείμενο της δουλειάς μου, σ' αυτό το συγκεκριμένο αναφέρομαι.

Δηλαδή θεωρείτε ότι καλώς βγαίνει, καλώς έχει απαλειφθεί;

Νομίζω ότι ναι.

Για ποιο λόγο το πιστεύετε;

Γιατί αναφέρεται σε δεξιότητες, το οποίο είναι μία άλλη παράμετρος που δεν εξετάζεται από τα υπόλοιπα κριτήριά σας.

Θέλετε κάτι άλλο να συμπληρώσετε πάνω στις συγκεκριμένες ερωτήσεις που βγαίνουν; Αν θέλετε τι καλύπτεται....

100% όχι, νομίζω ότι αυτό που είναι λίγο διαφορετικό είναι αυτό που αναφέρθηκε. Σας αναφέρω ότι δεν έχει άμεση σχέση...

Ωραία! Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι σημαντικότεροι λόγοι που συμμετέχετε σε επιμορφωτικές διαδικασίες;

Τα πράγματα στην εκπαίδευση, όπως πιστεύω σε όλα τα επαγγέλματα, εξελίσσονται, άρα εσύ αν μείνεις σ' αυτά που ήξερες ή ανακάλυψες παλαιότερα καταλήγεις να είσαι ανεπίκαιρος και μακριά από αυτά που πρέπει να δώσεις, γιατί εκεί έχουν φτάσει ήδη τα παιδιά. Γι' αυτό πρέπει συνεχώς να ανανεώνεις τις γνώσεις σου, να πειραματίζεσαι...

Άρα ουσιαστικά το κάνετε για την επαγγελματική σας ανάπτυξη;

Για την επαγγελματική μου και ανάπτυξη έτσι ώστε να παραμείνω ενδιαφέρουσα στο κοινό μου, στο ακροατήριό μου, στα παιδιά...

Πολύ ωραία! Από τη συναναστροφή σας με άλλους συναδέλφους ποιοι πιστεύετε και γι' αυτούς είναι οι κυριότεροι λόγοι συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα;

Αχ, είναι πάρα πολλές οι απαντήσεις σ' αυτή την ερώτηση, να σας πω. Ζώντας τα τελευταία 6-7 χρόνια στο πειραματικό σχολείο, θα έλεγα ότι ένα μεγάλο μέρος των συναδέλφων μου ενδιαφέρεται για συμμετοχή σε προγράμματα τα οποία θα έχουν κάποιο όφελος προσωπικό είτε σε πιστοποίηση είτε σε μοριοδότηση.

Άρα για την επαγγελματική τους εξέλιξη;

Για την επαγγελματική τους εξέλιξη καθαρά. Από παλαιότερη εμπειρία, που ίσως έγινε ανεπίκαιρη, οπότε δεν ξέρω αν συνεχίζει να ισχύει, οι λόγοι συμμετοχής των συναδέλφων μου σε επιμορφωτικά προγράμματα ήταν ο εξαναγκασμός. Ήταν αναγκασμένοι, πήγαιναν μόνο εκεί που ήταν απαραίτητη η παρουσία τους με παρουσιολόγιο, οπότε δεν μπορούσαν να κάνουν διαφορετικά.

Οπότε δεν το έκαναν από ελεύθερη βούληση;

Όχι, όχι ούτε από επιθυμία για περαιτέρω μόρφωση ή εξέλιξη γνώσεων κτλ..

Ωραία! Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι κυριότερες επιμορφωτικές ανάγκες αυτή τη στιγμή σχετικά με μεθοδολογία, διδακτική, οτιδήποτε;

Λίγο πολύ τη μεθοδολογία και τη διδακτική την έχω επικαιροποιημένη γιατί ασχολούμαι συνέχεια με αυτό, βλέπω και τι υπάρχει ως έρευνα, ως εξέλιξη, πού τρέχουν τα πράγματα στην Ευρώπη. Εκεί που θεωρώ ότι υπολείπομαι και τα πράγματα τρέχουν πολύ πιο γρήγορα από ότι εγώ με το υπόβαθρό μου το σημερινό, μπορώ να παρακολουθήσω είναι στον κόσμο της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, εκεί θεωρώ ότι υπολείπομαι.

Μπορείτε να περιγράψετε εν συντομία το πλαίσιο παρακίνησής σας στην εργασία, δηλαδή τους λόγους που κινητοποιείστε ,που παρακινείστε, που κάνετε ό,τι κάνετε στη δουλειά σας πάνω;

Βεβαίως. Είμαι από τους παλαιότερους ,από τους αρχαιότερους, είναι σκληρή λέξη αλλά αυτή θα χρησιμοποιήσω στο επάγγελμά μου στο σχολείο μου και όχι μόνο. Πολλά άτομα της ηλικίας μου έχουν ήδη βγει στη σύνταξη. Άρα μπορούμε να πούμε ότι είμαι πια ένα άτομο που είμαι πολύ κοντά στη δύση της καριέρας του. Ο λόγος, επειδή δεν έχω βλέψεις θέσεων στελεχών, δε μ' ενδιαφέρει, το 'χω ξεκαθαρίσει αυτό μέσα μου, αυτό που με παρακινεί και υπάρχει ως κίνητρο έντονο μέσα μου είναι τα παιδιά είμαι πιο κοντά στα ενδιαφέροντά μου. Μπορώ πιο πολύ να προσελκύσω το ενδιαφέρον τους άρα και τη θετική ανταπόκρισή τους οπότε αυτό είναι για μένα αυτό που με οδηγεί στο να επιμορφώνομαι ανάλογα και να προχωρώ εγώ ανάλογα.

Άρα ουσιαστικά εννοείτε ότι η παρακίνηση, ό,τι κάνετε στη δουλειά σας είναι τελείως αυτόνομη, βγαίνει ως εσωτερική παρακίνηση;

Ναι είναι, αυτόνομη θα μπορούσε να είναι αν είχα βλέψεις να πάρω κάποια θέση στελέχους. Πάλι αυτόνομη θα ήταν. Απλά θα ήταν τελείως διαφορετικός ο προσανατολισμός που θα είχα. Για μένα η οπτική μου γωνία είναι αυτή, η οποία έχει να κάνει με τα παιδιά και πώς μπορεί η δουλειά μου να γίνει και πιο αποτελεσματικά αλλά και πιο ελκυστική για το κοινό.

Ωραία! Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι λόγοι παρακίνησης γενικά των εκπαιδευτικών;

Νομίζω ότι η απάντησή μου στην ερώτηση 3 που μου κάνατε περικλείει και την απάντησή μου στην ερώτηση τη συγκεκριμένη. Κοιτάζτε γενικά ξέρετε ότι τουλάχιστον στο δημόσιο τομέα, γιατί υπήρξα εκπαιδευτικός και του ιδιωτικού τομέα, οι λόγοι παρακίνησης, κι ας είμαι λίγο σκληρή σ' αυτό που θα πω, εκτός από κάποιους ανθρώπους που ενδιαφέρονται, συμμερίζονται τη δική μου οπτική ως προς το ποια είναι η θέση μας, η δουλειά μας και πώς πρέπει να κινούμαστε στο επάγγελμά μας, είναι μια μικρή πλειοψηφία. Άλλος λόγος παρακίνησης είναι το τι μπορώ εγώ να προτιμήσω ως προσωπικό όφελος από κει και πέρα

Κι όταν λέτε προσωπικό όφελος...

Αυτό που σας ανέφερα και πριν, κάποια εξέλιξη δική μου προσωπική, ή μπορεί να είναι το να περάσω και πιο εύκολα, μπορεί να είναι η παρακίνηση για μένα πώς θα δουλεύω σε συγκεκριμένους εργασιακούς χώρους ως εκπαιδευτικός ή με συγκεκριμένες ομάδες παιδιών ως εκπαιδευτικός, να είναι το ότι θα περάσω πιο άνετα πιο ξεκούραστα, είναι κι αυτός ένας λόγος παρακίνησης δυστυχώς.

Ωραία ευχαριστώ πάρα πολύ που συμμετείχατε στην έρευνα μου, που μου παραχωρήσατε τη συνέντευξη .Να είστε καλά!

Σας εύχομαι καλή συνέχεια.

Ευχαριστώ πολύ!

4^η συνέντευξη-Γυναίκα

Καλημέρα! Ευχαριστώ πολύ που συμμετέχετε στη συνέντευξη αυτή που έχει σχέση με τη διδακτορική μου έρευνα. Θα ήθελα να μου πείτε λίγα λόγια για τον εαυτό σας πρώτα.

Είμαι εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής, δουλεύω σ' ένα πειραματικό σχολείο τα τελευταία χρόνια...

Δύο πράγματα ,για το τι έχετε κάνει, αν έχετε μεταπτυχιακό, διδακτορικό και ...

Έχω περάσει από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από πρωτοβάθμια μέχρι τριτοβάθμια, έχω μεταπτυχιακό και διδακτορικό τίτλο στη σχολική διδακτική της φυσικής αγωγής, αρκετές δημοσιεύσεις και παρουσίες σε συνέδρια, συμμετοχή σε ερευνητικά έργα είτε του Πανεπιστημίου είτε του ΙΕΚ.

Ωραία! Ευχαριστώ πάρα πολύ !Και ξεκινάμε λίγο με τις ερωτήσεις.

Ποια είναι η άποψή σας για τις ερωτήσεις που απαλείφθηκαν στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ,το οποίο διερευνά τις ψυχολογικές ανάγκες, την κάλυψη ψυχολογικών αναγκών στο χώρο της εργασίας των εκπαιδευτικών; Αν ,δηλαδή, θεωρείτε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά στο περιεχόμενο των ερωτήσεων;

Λοιπόν, σχετικά με την ερώτηση, *οι άνθρωποι στο εργασιακό περιβάλλον μου λένε ότι είμαι καλός σε αυτό που κάνω*, νομίζω ότι καλώς έχει απαλειφθεί γιατί δεν αναφέρεται στα άμεσα συναισθήματα αλλά είναι κάτι που προκύπτει από το περιβάλλον στο οποίο δουλεύω αλλά και που καλύπτεται από αρκετές άλλες ερωτήσεις που έχει στο ερωτηματολόγιο -από το να αισθάνομαι ικανός, αν νοιάζονται για μένα οι άνθρωποι που είναι στο περιβάλλον μου ,ότι αισθάνομαι και μαζί τους, ότι τους συμπαθώ κτλ οπότε νομίζω ότι καλύπτεται, δεν υπάρχει θέμα που βγαίνει. Σχετικά με το *συνήθως απομονώνομαι όταν βρίσκομαι στο εργασιακό μου περιβάλλον*, νομίζω ότι είναι από μόνη της μία ερώτηση, η οποία δεν ταιριάζει με καμία από τις υπόλοιπες όπως και με τους παράγοντες που θεωρητικά θέλετε να προκύψουν από το ερωτηματολόγιο,...όπως επίσης κι αυτή *ήμουν σε θέση να μάθω νέες, ενδιαφέρουσες δεξιότητες*, δε νομίζω ότι έχει άμεσο αντίκτυπο στα συναισθήματα τα οποία ερευνάτε σ' αυτή την περίπτωση. Σχετικά με την ερώτηση *αν μου επιβάλλεται να κάνω αυτό που μου ζητείται να κάνω*, νομίζω ότι δεν υπάρχει θέμα που βγαίνει γιατί καλύπτεται από άλλες ερωτήσεις όπως αν μπορώ να εισηγηθώ ελεύθερα, αποφάσεις για το επάγγελμά μου, αν αισθάνομαι πιεσμένος, αν έχω ευκαιρίες να δείξω πόσο ικανός είμαι, υπάρχουν δηλαδή ερωτήσεις...Νομίζω δεν προκύπτουν...

Ωραία! Ευχαριστώ πολύ!

Να συνεχίσουμε λίγο και με κάποιες άλλες ερωτήσεις. Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι σημαντικότεροι λόγοι που συμμετέχετε σε επιμορφωτικά προγράμματα;

Ε... ξεκινάει κυρίως από την ανάγκη μου να μάθω καινούρια πράγματα σχετικά με τη δουλειά που κάνω, δηλαδή την επαγγελματική μου ανάπτυξη και κυρίως από το μικρόβιο της μάθησης, να μαθαίνω όσο γίνεται περισσότερα πράγματα και κατ' αναλογία οτιδήποτε θα μπορούσε να με κάνει καλύτερο δάσκαλο

Και αποδοτικότερο...

Αποδοτικότερο, ακριβώς.

Ευχαριστώ! Από τη συναναστροφή σας με άλλους συναδέλφους, ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι κυριότεροι λόγοι των συγκεκριμένων συναδέλφων που συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα ;

Εξαρτάται. Έχω συναντήσει συναδέλφους που έχουν τις ίδιες απόψεις με μένα και παρακινούνται από τα ίδια θέματα με μένα αλλά πρέπει να ομολογήσω ότι υπάρχουν πάρα πολλοί που απλώς κυνηγάνε τις βεβαιώσεις ,οι οποίες μπορεί πρακτικά να τους χρειαστούν για να καλύψουν μία θέση σε κάποιο συγκεκριμένο σχολείο ή σε κάποια θέση στελέχους, οπότε υπάρχουν...

Άρα ουσιαστικά για την επαγγελματική τους εξέλιξη, πιο ανώτεροι στην ιεραρχία...Ωραία!

Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι κυριότερες επιμορφωτικές σας ανάγκες;

Πού θα ήθελα να εμβαθύνω;

Ναι, σε σημεία που θα θέλατε να εμβαθύνετε, διδακτική, οτιδήποτε...

Επειδή στο κομμάτι της διδακτικής και της μεθοδολογίας έχω εμβαθύνει αρκετά μέσα από την ενασχόλησή μου με το διδακτορικό και το Πανεπιστήμιο, σ' αυτά που ίσως θα ήθελα λίγο περισσότερο είναι σε ότι έχει να κάνει με τη χρήση της τεχνολογίας στον τομέα το δικό μου, της φυσικής αγωγής, που είναι βέβαια στο χώρο της τεχνολογίας αλλά δεν είναι τόσο ανεπτυγμένο ακόμα όσο είναι στα υπόλοιπα μαθήματα.

Ωραία! Μπορείτε να περιγράψετε εν συντομία το πλαίσιο παρακίνησής σας στην εργασία, δηλαδή να περιγράψετε ουσιαστικά τους λόγους που κινητοποιείστε στο χώρο της εργασίας σας;

Νομίζω ότι είναι θέμα εσωτερικής παρακίνησης, από την ανάγκη να δώσω στους μαθητές μου όσα περισσότερα μπορώ, να μάθουν όσο γίνεται περισσότερα πράγματα και να ωφεληθούν όσο γίνεται περισσότερο. Επομένως, ξεκινώντας από το προσπαθώ να γίνω όσο πιο αποτελεσματικός δάσκαλος είμαι, από εκεί ξεκινάει και η παρακίνησή μου. Νομίζω ότι είναι καθαρά εσωτερικοί οι λόγοι της παρακίνησης.

Ωραία! Και ποιοι θεωρείτε, τέλος, ότι είναι οι λόγοι παρακίνησης γενικά των εκπαιδευτικών στο χώρο της εργασίας τους, αν και εκεί έχουμε μια εσωτερική παρακίνηση, μια αυτόνομη, ουσιαστικά δηλαδή παρακίνησης, μία... ;

Νομίζω, είναι κάτι ανάλογο με την ερώτηση που είχαμε κάνει με το θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης, ότι υπάρχουν πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί που παρακινούνται εσωτερικά γιατί αγαπούν πάρα πολύ τη δουλειά τους, οπότε θέλουν να γίνουν καλύτεροι-είναι εσωτερική η παρακίνησή τους αλλά δεν παύει να υπάρχει και το κομμάτι της εξωτερικής παρακίνησης, ότι μου επιβάλλεται να δείξω ότι είμαι καλός, οπότε νομίζω ότι αυτό χρήζει έρευνας για να δούμε ακριβώς τα ποσοστά της εσωτερικής και της εξωτερικής παρακίνησης. Ενδεχομένως, έχουν γίνει τέτοιες έρευνες αλλά δεν είμαι αρκετά ενημερωμένη επ' αυτού.

Ωραία! Θέλετε κάτι άλλο να συμπληρώσετε;

Όχι, να ευχηθώ καλή επιτυχία στο πόνημά σας και καλά αποτελέσματα!

Ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συμμετοχή σας!

Ευχαριστώ κι εγώ!

5^η συνέντευξη-Άντρας

Καλησπέρα!

Καλησπέρα!

Καταρχήν θα ήθελα να σας ευχαριστήσω που μου παραχωρείτε αυτή τη συνέντευξη στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής. Θα ήθελα πρώτα να μου πείτε μερικά λόγια για τον εαυτό σας.

Είμαι εκπαιδευτικός, ειδικότητα στην πληροφορική, έχω 17 χρόνια στην εκπαίδευση, έχω κάνει μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση ενηλίκων και στα multimedia, στις γραφικές τέχνες και υπηρετώ σ' ένα δημοτικό σχολείο.

Ωραία! Να ξεκινήσουμε λοιπόν! Έχετε δει το ερωτηματολόγιο και τις ερωτήσεις που απαλείφονται από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Θα ήθελα να σας ρωτήσω αν το περιεχόμενό τους καλύπτεται από το περιεχόμενο των άλλων ερωτήσεων και καλώς βγαίνουν, δεν δημιουργείται πρόβλημα γενικά στο περιεχόμενο του συνολικού ερωτηματολογίου;

Πιστεύω ότι όσον αφορά τις ερωτήσεις που έχετε απαλείψει όσον αφορά το ερωτηματολόγιο, πάντα σε συνδυασμό και σε συνάρτηση με τις υπόλοιπες ερωτήσεις, δεν παρουσιάζεται ιδιαίτερο πρόβλημα όσον αφορά τη σημαντικότητα του περιεχομένου που τυχόν θα έδιναν αυτές οι συγκεκριμένες ερωτήσεις. Αν θέλετε μπορώ να σας πω κάποιους προβληματισμούς μου σε σχέση με τις ερωτήσεις...

Ναι.

Λοιπόν...όσον αφορά την πρώτη ερώτηση, μου δίνονται λιγοστές ευκαιρίες ώστε να αποφασίζω μόνος πώς να χειριστώ τη δουλειά μου, κατευθείαν βγαίνει κάποιος αρνητισμός. Όσον αφορά τη συγκεκριμένη ερώτηση, μάλλον κρίνεται αρνητικά η συγκεκριμένη ερώτηση και σε σχέση με τις υπόλοιπες ερωτήσεις που έχουν θετική εξέλιξη, νομίζω ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στο ερωτηματολόγιό σας μπερδεύαν τον αρνητισμό, δηλαδή υπάρχει μια αντίθεση σε σχέση με τις άλλες ερωτήσεις που είναι θετικού περιεχομένου. Λοιπόν όσον αφορά 'οι άνθρωποι στο εργασιακό περιβάλλον μου λένε ότι είμαι καλός σ' αυτό που κάνω, εδώ μπορεί να υπάρχει μία συναισθηματική αντίδραση, τουλάχιστον κανένας άνθρωπος, κατά τη δική μου άποψη, δεν προβάλλει τουλάχιστον φανερά τον εαυτό του και ειδικότερα σε μία συνέντευξη, φοβούμενος ίσως τις αντιδράσεις που θα έχει αυτός που του παίρνει τη συνέντευξη ή που εξετάζει το ερωτηματολόγιο. Στην ίδια περίπτωση με την πρώτη ερώτηση, ως συνήθως απομονώνομαι όταν βρίσκομαι στο εργασιακό μου περιβάλλον, υπάρχει πάλι έτσι ένας αρνητισμός και νομίζω ότι εδώ έχουν, ως το πούμε, περιπλανηθεί οι συμμετέχοντες όσον αφορά με την αντίθεση της ερώτησης σε

σχέση με τις υπόλοιπες ερωτήσεις, δηλαδή ενώ το ένα ,ας πούμε, ήταν... το θετικό πάει στο επτά ,εδώ το θετικό στην ουσία πάει στο ένα. Πιστεύω ότι έγινε εδώ... οι συνάδελφοι, οι ερωτώμενοι δεν το κατάλαβαν τόσο καλά ‘*Ημουν σε θέση να μάθω ενδιαφέρουσες νέες δεξιότητες πάνω στο αντικείμενο της δουλειάς*’ –καταρχήν το ήμουν, δε μ’ αρέσει το ήμουν, τι ήμουν, δεν είμαι; ας πούμε, όσον αφορά τη σύνταξη. Νέες, ενδιαφέρουσες δεξιότητες, συνήθως όταν δουλεύουμε, έχουμε κάποιες δεξιότητες, θα προτιμούσα στην ουσία να αναπτύξω τις δεξιότητες πάνω στο αντικείμενο της δουλειάς. Εντάξει.. κατά τα άλλα δεν βλέπω να υπάρχει ασάφεια, κυρίως η ένστασή μου είναι σε σχέση με το ήμουν.

Ωραία! Ευχαριστώ! Ποιο θεωρείτε ότι είναι οι σημαντικότεροι λόγοι που συμμετέχετε σε επιμορφωτικές διαδικασίες;

Καταρχήν γιατί είμαι σ’ ένα επάγγελμα που το αγαπώ, το πιστεύω, θέλω να γίνω καλύτερος. Βάσει αυτής της αρχής, θέλοντας να γίνω καλύτερος, θέλω να πάρω νέες γνώσεις, όχι μόνο νέες γνώσεις και να αναπτύξω τις υπάρχουσες γνώσεις, λαμβάνοντας μέρος, ας πούμε, σε τέτοιου είδους επιμορφωτικές συγκεντρώσεις που σου δίνουν και γνώσεις και νέες μεθόδους και τεχνικές και επιπλέον σου δίνουν κίνητρα για να συνεχίσεις στη συνέχεια με πιο πολλή όρεξη. Επίσης, η συμμετοχή σε τέτοιες εκδηλώσεις επιμορφωτικές, έχουν κι έναν άλλο ωφέλιμο σκοπό, την ανταλλαγή με άλλους συναδέλφους. Γίνεται μία συζήτηση που οδηγεί στον αναστοχασμό, έτσι; λοιπόν των πιστεύω, των σκοπών των στόχων κ.ο.κ.

Ωραία! Ευχαριστώ! Από τη συναναστροφή σας, τώρα, με άλλους συναδέλφους ποιο πιστεύετε ότι για εκείνους είναι οι σπουδαιότεροι λόγοι συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα;

Εδώ είναι μια πολύ μεγάλη συζήτηση. Καθένας έχει τα δικά του κίνητρα και τους δικούς του σκοπούς που συμμετέχει σε μια τέτοια διαδικασία της επιμόρφωσης ειδικά. Δυστυχώς παρατηρώ ότι τα τελευταία χρόνια, οι περισσότεροι συνάδελφοι, και έχει αποδειχτεί κι από έρευνες, συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα με κίνητρο τα μόρια που θα πάρουν όσον αφορά τη διοικητική τους εξέλιξη. Λοιπόν, βέβαια υπάρχουν και αυτοί οι λόγοι που είπα προηγουμένως, αλλά θεωρώ ο σημαντικότερος λόγος είναι ας το πούμε ο εξαναγκασμός για κάτι καλύτερο ή η απαίτηση από τη διαδικασία ανάδειξης και ανάπτυξης όχι τόσο των προσωπικών δεξιοτήτων, των προσωπικών γνώσεων, όσον αφορά τη διοικητική εξέλιξη του κάθε συμμετέχοντα.

Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι κυριότερες επιμορφωτικές σας ανάγκες, δηλαδή σημεία που θα θέλατε να εμβαθύνετε;

Σε ποιες κατηγορίες; Κυρίως στο γνωστικό κομμάτι, όσον αφορά την ειδικότητά μου και στη συνέχεια στο παιδαγωγικό κομμάτι γιατί, εκτός από πληροφορικός είμαι και δάσκαλος που έρχομαι σ’ επαφή με παιδιά και ειδικότερα με μικρά παιδιά και θεωρώ ότι είναι αναγκαίο να προσπαθήσω να μάθω όσο το δυνατόν περισσότερα πράγματα, ώστε αυτή η προσέγγιση εκτός από εκπαιδευτική ,να είναι και παιδαγωγική.

Μπορείτε να περιγράψετε εν συντομία το πλαίσιο παρακίνησής σας στην εργασία, δηλαδή τους λόγους που κινητοποιείτε στο χώρο εργασίας σας, τους λόγους για τους οποίους κάνετε αυτό που κάνετε;

Καταρχήν το κίνητρο..., και το κίνητρο για μένα είναι το εσωτερικό κίνητρο, είναι η αγάπη προς την εργασία, το ενδιαφέρον μου, η επαφή με τους μαθητές μου κι από κει

και πέρα εκτός φυσικά από το βιοποριστικό κομμάτι που ο καθένας δουλεύει για να μπορεί να ζήσει αξιοπρεπώς τον εαυτό του και την οικογένειά του, σου δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξεις καινούριες δεξιότητες, να αναπτύξεις τις ήδη υπάρχουσες, να μεις στη διαδικασία απόκτησης νέων δεξιοτήτων και φυσικά νέων γνώσεων όχι τόσο στην ειδικότητα τη δικιά μου γιατί η συγκεκριμένη ειδικότητα της πληροφορικής υπολείπεται σε σχέση με τον ιδιωτικό τομέα, αλλά όσον αφορά την παιδαγωγική.

Και κατά τη γνώμη σας ποιοι είναι οι λόγοι παρακίνησης γενικά των εκπαιδευτικών στην εργασία τους;

Πιστεύω καταρχήν είναι η επαγγελματική εξασφάλιση. Υπάρχουν πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί που έρχονται στον τομέα της εκπαίδευσης για να εξασφαλίσουν τη βιωσιμότητά τους όσον αφορά τον οικονομικό τομέα. Από εκεί και πέρα υπάρχουν και αρκετοί άνθρωποι που τους αρέσει η εκπαίδευση, τους αρέσει να έρχονται σε επαφή με παιδιά, με εφήβους, με νέους, γιατί δεν είναι μόνο η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και προσπαθούν για το καλύτερο δυνατό στην εργασία τους μέσω της συμμετοχής τους σ' αυτές τις διαδικασίες, τις επιμορφωτικές.

Αρα θεωρείτε, ας πούμε, ότι για ασφάλεια ή για το εισόδημα κάποιοι παρακινούνται....

Παρακινούνται όταν, ας πούμε, κάποιος δε βρίσκει εργασία, του δίνεται ένα παράθυρο να μπει σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον, είναι πολύ φυσιολογικό να σκεφτεί καταρχήν τη βιωσιμότητά του και ύστερα τα υπόλοιπα.

Μάλιστα! Και εννοείται και τα εσωτερικά κίνητρα όπως είπατε..

Ναι, τα εσωτερικά κίνητρα φυσικά, εφόσον είπαμε αν τους αρέσει πραγματικά μπορεί για κάποιους από αυτούς να είναι σκοπός της ζωής τους, να τους έχει αρέσει τόσο πολύ, να έχουν πολύ θετικές αντιλήψεις, θετικές πεποιθήσεις από τα δικά τους χρόνια στο σχολείο που να απέκτησαν τα αντίστοιχα κίνητρα να μπουν κι αυτοί σ' αυτή τη διαδικασία από την πλευρά πλέον του εκπαιδευτικού.

Ωραία! Ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συνέντευξη!

Να' στε καλά και καλή επιτυχία!

Ευχαριστώ!

6^η συνέντευξη-Γυναίκα

Καλησπέρα σας! Ευχαριστώ πάρα πολύ που συμμετέχετε στη διδακτορική μου διατριβή με τη συνέντευξη που μου παραχωρείτε. Καταρχήν θα ήθελα να ρωτήσω κάποια πράγματα για τον εαυτό σας, για την ειδικότητά σας, πού υπηρετείτε, τα προσόντα σας ...

Λοιπόν, είμαι νηπιαγωγός, εργάζομαι 15 χρόνια σε δημόσιο νηπιαγωγείο και αυτή τη στιγμή δουλεύω σε νηπιαγωγείο του Νομού Θεσσαλονίκης. Προσόντα τώρα... τι να πω...,έχω επιμόρφωση Β επιπέδου της ΤΠΕ, συμμετέχω σε διάφορα σεμινάρια επιμορφωτικά και αυτή τη στιγμή κάνω κι ένα μεταπτυχιακό στο Ανοικτό πανεπιστήμιο των Πατρών-Σπουδές στην Εκπαίδευση ή Επιστήμες Αγωγής.

Ωραία! Τον τελευταίο καιρό συμμετείχατε σε επιμορφωτικές δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο σας;

Ναι συμμετείχα σ' ένα εξ αποστάσεως e-twinning learning..., επιμόρφωση εκπαιδευτικών ήταν για διάφορα λογισμικά, τα οποία μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε στην εκπαιδευτική μας διαδικασία

Και να αρχίσουμε λίγο με την πρώτη ερώτηση. Έχετε δει το ερωτηματολόγιο έχετε δει και τις ερωτήσεις που απαλείφονται από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Θεωρείτε ότι το περιεχόμενο των ερωτήσεων που βγαίνουν τελικά καλύπτεται από το περιεχόμενο των υπόλοιπων ερωτήσεων του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, δηλαδή υπάρχει ή δεν υπάρχει πρόβλημα με το αν θα βγουν ή όχι οι συγκεκριμένες ερωτήσεις;

Νομίζω ότι καλύπτονται από τις άλλες ερωτήσεις, δεν χρειάζεται δηλαδή να παραμείνουν

Ωραία, ότι δεν αλλάζει κάτι

Όχι, δεν αλλάζει....

Στο νόημα και στο περιεχόμενο γενικά του υπόλοιπου ερωτηματολογίου...

(Συγκατάβαση με κίνηση κεφαλιού)

Ωραία! Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι σημαντικότεροι λόγοι που συμμετέχετε στην επιμόρφωση, σε επιμορφωτικές διαδικασίες;

Οι σημαντικότεροι λόγοι για μένα είναι προσωπικοί.

Δηλαδή;

Πιστεύω ότι με βοηθάει να βελτιωθώ στο διδακτικό μου έργο.

Άρα ουσιαστικά μιλάτε για την προσωπική σας και την επαγγελματική σας ανάπτυξη...

Την επαγγελματική μου εξέλιξη.

Ωραία! Από τη συναναστροφή σας με άλλους εκπαιδευτικούς ,ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι σημαντικότεροι λόγοι γι' αυτούς που συμμετέχουν στην επιμόρφωση;

Κάποιοι είναι οικονομικοί, κάποιοι είναι για να πάρουν βεβαίωση και κάποιοι είναι επίσης προσωπικοί πιστεύω.

Θεωρείτε ότι οι περισσότεροι συμμετέχουν απλά για την επιβεβαίωση, την πιστοποίηση και την επαγγελματική τους εξέλιξη στην ιεραρχία;

Και κάποιοι επειδή αναγκάζονται να το κάνουν.

Όταν λέτε αναγκάζονται;

Τους το επιβάλλουν οι συνθήκες, οι ανώτεροι.

Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι κυριότερες επιμορφωτικές ανάγκες αυτή τη στιγμή, πού θα θέλατε να εμβαθύνετε, θέματα πού θα θέλατε να παρακολουθήσετε και να εμβαθύνετε;

Λοιπόν, πιστεύω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση κι άλλη στις ΤΠΕ, περισσότερα λογισμικά. Επίσης, σε διάφορες τεχνικές διδασκαλίας και μεθόδους, οι οποίες θα με κάνουν καλύτερη στο έργο μου, στην ειδική αγωγή, στα θέματα ειδικής αγωγής, επίσης και στο πώς να αντιμετωπίζω διάφορες μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών και συμπεριφορές που δεν αρμόζουν μέσα στην τάξη .

Μιλάμε για διαχείριση κρίσεων, για μαθησιακές δυσκολίες ,αντιμετώπιση...

Ναι, και συγκρούσεων.

Μπορείτε να περιγράψετε εν συντομία τους λόγους για τους οποίους κινητοποιείστε και κάνετε ότι κάνετε στο χώρο της εργασίας σας, στη δουλειά σας, όχι την επιμόρφωσή σας ,τους λόγους δηλαδή που θέλετε να επιμορφωθείτε αλλά και ποιοί είναι αυτοί οι λόγοι ή τα κίνητρα που θεωρείτε ότι σας κάνουν να δουλεύετε έτσι όπως δουλεύετε, να εργάζεστε όπως εργάζεστε στον χώρο εργασίας σας;

Για μένα τα κίνητρα είναι περισσότερο προσωπικά, δηλαδή θέλω να βελτιωθώ στο έργο μου, στο εκπαιδευτικό μου έργο, δεν μου το επιβάλλει κάποιος δηλαδή, θέλω να βελτιωθώ μόνη μου, είναι προσωπικά κίνητρα.

Για προσωπική σας ευχαρίστηση, ουσιαστικά, μιλάμε για εσωτερική παρακίνηση

...Και να μπορώ να αντιμετωπίζω διάφορα προβλήματα που μου παρουσιάζονται μέσα στην τάξη μου, να με διευκολύνει δηλαδή σ' αυτό το θέμα.

Ωραία! Και ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι λόγοι παρακίνησης των άλλων εκπαιδευτικών στο χώρο της εργασίας τους, συμπίπτουν με τους δικούς σας, είναι διαφορετικοί;

Κάποιοι συμπίπτουν, κάποιοι διαφέρουν, κάποιοι το κάνουν για προσωπικούς λόγους, κάποιοι αναγκάζονται να το κάνουν να επιμορφωθούν σε κάποια θέματα, τους το επιβάλλουν και τα ανώτερα στελέχη.

Μιλώ συγκεκριμένα για το χώρο της εργασίας, δηλαδή τους επιβάλλεται από το διευθυντή, τη διευθύντρια...

Ναι πιστεύω ότι...

Είναι για λόγους ειδικούς ή εσωτερικά γιατί θέλουν να γίνονται καλύτεροι;

Για κάποιους πιστεύω είναι και εσωτερικά τα κίνητρα αλλά οι περισσότεροι νομίζω, ιδίως, στη δημοτική εκπαίδευση πιστεύω ότι τους το επιβάλλουν.

Ωραία! Ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συμμετοχή σας στη διατριβή μου και για το χρόνο που μου αφιερώσατε.

Κι εγώ ευχαριστώ πάρα πολύ!

7^η συνέντευξη-Γυναίκα

Καλησπέρα σας! Καταρχήν θα ήθελα να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ που συμμετέχετε στη διδακτορική μου διατριβή παραχωρώντας μου τη συγκεκριμένη συνέντευξη. Θα ήθελα να σας ρωτήσω κάποια πράγματα για τον εαυτό σας, την ειδικότητά σας, τα χρόνια προϋπηρεσίας σας, τα προσόντα σας, τις γνώσεις σας.

Λοιπόν, εγώ είμαι καθηγήτρια Μουσικής σε δημοτικό σχολείο, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση γύρω στα 15 χρόνια διορισμένη, έχω βγάλει το Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Επίσης, έχω τα πτυχία των ανώτερων θεωρητικών και το δίπλωμα του πιάνου από τα Ωδεία καθώς και ένα μεταπτυχιακό στον τομέα επεξεργασίας ήχου και εικόνας στην παραγωγή και στην εκπαίδευση.

Ωραία! Τώρα υπηρετείτε σε ποιο νομό;

Τώρα είμαι στο Νομό Θεσσαλονίκης με οργανική θέση στο 3^ο Διαπολιτισμικό σχολείο Μενεμένης.

Ωραία! Τον τελευταίο χρόνο έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικές διαδικασίες;

Ναι, σε κάποια σεμινάρια που έχουν διοργανωθεί από το τμήμα πολιτιστικών θεμάτων του νομού...

Του ΠΥΣΠΕ Δυτικής Θεσσαλονίκης

Ναι, του ΠΥΣΠΕ

Ωραία! Να προχωρήσουμε λίγο στις ερωτήσεις. Έχετε δει το ερωτηματολόγιο κι έχετε δει και τις ερωτήσεις που απαλείφονται. Θα ήθελα να σας ρωτήσω αν το περιεχόμενο των ερωτήσεων που απαλείφονται καλύπτεται από το περιεχόμενο των άλλων ερωτήσεων που μένουν στο ερωτηματολόγιο κι αν υπάρχει μεγάλη, σημαντική διαφορά περιεχομένου ουσιαστικά;

Ναι, έτσι όπως τα έχω κοιτάξει, έχω κάνει ένα μικρό διαχωρισμό γιατί κάποιες ερωτήσεις θεωρώ ότι καλύπτονται. Ας πούμε η τέταρτη ερώτηση θεωρώ ότι καλύπτεται από μερικές επόμενες, δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει στο ερωτηματολόγιο. Η έβδομη ερώτηση όμως, βρίσκω ότι έχει κάτι ξεχωριστό που μπορεί να δώσει μέσα στην έρευνα. Η δέκατη ερώτηση θεωρώ ότι θα μπορούσε να μην υπάρχει γιατί αφορά λίγο τις δεξιότητες, κάτι που δεν έχει να κάνει με τα συναισθήματα που είναι το κεντρικό θέμα των ερωτήσεων του τρίτου μέρους αυτού και η εικοστή ερώτηση μπορεί επίσης να εκλείπει γιατί κι αυτή καλύπτεται. Αυτό!

Ωραία! Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι σημαντικότεροι λόγοι που συμμετέχετε σε επιμορφωτικές διαδικασίες;

Οι σημαντικότεροι λόγοι είναι τα κίνητρα μάθησης και η προσωπική ανάπτυξη, επαγγελματική ανάπτυξη με στόχο πάντα την επιτυχία του μαθήματος.

Από τη συναναστροφή σας με άλλους συναδέλφους, ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι σπουδαιότεροι λόγοι γι' αυτούς που συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα;

Θεωρώ, επειδή συναναστρέφομαι με συναδέλφους πάλι της ίδιας ειδικότητας, δηλαδή του κλάδου της μουσικής, ότι περίπου είναι παρόμοιοι οι λόγοι, δηλαδή μάθηση, ανάπτυξη, το υλικό και το περιεχόμενο να γίνεται, να εμπλουτίζεται όσον αφορά το μάθημα. Αυτές είναι οι εμπειρίες που έχω από άλλους συναδέλφους σε γενικές γραμμές.

Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι επιμορφωτικές σας ανάγκες, οι σημαντικότερες επιμορφωτικές σας ανάγκες, στοιχεία δηλαδή που θα θέλατε να εμβαθύνετε αυτή τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή;

Επιμορφωτικές ανάγκες...είναι πάλι πιο πολύ το υλικό, το περιεχόμενο να εμπλουτίζεται ως προς το μάθημα και ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας που διαρκώς εξελίσσονται και με τα νέα μέσα διδασκαλίας, ο εκσυγχρονισμός ειδικά σ' ένα μάθημα σαν τη μουσική που έχει εμπλοκή και η τεχνολογία και πάντοτε υπάρχει κάτι καινούριο να μάθει κανείς, να εξερευνήσει.

Ωραία! Μπορείτε να περιγράψετε εν συντομία το πλαίσιο παρακίνησής σας στην εργασία, δηλαδή, για ποιους λόγους, ποια είναι τα κίνητρά σας που κάνουν ότι κάνετε στον χώρο της εργασίας σας;

Η πρώτη παρακίνηση, θεωρώ, γίνεται από τη Διεύθυνση, δίνει κάποιες γραμμές ως προς το πλαίσιο των δράσεων. Από κει και πέρα ο τρόπος διεξαγωγής είναι αρκετά ατομικός ως προς το αντικείμενό μου γιατί είναι αυτό που γνωρίζω εγώ καλά.

Άρα ουσιαστικά λέτε ότι μετά παρακινείστε εσείς εσωτερικά;

Ναι, δίνεται ένα έναυσμα, μπορεί να είναι κάποιες εκδηλώσεις, μπορεί να είναι κάποια δράση του σχολείου, μπορεί να είναι κάποιο πρόγραμμα, κάποιο project το οποίο αφορά κάποιες άλλες τάξεις. Υπάρχει ένα πλαίσιο, μια παρακίνηση από τη Διεύθυνση, σε συνδυασμό και με άλλους συναδέλφους μερικές φορές. Από κει και πέρα τα ηνία τα παίρνει ο δάσκαλος, εγώ δηλαδή ως προς την ειδικότητά μου.

Ωραία! Και από την εμπειρία σας, ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι λόγοι παρακίνησης των εκπαιδευτικών στην εργασία τους, δηλαδή γιατί κινητοποιούνται στην εργασία τους...τα είδη κινήτρων που μπορεί να έχουν;

Τα είδη κινήτρων των άλλων εκπαιδευτικών δεν μπορώ να τα προσδιορίσω εγώ αλλά φαντάζομαι ότι είναι ένα μίγμα από ιδέες που μπορεί να δημιουργηθούν μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία είτε είναι από τους ίδιους τους δασκάλους είτε από το Διευθυντή. Θεωρώ όμως ότι απώτερος στόχος είναι πάντοτε οι μαθητές. Τώρα για προσωπικά κίνητρα, δεν μπορώ να το γνωρίζω αυτό, αφορά το χαρακτήρα του εκάστοτε εκπαιδευτικού και δεν μπορώ να το ξέρω.

Μάλιστα! Ευχαριστώ πάρα πολύ που μου παραχωρήσατε τη συνέντευξη!

Κι εγώ!

8^η συνέντευξη-Γυναίκα

Καλησπέρα σας! Θα ήθελα πρώτα από όλα να σας ευχαριστήσω που μου παραχωρείτε αυτή τη συνέντευξη στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής. Θα ήθελα κάποια πράγματα πρώτα για σας, το επάγγελμά σας, την ειδικότητά σας, τα προσόντα σας, πού υπηρετείτε και πόσα χρόνια...

Καλημέρα! Είμαι δασκάλα, η προϋπηρεσία μου είναι 16 ετών, έχω τελειώσει το Παιδαγωγικό, προσόντα άλλα..., απλά έχω του δεύτερο επίπεδο στους υπολογιστές, έχω επάρκεια στη γερμανική γλώσσα και παρακολουθώ σεμινάρια όποτε μου δίνεται η ευκαιρία.

Δηλαδή τον τελευταίο χρόνο έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια;

Ναι.

Πολύ ωραία!.Έχετε δει το ερωτηματολόγιο κι έχετε δει και τις ερωτήσεις που απαλείφονται από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Θα ήθελα να σας ρωτήσω αν η απαλοιφή των συγκεκριμένων ερωτήσεων, θεωρείτε ότι επηρεάζει το περιεχόμενο γενικά του ερωτηματολογίου;

Νομίζω ότι δεν δημιουργείται ιδιαίτερο πρόβλημα απ' τη στιγμή που απαλείφονται, μιας και σε αρκετά σημεία, από ότι είδα στο ερωτηματολόγιο, υπάρχουν κι άλλες παρεμφερείς ερωτήσεις.

Ωραία! Θέλετε να μου πείτε για κάποια συγκεκριμένη ή θεωρείτε ότι καλώς απαλείφονται;

Μου φάνηκε ότι κάνετε καλά που τις αφαιρείτε ,πέρα από την τέταρτη ερώτηση που αναφέρεται στους ανθρώπους και στο εργασιακό περιβάλλον που λένε ότι είμαι

καλός ή καλή σ' αυτό που κάνω, μόνο σ' αυτήν περίπτωση δεν είδα να αντικαθίσταται από κάποια άλλη ερώτηση συγκεκριμένη.

Ωραία! Και προχωράμε λίγο στις υπόλοιπες ερωτήσεις της συνέντευξης. Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι σημαντικότεροι λόγοι που συμμετέχετε σε επιμορφώσεις;

Θα έλεγα περισσότερο ότι είναι εσωτερικοί οι λόγοι. Έχω διάθεση, επειδή βλέπω ότι τα πράγματα εξελίσσονται, να εξελίξομαι κι εγώ. Αν αυτό το μέσο, δηλαδή οι επιμορφώσεις μπορούν να με βοηθήσουν ως προς αυτό, αυτό με ενδιαφέρει. Δε θα ήθελα να παραμείνω στάσιμη.

Άρα ουσιαστικά μιλάτε για την προσωπική σας, την επαγγελματική σας ανάπτυξη μέσα στην τάξη, μέσα στο χώρο της εργασίας σας;

Ναι, για μένα δεν υπάρχουν άλλου είδους ερεθίσματα γι' αυτό. Δεν έχω βρει κάποιο άλλο κίνητρο που να με ωθεί στο να επιμορφώνομαι. Το θεωρώ καθαρά προσωπικό.

Ωραία! Από τη συναναστροφή σας με άλλους συναδέλφους ποιοι πιστεύετε ότι είναι γι' αυτούς οι σπουδαιότεροι λόγοι που συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα;

Είναι λίγο συγκεχυμένα τα πράγματα τα τελευταία χρόνια. Θεωρώ ότι πολλοί από αυτούς που παρακολουθούν σεμινάρια, ενδέχεται να το κάνουν μόνο και μόνο γιατί πρέπει, επιβάλλεται λόγω των καιρών να συμμετέχουν σε σεμινάρια, λόγω βεβαιώσεων. Και πάλι όμως δεν είμαι σίγουρη γι' αυτό γιατί μεταξύ των εκπαιδευτικών, θεωρώ ότι υπάρχουν άνθρωποι, οι οποίοι όντως υποκινούνται από αυτό που υποκινεί και μένα, δηλαδή την προσωπική τους εξέλιξη. Δεν είμαι βέβαιη για το τι υπερισχύει, αλλά βλέπω ότι υπάρχει μεγάλη στροφή τα τελευταία χρόνια προς την επιμόρφωση και νομίζω ότι ένας μικρός λόγος πρέπει να είναι κι αυτός.

Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι κυριότερες επιμορφωτικές σας ανάγκες, δηλαδή σημεία που θα θέλατε να εμβαθύνετε τώρα, αυτή τη στιγμή;

Θεωρώ ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και η αντιμετώπισή τους μέσα στην τάξη θα ήταν κάτι σημαντικό, δηλαδή το να ενημερωθώ και να παρακολουθήσω πράγματα που θα έχουν να κάνουν μ' αυτά, γιατί δεν πιστεύω ότι είμαι αρκετά ενημερωμένη, με τις πρώτες βοήθειες για παράδειγμα, γιατί πολύ συχνά προκύπτουν θέματα στο σχολείο, τα οποία δεν μπορούμε να τα αντιμετωπίσουμε αποτελεσματικά...αυτό κυρίως.

Ωραία! Μπορείτε να περιγράψετε εν συντομία τους λόγους της παρακίνησής σας στην εργασία, γιατί κάνετε ότι κάνετε στο χώρο της εργασίας σας;

Όπως είπα και στην προηγούμενη ερώτησή σας, είναι εσωτερικοί οι λόγοι, με κάνει να νιώθω καλύτερα όταν χρησιμοποιώ μια μέθοδο που δεν είχα χρησιμοποιήσει στο παρελθόν, μπορεί να είναι και θέμα προσωπικής ανανέωσης αλλά και του να

επιδιώκουμε να φέρουμε ίσως καλύτερα αποτελέσματα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Άρα ουσιαστικά μιλάτε για εσωτερική παρακίνηση, όχι για κάτι που σας επιβάλλεται, λόγου χάρη, από την κοινωνία ή από την ιεραρχία της εκπαίδευσης;

Μέχρι στιγμής δε δούλεψα σε σχολείο που να υπάρχουν τέτοιου είδους πιέσεις. Τα πράγματα ήταν ελεύθερα, οπότε ήταν καθαρά θέμα δικής μας διάθεσης ή όχι στο να υλοποιήσουμε κάποια πράγματα.

Ωραία! Και τέλος ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι λόγοι παρακίνησης των άλλων εκπαιδευτικών στη δουλειά τους;

Δεν μπορώ να γνωρίζω. Νομίζω ότι ξεκάθαρη εικόνα δεν μπορούμε να έχουμε για το συνάδελφό μας. Σας είπα ότι αρκετοί από αυτούς φαίνεται να εργάζονται κατά τον ίδιο τρόπο με μένα. Από κει και πέρα αν αποσκοπούν και σε άλλα οφέλη, δεν μπορώ να το γνωρίζω.

Ωραία! Ευχαριστώ πάρα πολύ που μου παραχωρήσατε αυτή τη συνέντευξη.

Παρακαλώ!

9^η συνέντευξη-Γυναίκα

Καλησπέρα σας! Ευχαριστώ πολύ που συμμετέχετε στη διδακτορική μου διατριβή παραχωρώντας μου αυτή τη συνέντευξη. Καταρχήν θα ήθελα να σας ρωτήσω κάποια πράγματα για τον εαυτό σας, την ειδικότητά σας, τα προσόντα σας...

Είμαι 25 χρόνια στην εκπαίδευση. Αυτή τη στιγμή υπηρετώ στο Γενικό Λύκειο Νέας Καλλικράτειας, ειδικότητα οικονομολόγος. Διδάσκω πολιτική παιδεία στην πρώτη λυκείου, αρχές κοινωνικών επιστημών στη δευτέρα λυκείου και αρχές οικονομικής θεωρίας και διοίκηση επιχειρήσεων στην τρίτη λυκείου. Έχω, επίσης, και πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας Λάρισας.

Ωραία! Το τελευταίο χρόνο συμμετείχατε σε επιμορφωτικές δραστηριότητες;

Όχι δυστυχώς. Είναι δύσκολο, όντας καθηγητής σε λύκειο, να συμμετέχεις σε επιμορφωτικές διαδικασίες καθώς δεν υπάρχει εύκολα δυνατότητα αντικατάστασής σου. Μια επιμορφωτική διαδικασία για να έχει το προσδοκώμενο αποτέλεσμα, θεωρώ, ότι πρέπει να είναι τουλάχιστον τρίμηνη. Ποιος θα αναπληρώσει το κενό του καθηγητή;

Μάλιστα! Και να αρχίσουμε λίγο με την πρώτη ερώτηση. Έχετε δει το ερωτηματολόγιο, έχετε δει και τις ερωτήσεις που απαλείφονται από το

συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Θεωρείτε ότι το περιεχόμενο των ερωτήσεων που βγαίνουν τελικά καλύπτεται από το περιεχόμενο των υπόλοιπων ερωτήσεων του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, δηλαδή υπάρχει πρόβλημα με το αν θα βγουν ή όχι οι συγκεκριμένες ερωτήσεις;

Ναι, έχω δει το ερωτηματολόγιο. Προσωπική μου άποψη είναι ότι η ερώτηση ‘οι άνθρωποι στο εργασιακό μου περιβάλλον μου λένε ότι είμαι καλός/ή σ’ αυτό που κάνω’, καλύπτεται από την ερώτηση ‘Οι άνθρωποι στο εργασιακό μου περιβάλλον νοιάζονται για μένα’. Η ερώτηση ‘συνήθως απομονώνομαι όταν βρίσκομαι στο εργασιακό μου περιβάλλον., καλύπτεται από την ερώτηση ‘στο εργασιακό μου περιβάλλον δεν υπάρχουν πολλοί άνθρωποι με τους οποίους αισθάνομαι οικεία’. Η ερώτηση ‘μου δίνονται λιγιστές ευκαιρίες ώστε να αποφασίζω μόνος/η πώς να χειριστώ τη δουλειά μου’ καλύπτεται από την ερώτηση ‘δεν έχω πολλές ευκαιρίες να δείξω πόσο ικανός/ή είμαι μέσα στο εργασιακό μου περιβάλλον’. Μόνο η ερώτηση ‘ήμουν σε θέση να μάθω νέες ενδιαφέρουσες δεξιότητες επάνω στο αντικείμενο της δουλειάς μου’, νομίζω ότι δεν καλύπτεται από κάποια άλλη, οπότε και ίσως θα έπρεπε να παραμείνει.

Ωραία! Ευχαριστώ! Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι σημαντικότεροι λόγοι που συμμετέχετε σε επιμορφωτικές διαδικασίες;

Για μένα οι σημαντικότεροι λόγοι που θέλω να συμμετέχω σε επιμορφωτικές διαδικασίες ,είναι να ενημερώνομαι για νέες μορφές διδακτικής, για την ίδια την επιστήμη μου αλλά και να διαχειρίζομαι τους χαρακτήρες των εφήβων ώστε να μπορέσω να τους δώσω τα εφόδια που χρειάζονται όταν βγουν στην κοινωνία.

Ωραία! Ευχαριστώ! Από τη συναναστροφή σας, τώρα, με άλλους συναδέλφους ποιοι πιστεύετε ότι είναι για εκείνους οι σπουδαιότεροι λόγοι συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα;

Νομίζω και οι άλλοι συνάδελφοί μου έχουν τις ίδιες ανησυχίες, σίγουρα όμως υπάρχουν και κάποιοι που τους ενδιαφέρει μόνο το ‘χαρτί’ γιατί θα τους βοηθήσει στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

Να ανέβουν στην ιεραρχία δηλαδή...

Ναι.

Μάλιστα! Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι κυριότερες επιμορφωτικές σας ανάγκες, δηλαδή σημεία που θα θέλατε να εμβαθύνετε;

Με ενδιαφέρει περισσότερο να ενημερώνομαι σε καινούριες διδακτικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν μέσα στην τάξη, χρησιμοποιώντας και την τεχνολογία (πχ παρουσίαση μαθήματος power point, προβολή ντοκιμαντέρ), έτσι ώστε να κρατώ τους μαθητές σε εγρήγορση, να κινώ το ενδιαφέρον τους, να μην παίρνουν πληροφορίες μόνο από το βιβλίο.

Μπορείτε να περιγράψετε εν συντομία το πλαίσιο παρακίνησής σας στην εργασία, δηλαδή τους λόγους που κινητοποιείστε στο χώρο εργασίας σας, τους λόγους για τους οποίους κάνετε αυτό που κάνετε;

Τα παιδιά μαθαίνουν σήμερα πράγματα που παλιότερα ούτε καν σκεφτόμασταν ότι θα μπορούσαν να διδαχθούν σ' ένα σχολείο. Αυτό που με νοιάζει περισσότερο είναι να συνδέσω την πραγματικότητα με τη θεωρία και να τους κεντρίσω το ενδιαφέρον. Όταν βγουν στην κοινωνία, να έχουν εφόδια για να μπορούν να σταθούν ως προσωπικότητες.

Και κατά τη γνώμη σας ποιοι είναι οι λόγοι παρακίνησης γενικά των εκπαιδευτικών στην εργασία τους;

Αυτό νομίζω ότι εξαρτάται από την ειδικότητα του εκπαιδευτικού. Για μας στις κοινωνικές επιστήμες, οι λόγοι είναι αυτοί που ανέφερα στην απάντηση της προηγούμενης ερώτησης, μας ενδιαφέρει δηλαδή να εφοδιάσουμε τα παιδιά με γνώσεις που θα τα βοηθήσει να σταθούν στην κοινωνία. Οι θετικές επιστήμες πάλι νομίζω έχουν πιο περιορισμένο πεδίο δράσης. Γνώμονας όλων, όμως, πιστεύω ότι είναι πώς μπορούμε να κάνουμε τα παιδιά καλύτερους ανθρώπους.

Ωραία! Ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συνέντευξη!

Καλή επιτυχία!

Ευχαριστώ!

10^η συνέντευξη-Γυναίκα

Καλησπέρα σας! Θα ήθελα καταρχήν να σας ευχαριστήσω που μου παραχωρείτε αυτή τη συνέντευξη στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής. Θα ήθελα πρώτα να ρωτήσω κάποια πράγματα για τον εαυτό σας, την ειδικότητά σας, το επάγγελμά σας ουσιαστικά και τα προσόντα σας.

Είμαι εκπαιδευτικός Αγγλικής ΠΕ06, είμαι διευθύντρια σε πειραματικό σχολείο. Δουλεύω στην εκπαίδευση σε διάφορες βαθμίδες και στην ιδιωτική συμπεριλαμβανόμενη εδώ και περίπου 35 χρόνια και ο ανώτερος τίτλος πτυχίου διδακτορικό.

Ωραία! Έχτε παρακολουθήσει τον τελευταίο καιρό επιμορφώσεις, επιμορφωτικές δράσεις;

Δεν κάνουμε και κάτι άλλο!

Ή ήσασταν επιμορφώτρια σε....

Και τα δύο, και παρακολούθησα. Η τελευταία επιμόρφωση που έκανα on line ήταν το φθινόπωρο και η τελευταία επιμόρφωση που έκανα εγώ σε άλλους εκπαιδευτικούς ήταν, νομίζω, αυτόν τον μήνα.

Ωραία! Έχετε δει το ερωτηματολόγιο, έχετε δει και τις ερωτήσεις που απαλείφονται. Θα ήθελα λίγο να μου πείτε την άποψή σας, αν το περιεχόμενο των ερωτήσεων που απαλείφονται καλύπτεται από το περιεχόμενο των υπόλοιπων ερωτήσεων;

Ναι...θεωρώ ότι ως προς την πρώτη ερώτηση που απαλείφεται, σχετικά με το 'οι άνθρωποι στο εργασιακό μου περιβάλλον λένε ότι είμαι καλός σ' αυτό που κάνω', έρχεται σε ευθεία αντίθεση με άλλες ερωτήσεις που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο, άρα είναι περιττή και αν λένε αν είσαι καλός σ' αυτό που κάνεις ή όχι, έχει να κάνει και με τα κίνητρα αυτών που το λένε, οπότε δε λέει και κάτι σαν ερώτηση ή σαν findings. 'Συνήθως απομονώνομαι όταν βρίσκομαι στο εργασιακό μου περιβάλλον', είναι η επόμενη ερώτηση που απαλείφεται. Τώρα αν οι προηγούμενες-αισθάνομαι πιεσμένος ή έχω καλές σχέσεις, έχουν απαντηθεί, αν κάποιος έχει καλές σχέσεις, αν κάποιος μπορεί να εισηγηθεί ελεύθερα αποφάσεις, αν κάποιος αισθάνεται ή δεν αισθάνεται ικανός στο εργασιακό του περιβάλλον, τώρα, αν όλα αυτά ισχύουν, το απομονώνεται όταν βρίσκεται στο εργασιακό του περιβάλλον είναι μάλλον effect όσων έχουν προηγηθεί, οπότε δεν θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό σαν ερώτημα. Δε θεωρώ, δηλαδή, ότι βγάζει σημεία καίρια από την έρευνα. Σε ότι αφορά την επόμενη 'ήμουν σε θέση να μάθω νέες, ενδιαφέρουσες δεξιότητες πάνω στο αντικείμενο της δουλειάς μου', το θεωρώ ασαφές και irrelevant σε σχέση με τις γύρω ερωτήσεις. Όλες οι ερωτήσεις έχουν να κάνουν με συνεργάτες, με συναδέλφους και ξαφνικά, στη μέση του πουθενά, υπάρχει μια ερώτηση για τις δεξιότητες που αποκτάς ασκώντας το επάγγελμά σου ή ασκώντας τα καθήκοντα της συγκεκριμένης θέσης. Το θεωρώ λίγο irrelevant με τα υπόλοιπα, οπότε σε αποσυντονίζει όταν το απαντάς και επιπλέον νομίζω ότι θα έπρεπε, αν ήταν να συμπεριληφθεί, να ήταν πιο σαφές ως προς την έννοια των δεξιοτήτων-τι ακριβώς, σε ποιες δεξιότητες αναφέρεστε, έχουν να κάνουν με δεξιότητες διαχείρισης ατόμων; έχουν να κάνουν με δεξιότητες διδασκαλίας; έχουν να κάνουν με τι είδους δεξιότητες; Οπότε θα ήθελα να είναι πιο σαφές, αν παρέμενε στο ερωτηματολόγιο. Η επόμενη ερώτηση που αφαιρείται είναι 'μου δίνονται λιγότερες ευκαιρίες να αποφασίζω μόνος πώς να χειριστώ τη δουλειά μου'. Αυτό είναι σε ευθεία αντίθεση με το πρώτο ερώτημα, αν μπορώ να εισηγηθώ ελεύθερα και εφόσον έχω απαντήσει στο πρώτο ερώτημα, νομίζω ότι περιττεύει να απαντήσω και σ' αυτό. Άρα δε θεωρώ ότι η έρευνα χάνει αν βγουν αυτές οι ερωτήσεις.

Ωραία! Ευχαριστώ! Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι σημαντικότεροι λόγοι που συμμετέχετε σε επιμορφωτικές διαδικασίες;

Πάντα τα κίνητρα είναι εσωτερικά και μου αρέσει να συνεχίζω να μαθαίνω. Θεωρώ τον εαυτό και βλέπω τον εαυτό μου διαρκώς ως ένα μαθητή που έχει περιθώρια

εξέλιξης πάντα και το θεωρώ υποχρέωσή μου στη θέση που είναι να συνεχίζω να μαθαίνω.

Άρα ουσιαστικά για προσωπικούς λόγους μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ναι, ναι, γιατί όσο περισσότερα μαθαίνεις, τόσο περισσότερα μπορείς να δώσεις.

Ωραία! Από τη συναναστροφές σας, τώρα, με άλλους συναδέλφους ποιοι πιστεύετε ότι για εκείνους είναι οι σπουδαιότεροι λόγοι συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα;

Χάχα! Σε ότι αφορά την εμπειρία μου, τη recent εμπειρία μου κιόλας, ένα είναι ο καταναγκασμός, σε εισαγωγικά, από τη Διεύθυνση. Τους λέει η Διεύθυνση 'παιδιά δε θα μούμε σ' αυτό το πρόγραμμα;' 'δεν πρέπει να κάνουμε αυτή την επιμόρφωση;', οπότε μπορούν να καταφέρεις να πάρεις το μισό τους λόγο και υποχρεωτικά να συμμετέχουν και οι υπόλοιποι. Κατά τα λοιπά, ειλικρινώς δεν έχω συναντήσει κάποιον που να επιμορφώνεται από μόνος τους για εσωτερικούς λόγους, ίσως έναν-δυο συναδέλφους που έχουν την τρέλα τους σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις είτε αυτό λέγεται φυσική είτε κάτι άλλο και που επιζητούν να μάθουν περισσότερα αλλά πραγματικά το φαινόμενο μιας εσωτερικής αναζήτησης και το να προσπαθώ να μάθω περισσότερα για να γίνω καλύτερος και σαν δάσκαλος αλλά και σαν άτομο, μάλλον είναι σπάνιο, τώρα που το σκέφτομαι.

Και γιατί το λέτε αυτό; Γιατί το θεωρείτε τόσο σπάνιο;

Είμαι σ' ένα σχολείο που έχει προσωπικό 32 άτομα. Δε μου 'χει πει κάποιος ότι έχει, εκτός από το σχολείο που κάναμε μία αναγκαστική, και πάλι σε εισαγωγικά, θα το έλεγα, απόφαση της πλειοψηφίας του συλλόγου επιμόρφωση, δε μου χει πει κάποιος ότι έχει κάνει κάποιο σεμινάριο και υποτίθεται ότι είμαστε σχολείο αιχμής. Είπα στην αρχή, είμαι σε πειραματικό. Τώρα αν αυτοί οι εκπαιδευτικοί δεν επιμορφώνονται, δε θέλω να σκεφτώ τι γίνεται με τους υπόλοιπους!

Ωραία! Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι κυριότερες επιμορφωτικές σας ανάγκες, δηλαδή στοιχεία που θα θέλατε να εμβαθύνετε;

Στη φάση που είμαι, πρώτηστη ανάγκη είναι αυτή που έχει να κάνει με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, επειδή ακριβώς είμαι στη διεύθυνση του σχολείου. Θεωρώ ότι πήγα εκεί εντελώς απροετοίμαστη. Η πρώτη μου ενστικτώδης ενέργεια ήταν να κάνω ένα on line σεμινάριο που να έχει να κάνει με τη διαχείριση ηγεσίας αλλά θεωρώ ανάγκη το να προσπαθήσω κι άλλα πάνω σ' αυτό, στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, στο οποίο δε θεωρώ ότι είμαι και ιδιαίτερα ικανή, επειδή δεν εκπαιδεύτηκα σ' αυτό. Έχω κάνει πάρα πολλά σεμινάρια σε ό,τι αφορά τη χρήση των πληροφοριών εξ ου και τώρα διδάσκω πλέον στο μεταπτυχιακό αλλά θεωρώ ότι είναι μια συνεχής εκπαίδευση αυτή γιατί τα πράγματα αλλάζουν μέρα με τη μέρα και πάντα έχεις να μάθεις κάτι καινούριο. Αυτά τελεία.

Ωραία! Άρα επάνω....

Στις τεχνολογίες και στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού.

Ωραία! Μπορείτε να περιγράψετε εν συντομία το πλαίσιο παρακίνησής σας στην εργασία, δηλαδή τους λόγους ουσιαστικά που κινητοποιείστε και παράγετε έργο, αυτό που παράγεται μέσα στην τάξη και γενικά στο χώρο εργασίας σας;

Αν ήταν να το πω λαϊκά, θα το έλεγα ψώνιο. Αγαπάω το σχολείο μου, είμαι στο πειραματικό 8 χρόνια, έδωσα και κατέθεσα την ψυχή μου εκεί. Όταν έφτασα στο σχολείο πριν 8 χρόνια, ήταν ένα σχολείο με μαυροπίνακες και με δύο φακέλους, ένας εισερχόμενα, ένας εξερχόμενα και η κατάσταση ήταν τραγική, θα έλεγα,...μετά από 8 χρόνια το σχολείο αποτελεί το δεύτερο σπίτι μου στην κυριολεξία, μη σας πω ότι το σκέφτομαι περισσότερο από το σπίτι μου και θέλω να το δω να προοδεύει. Άρα είναι μια αγάπη για το σχολείο για τον οργανισμό τον ίδιο, άσχετα ή σχετικά με τους ανθρώπους που τυχαίνει τώρα να υπηρετούν σ' αυτό. Αλλά θέλω να δω τον οργανισμό να προοδεύει, πραγματικά αξίζει τον κόπο, γιατί πολλά άτομα βάλουμε πάρα πολλή δουλειά, γιατί προσπαθήσαμε πάρα πολύ κι είναι η αγάπη μου για το σχολείο μας.

Άρα ουσιαστικά μιλάτε για μια αγάπη και μια εσωτερική, κάτι που βγαίνει από μέσα σας.

Εντελώς, εντελώς! Διαφορετικά δε θα μπορούσα να κάνω τόσα πράγματα για το σχολείο όσα κάνω, δηλαδή το γεγονός ότι τρέχει τώρα erasmus, ότι είχα το ψώνιο να κάνω την πρόταση, να σκεφτώ πώς μπορεί το σχολείο να πάει παρακάτω, να ανοίξει λίγο περισσότερο, να βρει πηγές χρηματοδότησης, τώρα να πάρουμε τα ipad, να μάθουμε κάτι καινούριο. Τίποτα απ' αυτά δε θα μπορούσα να κάνω αν δεν ήταν εσωτερικό το κίνητρο. Γιατί να μπει κάποιος στο κόπο; Δηλαδή υπάρχουν πολλοί που κοροϊδεύουν, που μου λένε 'χάχα, τα ίδια λεφτά παίρνεις με μένα, εσύ όμως εξαντλείσαι στη δουλειά'. Το αγαπάω όμως.

Ωραία! Και ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι λόγοι παρακίνησης γενικά των εκπαιδευτικών στην εργασία τους, άσχετα με σας;

Έχω πάρα πολλά χρόνια να δουλέψω σε δημόσιο σχολείο που δεν είναι πειραματικό. Τα τελευταία 8 χρόνια είμαι στο πειραματικό και 10 χρόνια πριν από αυτό ήμουν στο Πανεπιστήμιο. Άρα δεν μπορώ να ξέρω τι γίνεται σε απλά σχολεία. Μπορώ να ξέρω... δεν μπορώ να ξέρω, να εικάσω τι γίνεται στο σχολείο που υπηρετώ εγώ με βάση το προσωπικό με το οποίο έχω να κάνω εδώ και 8 χρόνια, το οποίο δεν επιμορφώνεται, το οποίο, εν πολλοίς, θεωρεί ότι τα γνωρίζει όλα κι ότι είναι οι καλύτεροι... Τι κίνητρα έχουν; Έχουν; Ειλικρινώς νομίζω ότι το κίνητρό τους, το να έρθουν στο πειραματικό για τους περισσότερους, αλλά θέλω να τονίσω όχι για όλους, για τους περισσότερους ήταν να βρουν ένα τρόπο μετάθεσης κοντά στο σπίτι τους. Για κάποιους λίγους ήταν η διάθεση να δουλέψουν και νομίζω αυτή η τελευταία κατηγορία, αν και οι λιγότεροι, τιμάει τον κλάδο και τον πάει και παρακάτω.

Ωραία! Ευχαριστώ πολύ για την παραχώρηση της συνέντευξης και που με βοηθάτε στη διδακτορική μου διατριβή.

Παρακαλώ.

11^η συνέντευξη-Γυναίκα

Καταρχήν θα ήθελα να σας ευχαριστήσω που μου παραχωρείτε αυτή τη συνέντευξη στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής. Θα ήθελα να σας ρωτήσω την ειδικότητά σας, να μου πείτε μερικά πράγματα για τον εαυτό σας.

Εγώ έχω ειδικότητα...,είμαι ειδικότητα Αγγλικής, δουλεύω στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα τελευταία 10 χρόνια βρίσκομαι στο πειραματικό, στο 3^ο πειραματικό δημοτικό σχολείο Ευόσμου, που είναι υπό την εποπτεία της αγγλικής φιλολογίας, εκπονούμε δηλαδή περισσότερα και ειδικότερα προγράμματα στη διδασκαλία της Αγγλικής. Από πλευράς πτυχίων, εκτός από το βασικό πτυχίο της Αγγλικής Φιλολογίας, έχω και RSA DIPLOMA, το οποίο είναι το ανώτατο πτυχίο διδακτικής που μπορεί κάποιος να πάρει στον τομέα μου και επίσης έχω και μεταπτυχιακό στη θεωρητική και Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία.

Συμμετέχετε συχνά σε επιμορφώσεις, το τελευταίο διάστημα συμμετείχατε σε επιμορφωτικά προγράμματα ή επιμορφώνετε άλλους;

Ναι, στην αρχή ξεκίνησα με πάρα πολλές επιμορφώσεις, γιατί θεωρούσα ότι έπρεπε να πάρω κάποια εξειδίκευση στον τομέα της διδακτικής, αργότερα αυτά περιορίστηκαν μόνο σε σημεία τα οποία νόμιζα ότι χρειαζόμουν κάποια επιμόρφωση. Έχω επιμορφώσει και εγώ συναδέλφους μου σε πολλές ημερίδες και συμμετείχα και σε συνέδρια, έχω μιλήσει δηλαδή σε συνέδρια λέγοντας, παρουσιάζοντας τη δουλειά μας κυρίως στο πειραματικό αλλά και πριν απ' αυτό παρουσίαζα κάποιες ιδέες που είχα σχετικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής στην πρωτοβάθμια επειδή στην πρωτοβάθμια τα αγγλικά γενικώς έχουν αρκετά προβλήματα στον τομέα της διδασκαλίας, οπότε ασχολήθηκα μ' αυτό περισσότερο. Τώρα τελευταία οι επιμορφώσεις, με τις οποίες ασχολούμαι είναι σχετικά με το CLILC, τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου στα Αγγλικά, λόγω του ότι και στο σχολείο μας έχουμε ένα πρόγραμμα erasmus plus, οπότε και εκεί και επιμορφώνω και επιμορφώνομαι από συναδέλφους.

Ωραία! Θα ήθελα να σας ρωτήσω σχετικά με το ερωτηματολόγιο, το έχετε δει, έχετε δει και τις ερωτήσεις που απαλείφονται. Θεωρείτε ότι το περιεχόμενο των ερωτήσεων που απαλείφονται επηρεάζει την όλη ιδέα και το περιεχόμενο των άλλων, των υπόλοιπων ερωτήσεων που παραμένουν στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο; Καλύπτεται το περιεχόμενό τους από τις υπόλοιπες ερωτήσεις;

Όχι, δεν επηρεάζεται, ίσως σε κάποια στιγμή, κατ' επέκταση κάποιων ερωτήσεων, μπορούμε να πούμε ότι καλύπτεται το περιεχόμενο. Βέβαια έχω μία ένσταση, αν μπορώ να το πω έτσι ως προς το 'ήμουν σε θέση να μάθω νέες ενδιαφέρουσες δεξιότητες επάνω στο αντικείμενο της δουλειάς μου'. Νομίζω ότι αυτό δεν θα πρέπει να απαλειφθεί γιατί δε νομίζω ότι καλύπτεται από τις υπόλοιπες ερωτήσεις. Αυτό δηλαδή θα μπορούσε να μείνει γιατί δεν έχει σχέση με τα υπόλοιπα ως προς τις σχέσεις δηλαδή τις προσωπικές των συνεργατών

Άρα οι υπόλοιπες θεωρείτε ότι δεν το...

Όχι, οι υπόλοιπες είναι εντάξει.

Ωραία! Ευχαριστώ! Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι σημαντικότεροι λόγοι που συμμετέχετε σε επιμορφωτικές διαδικασίες;

Φυσικά το να μάθω καινούριες τάσεις ως προς τη διδακτική της αγγλικής γλώσσας, ειδικά σε ένα περιβάλλον δύσκολο, όπως είναι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα κρατικά σχολεία, γιατί υπάρχουν πολύ λίγες ώρες ως προς τη διδασκαλία και φυσικά το όλο μάθημα επηρεάζεται από τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών, τα οποία χαίρουν της εμπιστοσύνης των γονέων περισσότερο από ότι η δουλειά που γίνεται σε κρατικό σχολείο...

Ωραία! Και από τη συναναστροφή σας, τώρα, με άλλους συναδέλφους ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι σπουδαιότεροι λόγοι συμμετοχής αυτών σε επιμορφωτικά προγράμματα;

Πιστεύω πάντα πως οποιοσδήποτε λαμβάνει, πηγαίνει σε σεμινάρια, σε συνέδρια το κάνει για προσωπική εξέλιξη γιατί δεν μπορεί κανένας να πει ότι ξέρω τα πάντα, παρά το γεγονός ότι δουλεύω πολλά χρόνια, ξέρω τα πάντα ως προς τη διδακτική ή γιατί έχουμε να κάνουμε με καινούριες μεθοδολογίες που έρχονται κάθε φορά στο προσκήνιο, κάποιες καλές, κάποιες όχι. Πρέπει να είμαστε ενήμεροι για όλα αυτά, για να μπορέσουμε να κάνουμε τις απαραίτητες επιλογές ως προς τι θα χρησιμοποιήσουμε μέσα στην τάξη και επίσης υπάρχει, βέβαια, στο πίσω μέρος του μυαλού μας, όσων συμμετέχουμε σε επιμορφώσεις, υπάρχει και το να μπορέσουμε να εμπλουτίσουμε το βιογραφικό μας γιατί ποτέ δεν ξέρεις τι ευκαιρίες μπορούν να σου παρουσιαστούν στο επαγγελματικό τομέα, οπότε πρέπει να υπάρχουν κάποια πιστοποιητικά που να δείχνουν αυτή την ενασχόληση, όχι την ενασχόληση, την τάση, ας πούμε, το ενδιαφέρον για να εμβαθύνεις μέσα στη γνώση.

Άρα κυρίως θεωρείτε ότι ο σημαντικότερος λόγος είναι η προσωπική εξέλιξη, η επαγγελματική τους δηλαδή ανάπτυξη και μετά η εξέλιξη στην ιεραρχία;

Ναι, βέβαια υπάρχουν και άτομα μέσα στο χώρο, τα οποία ενδιαφέρονται περισσότερο μόνο και μόνο για να κάνουν μία συλλογή πιστοποιητικών χωρίς αυτό να σημαίνει ότι γνωρίζουν για ποιο λόγο πηγαίνουν σ' αυτό το σεμινάριο ή χωρίς να σημαίνει ότι ακούν τι γίνεται στο σεμινάριο. Πάντα σε όλα τα επαγγέλματα υπάρχει

αυτό εδώ. Η πλειοψηφία θα έλεγα ότι βρίσκεται σ' αυτό τον τομέα, δηλαδή να πάρουν τα πιστοποιητικά.

Τα πιστοποιητικά...

Αλλά η πλειοψηφία όταν λέω κοντά στο 55 με 60%. Υπάρχει όμως κι ένα μεγάλο ποσοστό, για μένα ένα 40%, που πιστεύω ότι είναι για εξέλιξη, για να μάθουν περισσότερα, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους.

Ωραία! Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι κυριότερες επιμορφωτικές σας ανάγκες, σημεία δηλαδή που θα θέλατε να εμβαθύνετε;

Έχει σχέση με τη διδασκαλία των ICT μέσα στη διδακτική, δηλαδή δεν θεωρώ, ενώ γνωρίζω αρκετά πράγματα επάνω σε computers και διάφορα sites που μπορώ να χρησιμοποιήσω μέσα στην τάξη, θεωρώ ότι υπάρχει κάτι παραπάνω το οποίο μπορώ να μάθω. Στο συγκεκριμένο τομέα θεωρώ ότι είμαι αδύναμη, δηλαδή χρήση των ICT μέσα στην τάξη, εκεί θα ήθελα περισσότερο να...

Κυρίως, ωραία! Μπορείτε να περιγράψετε εν συντομία το πλαίσιο παρακίνησής σας στην εργασία, τι είναι αυτό δηλαδή που σας ωθεί να κάνετε ότι κάνετε στη δουλειά σας, πάνω στο αντικείμενο της διδασκαλίας σας;

Θεωρώ ότι η διδασκαλία είναι λειτούργημα, δηλαδή από την ώρα που μπήκα μέσα σε τάξη δεν το είδα σα δουλειά, να βγάλω χρήματα, το είδα σαν ένα λειτούργημα δεδομένου ότι βοηθάω, επειδή ακριβώς είμαι αγγλικών, βοηθάω ανθρώπους να επικοινωνήσουν με άλλους ανθρώπους από άλλες χώρες. Για μένα αυτό είναι μεγάλη δουλειά γιατί ανοίγεις τους ορίζοντες, κυριολεκτικά, των ανθρώπων και τους βοηθάς, τους δίνεις τα όπλα για να μην αισθάνονται απομονωμένοι μέσα στον κόσμο, να μην αισθάνονται ότι βρίσκονται σε μια γωνιά του πλανήτη μόνοι τους και παλεύουν να.... ανέβουν επαγγελματικά ή να καλυτερεύσουν τη ζωή τους. Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι λειτούργημα κι από αυτό εγώ παρακινούμαι για να μπορέσω να προχωρήσω δηλαδή και ... ο λόγος για τον οποίο ενδιαφέρομαι να κάνω επιμορφώσεις συνεχόμενα και λέω 'δεν τα ξέρεις όλα, πρέπει να προχωρήσεις', είναι ακριβώς αυτό, γιατί πρέπει να βοηθήσεις και να προσαρμοστείς στις εξελίξεις της τεχνολογίας και να βοηθήσεις και τους άλλους μέσα από την τεχνολογία για να μπορέσουν να έχουν, ακριβώς, άλλους ορίζοντες, δηλαδή τους δίνεις όπλα να μπορέσουν να ανέβουν και επαγγελματικά και ψυχολογικά, αν θες, και στην επικοινωνία τους με τους άλλους ανθρώπους, να νιώσουν δηλαδή ότι είναι μέρος ενός μεγάλου συνόλου, όχι απλώς μιας χώρας κάπου στο χάρτη, ας πούμε, στην άκρη της Ευρώπης.

Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι λόγοι παρακίνησης γενικά των εκπαιδευτικών στην εργασία τους, δηλαδή των υπόλοιπων εκπαιδευτικών;

Θεωρώ ότι στην Ελλάδα τουλάχιστον, γιατί παντού στην Ευρώπη, εντάξει ο δάσκαλος, ο εκπαιδευτικός γενικότερα είναι ο χειρότερα αμειβόμενος σε σχέση με άλλα επαγγέλματα, στην Ελλάδα είναι το σταθερό επάγγελμα αυτό που παρακινεί

τους περισσότερους να γίνουν εκπαιδευτικοί. Βέβαια το γεγονός ότι έχεις να κάνεις με ανθρώπους, αυτό στην πορεία σε εξελίσσει σαν άνθρωπο, δηλαδή θεωρώ ότι σου αρέσει γιατί υπάρχει αυτή η επικοινωνία με ανθρώπους, δεν έχεις να κάνεις με μηχανή, έχεις να κάνεις με ανθρώπους, το οποίο είναι και λίγο..., έχει ένα suspense, μια αγωνία, έχει αυτό το άγνωστο μέσα του, δεν ξέρεις τι να περιμένεις, γιατί κάθε φορά ο κάθε άνθρωπος σου βγάζει κι έναν καινούριο ρόλο, ας πούμε μέσα στην τάξη, τον οποίο πρέπει να παίζεις. Η πλειοψηφία δηλαδή ξεκινά από το 'α, είναι ένα καλό επάγγελμα που έχεις ένα σταθερό μισθό, μπορείς τέλος πάντων να κάνεις κάτι, αυτοί που επιλέγουν να γίνουν εκπαιδευτικοί, έτσι; Από κει κι ύστερα όμως στην πορεία, θεωρώ ότι ο καθένας από όλους τους εκπαιδευτικούς βρίσκει αυτή την αμεσότητα, την επαφή με τον άνθρωπο, που έχει μεγάλη σημασία..., οπότε αυτό θεωρώ, δηλαδή η παρακίνηση έρχεται από το γεγονός ότι έχεις να κάνεις με ανθρώπους. βέβαια είναι υπερβολικά κουραστικό...

Εσωτερικοποιείται δηλαδή...

Ναι, εσωτερικοποιείται, δηλαδή μοιράζεσαι συναισθήματα, ακριβώς επειδή έχει να κάνει με ψυχολογία είναι πολύ κουραστικό, γι αυτό και όλοι οι εκπαιδευτικοί το καλοκαίρι, είμαστε όλοι κουρασμένοι και θέλουμε τις διακοπές, γιατί δίνουμε ψυχή, γιατί έχουμε να κάνουμε με ανθρώπους που μας εξαντλούν και μας. Αλλά θεωρώ ότι η παρακίνηση είναι η σταθερή δουλειά, το γεγονός ότι θα βρεις δουλειά και από κει κι ύστερα είναι η επαφή με τον άνθρωπο, αυτά τα δύο.

Ωραία! Ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συνέντευξη. Να'στε καλά!

Να είστε καλά κι εσείς!

**Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων για την απαλοιφή 4 στοιχείων από το ερωτηματολόγιο
Ικανοποίησης Αναγκών στην Εργασία (Basic Need Satisfaction at Work)**

Φύλο	Ειδικότητα	Γενικές διαπιστώσεις	1^η μεταβλητή <i>Οι άνθρωποι στο εργασιακό περιβάλλον μου λένε ότι είμαι καλός σε αυτό που κάνω.</i>	2^η μεταβλητή <i>Συνήθως απομονώνομαι όταν βρίσκομαι στο εργασιακό μου περιβάλλον.</i>	3^η μεταβλητή <i>Ήμουν σε θέση να μάθω νέες, ενδιαφέρουσες δεξιότητες.</i>	4^η μεταβλητή <i>Μου δίνονται λιγιστές ευκαιρίες να αποφασίζω μόνος πώς να χειριστώ τη δουλειά μου.</i>
Άντρας	Δάσκαλος ΠΕ70	<i>Ναι, νομίζω ότι καλύπτονται από τις υπόλοιπες ερωτήσεις, δηλαδή αυτό που βλέπω είναι ότι ουσιαστικά με τις ερωτήσεις που μένουν βγαίνει η ερώτηση που θέλει να αφαιρεθεί. Δε νομίζω ότι κερδίζει κάτι στο να μείνουν στο ερωτηματολόγιο.</i>				
Άντρας	Δάσκαλος ΠΕ70	<i>Το διάβασα προσεκτικά και θεωρώ ότι είναι πλήρες. Δεν βρίσκω κάτι, κάποια παρατήρηση ιδιαίτερη να κάνω ούτε μη ιδιαίτερη. Θεωρώ ότι είναι πλήρες.</i>				
Γυναίκα	Αγγλικών ΠΕ06	<i>Σε γενικές γραμμές ναι. Μπορεί να υπάρχει κάποια ποιοτική διαφορά, μια ειδοποιός διαφορά μάλλον σε απαιτήσεις που έχει ένα</i>			<i>Αυτό που νομίζω ότι έχει κάτι διαφορετικό από τα υπόλοιπα τα οποία σε μεγάλο βαθμό αλληλεπικαλύπτονται είναι</i>	

συγκεκριμένο κριτήριο
αλλά σε μεγάλο βαθμό, σε
μεγάλο ποσοστό μπορεί να
καλυφθεί από κάποιο
άλλο αντίστοιχο κριτήριο
που έχετε βάλει στο
συγκεκριμένο
ερωτηματολόγιο.

αυτό που αναφέρεται στις
δεξιότητες, που ήμουν σε
θέση να μάθω νέες
ενδιαφέρουσες δεξιότητες
πάνω στο αντικείμενο της
δουλειάς μου, σ' αυτό το
συγκεκριμένο αναφέρομαι.
**Δηλαδή θεωρείτε ότι
καλώς βγαίνει, καλώς
έχει απαλειφθεί;**
Νομίζω ότι ναι.

**Για ποιο λόγο το
πιστεύετε;**

Γιατί αναφέρεται σε
δεξιότητες, το οποίο είναι
μία άλλη παράμετρος που
δεν εξετάζεται από τα
υπόλοιπα κριτήριά σας.

Γυναίκα	Φυσικής Αγωγής ΠΕ	Νομίζω ότι καλώς έχει απαλειφθεί γιατί δεν αναφέρεται στα άμεσα συναίσθηματα αλλά είναι κάτι που προκύπτει από το περιβάλλον στο οποίο δουλεύω αλλά και που καλύπτεται από αρκετές άλλες ερωτήσεις που έχει στο ερωτηματολόγιο -από το να αισθάνομαι ικανός, αν νοιάζονται για μένα οι άνθρωποι που είναι στο περιβάλλον μου ,ότι	Νομίζω ότι είναι από μόνη της μία ερώτηση, η οποία δεν ταιριάζει με καμία από τις υπόλοιπες όπως και με τους παράγοντες που θεωρητικά θέλετε να προκύψουν από το ερωτηματολόγιο	Δε νομίζω ότι έχει άμεσα αντίκτυπο στα συναίσθηματα τα οποία ερευνάτε σ' αυτή την περίπτωση.	Νομίζω ότι δεν υπάρχει θέμα που βγαίνει γιατί καλύπτεται από άλλες ερωτήσεις όπως αν μπορώ να εισηγηθώ ελεύθερα, αποφάσεις για το επάγγελμά μου, αν αισθάνομαι πιεσμένος, αν έχω ευκαιρίες να δείξω πόσο ικανός είμαι, υπάρχουν δηλαδή ερωτήσεις...Νομίζω δεν προκύπτουν...
---------	----------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

αισθάνομαι και μαζί τους,
ότι τους συμπαθώ κτλ
οπότε νομίζω ότι
καλύπτεται, δεν υπάρχει
θέμα που βγαίνει.

Αντρας	Πληροφορική	Πιστεύω ότι όσον αφορά τις ερωτήσεις που έχετε απαλείψει όσον αφορά το ερωτηματολόγιο, πάντα σε συνδυασμό και σε συνάρτηση με τις υπόλοιπες ερωτήσεις, δεν παρουσιάζεται ιδιαίτερο πρόβλημα όσον αφορά τη σημαντικότητα του περιεχομένου που τυχόν θα έδιναν αυτές οι συγκεκριμένες ερωτήσεις.	Εδώ μπορεί να υπάρχει μία συναισθηματική αντίδραση, τουλάχιστον κανένας άνθρωπος, κατά τη δική μου άποψη, δεν προβάλλει τουλάχιστον φανερά τον εαυτό του και ειδικότερα σε μία συνέντευξη, φοβούμενος ίσως τις αντιδράσεις που θα έχει αυτός που του παίρνει τη συνέντευξη ή που εξετάζει το ερωτηματολόγιο.	Υπάρχει πάλι έτσι ένας αρνητισμός και νομίζω ότι εδώ έχουν, ας το πούμε, περιπλανηθεί οι συμμετέχοντες όσον αφορά με την αντίθεση της ερώτησης σε σχέση με τις υπόλοιπες ερωτήσεις, δηλαδή ενώ το ένα ,ας πούμε, ήταν... το θετικό πάει στο εφτά, εδώ το θετικό στην ουσία πάει στο ένα. Πιστεύω ότι έγινε εδώ... οι συνάδελφοι, οι ερωτώμενοι δεν το κατάλαβαν τόσο καλά...	Καταρχήν το ήμουν, δε μ' αρέσει το ήμουν, τι ήμουν, δεν είμαι; ας πούμε, όσον αφορά τη σύνταξη. Νέες, ενδιαφέρουσες δεξιότητες, συνήθως όταν δουλεύουμε, έχουμε κάποιες δεξιότητες, θα προτιμούσα στην ουσία να αναπτύξω τις δεξιότητες πάνω στο αντικείμενο της δουλειάς. Εντάξει.. κατά τα άλλα δεν βλέπω να υπάρχει ασάφεια, κυρίως η ένστασή μου είναι σε σχέση με το ήμουν.	Κατευθείαν βγαίνει κάποιος αρνητισμός. Όσον αφορά τη συγκεκριμένη ερώτηση, μάλλον κρίνεται αρνητικά η συγκεκριμένη ερώτηση και σε σχέση με τις υπόλοιπες ερωτήσεις που έχουν θετική εξέλιξη, νομίζω ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στο ερωτηματολόγιό σας μπέρδεψαν τον αρνητισμό, δηλαδή υπάρχει μια αντίθεση σε σχέση με τις άλλες ερωτήσεις που είναι θετικού περιεχομένου.
Γυναίκα	Νηπιαγωγός	Νομίζω ότι καλύπτονται από τις άλλες ερωτήσεις, δεν χρειάζεται δηλαδή να παραμείνουν				
Γυναίκα	Μουσικής ΠΕ	Ναι, έτσι όπως τα έχω κοιτάξει, έχω κάνει ένα μικρό διαχωρισμό γιατί κάποιες ερωτήσεις θεωρώ ότι καλύπτονται.	θεωρώ ότι καλύπτεται από μερικές επόμενες, δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει στο ερωτηματολόγιο.	Βρίσκω ότι έχει κάτι ξεχωριστό που μπορεί να δώσει μέσα στην έρευνα.	θεωρώ ότι θα μπορούσε να μην υπάρχει γιατί αφορά λίγο τις δεξιότητες, κάτι που δεν έχει να κάνει με τα συναισθήματα που είναι το κεντρικό θέμα	Μπορεί επίσης να εκλείπει γιατί κι αυτή καλύπτεται.

Γυναίκα	Δασκάλα ΠΕ70	<p>Νομίζω ότι δεν δημιουργείται ιδιαίτερο πρόβλημα απ' τη στιγμή που απαλείφονται, μιας και σε αρκετά σημεία, από ότι είδα στο ερωτηματολόγιο, υπάρχουν κι άλλες παρεμφερείς ερωτήσεις.</p>	<p>Μου φάνηκε ότι κάνετε καλά που τις αφαιρείτε ,πέρα από την τέταρτη ερώτηση που αναφέρεται στους ανθρώπους και στο εργασιακό περιβάλλον που λένε ότι είμαι καλός ή καλή σ' αυτό που κάνω, μόνο σ' αυτήν περίπτωση δεν είδα να αντικαθίσταται από κάποια άλλη ερώτηση συγκεκριμένη.</p>			
Γυναίκα	Οικονομολόγος ΔΕ		<p>Προσωπική μου άποψη είναι ότι η ερώτηση 'οι άνθρωποι στο εργασιακό μου περιβάλλον μου λένε ότι είμαι καλός/ή σ' αυτό που κάνω', καλύπτεται από την ερώτηση 'Οι άνθρωποι στο εργασιακό μου περιβάλλον νοιάζονται για μένα'.</p>	<p>καλύπτεται από την ερώτηση 'στο εργασιακό μου περιβάλλον δεν υπάρχουν πολλοί άνθρωποι με τους οποίους αισθάνομαι οικεία'.</p>	<p>Νομίζω ότι δεν καλύπτεται από κάποια άλλη, οπότε και ίσως θα έπρεπε να παραμείνει.</p>	
Γυναίκα	Αγγλικής ΠΕ		<p>Έρχεται σε ευθεία αντίθεση με άλλες ερωτήσεις που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο, άρα είναι περιττή και αν λένε αν είσαι καλός σ' αυτό που κάνεις ή όχι, έχει να</p>	<p>Τώρα αν οι προηγούμενες- αισθάνομαι πιεσμένος ή έχω καλές σχέσεις, έχουν απαντηθεί, αν κάποιος έχει καλές σχέσεις, αν κάποιος μπορεί να εισηγηθεί ελεύθερα</p>	<p>Το θεωρώ ασαφές και irrelevant σε σχέση με τις γύρω ερωτήσεις. Όλες οι ερωτήσεις έχουν να κάνουν με συνεργάτες, με συναδέλφους και ζαφνικά, στη μέση του πουθενά,</p>	<p>Αυτό είναι σε ευθεία αντίθεση με το πρώτο ερώτημα, αν μπορώ να εισηγηθώ ελεύθερα και εφόσον έχω απαντήσει στο πρώτο ερώτημα, νομίζω ότι περιττεύει να</p>

κάνει και με τα κίνητρα αυτών που το λένε, οπότε δε λέει και κάτι σαν ερώτηση ή σαν findings.

αποφάσεις, αν κάποιος αισθάνεται ή δεν αισθάνεται ικανός στο εργασιακό του περιβάλλον, τώρα, αν όλα αυτά ισχύουν, το απομονώνεται όταν βρίσκεται στο εργασιακό του περιβάλλον είναι μάλλον effect όσων έχουν προηγηθεί, οπότε δεν θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό σαν ερώτημα. Δε θεωρώ, δηλαδή, ότι βγάζει σημεία καίρια από την έρευνα.

υπάρχει μια ερώτηση για τις δεξιότητες που αποκτάς ασκώντας το επάγγελμά σου ή ασκώντας τα καθήκοντα της συγκεκριμένης θέσης. Το θεωρώ λίγο irrelevant με τα υπόλοιπα, οπότε σε αποσυντονίζει όταν το απαντάς και επιπλέον νομίζω ότι θα έπρεπε, αν ήταν να συμπεριληφθεί, να ήταν πιο σαφές ως προς την έννοια των δεξιοτήτων-τι ακριβώς, σε ποιες δεξιότητες αναφέρεστε, έχουν να κάνουν με δεξιότητες διαχείρισης ατόμων; έχουν να κάνουν με δεξιότητες διδασκαλίας; έχουν να κάνουν με τι είδους δεξιότητες; Οπότε θα ήθελα να είναι πιο σαφές, αν παρέμενε στο ερωτηματολόγιο

απαντήσω και σ' αυτό. Άρα δε θεωρώ ότι η έρευνα χάνει αν βγουν αυτές οι ερωτήσεις.

Γυναίκα Αγγλικής ΠΕ

Όχι, δεν επηρεάζεται, ίσως σε κάποια στιγμή, κατ' επέκταση κάποιων ερωτήσεων, μπορούμε να πούμε ότι καλύπτεται το περιεχόμενο.

Νομίζω ότι αυτό δεν θα πρέπει να απαλειφθεί γιατί δε νομίζω ότι καλύπτεται από τις υπόλοιπες ερωτήσεις. Αυτό δηλαδή θα μπορούσε να μείνει

γιατί δεν έχει σχέση με τα
υπόλοιπα ως προς τις
σχέσεις δηλαδή τις
προσωπικές των
συνεργατών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Andre, C., & Lelord, F. (2004). *Η αυτοεκτίμηση. Βήματα συμφιλίωσης με τον πραγματικό σας εαυτό*. Αθήνα: Κέδρος.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (2010α). Η Διδασκαλία και ο ρόλος του Αναμορφωτή Διανοούμενου (μτφρ. Κ. Θεριανός). Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* (160- 188). Αθήνα: Gutenberg.
- Christophe André, C., & François Lelord, F. (2004). *Η αυτοεκτίμηση - Αγαπώ τον εαυτό μου για να μπορώ να ζω καλύτερα με τους άλλους*, μετάφραση Μ. Παραδέλη. Αθήνα: Κέδρος.
- Cowen, R. (2002). Knowledge Economies: Here we go go again? Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.) *Η Εκπαίδευση Απέναντι στις Προκλήσεις του 21^{ου} Αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*, μτφρ. Α. Βακάλη. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Eurydice, (2010). *Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ/ΤΟΥΕΟΧ*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Μονάδα του EURYDICE.
- Goleman, D. (1988). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hargreaves, A., & Fullan. M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Macedo, D. (2002/2000). *Εισαγωγή*. Στο Ν. Chomsky *Εκπαίδευση χωρίς ελευθερία και κρίση*, (σσ. 27-45). Αθήνα: Καστανιώτης.
- McLaren, P. (2010/2007). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια Επισκόπηση*. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων* (σσ. 279-330). Αθήνα: Gutenberg.
- Nugent, N. (2003). *Πολιτική και διακυβέρνηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ιστορία, θεσμοί, πολιτικές*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Rogers, A. (1995). *Η Εκπαίδευση ενηλίκων*, (μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αθανασίου, Λ., Νίκου, Ι., Καρβούνης, Χ. (1993). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: από τις ΣΕΛΜΕΣΕΛΔΕ στα ΠΕΚ*. Ιωάννινα: Δωδώνη.

- Αλεβίζος Β. και συν (2008). *Άγχος, Ιατρικές και Κοινωνικές Διαστάσεις*, ΒΗΤΑ ιατρικές εκδόσεις.
- Αλτουσέρ, Λ. (1983). *Θέσεις*, (μτφρ. Ξ. Γιαταγάνας), 4η έκδοση, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Αναστασίου, Α. (2014). *Ικανότητες απόδοσης των ηγετών εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και συσχετίσή τους με χαρακτηρισολογικές παραμέτρους*. Διδακτορική Διατριβή: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Αντωνίου, Χρ. (2008). Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, εκπαιδευτική πολιτική και κοινωνική δικαιοσύνη. *Στα Πρακτικά του 5^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης με θέμα «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη»*. Πάτρα 3-5 Οκτωβρίου 2008.
- Αραβανής, Γ. (2011). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: σύγχρονες επισημάνσεις. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 622-627). Αθήνα: Πεδίο.
- Βαρσάμης, Π. (2016). Η θεωρία του αυτοκαθορισμού στην εκπαίδευση, Σεμινάριο Β΄ ΚΕΔΔΥ, Θεσσαλονίκη 2016-2017.
- Βενιοπούλου, Κ. (2015). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1992-2012: Διερεύνηση μελετών από ελληνικά εκπαιδευτικά περιοδικά* (Μεταπτυχιακή εργασία). Α.Π.Θ.: Θεσσαλονίκη.
- Βεργίδης, Δ. (1995α). Από τις Σχολές Επιμόρφωσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης, (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Βεργίδης, Δ. (1996). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά τη Μεταπολίτευση. Στο *Πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συμποσίου 'Η ανοιχτή και η εξ' αποστάσεως μάθηση ως εργαλείο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εκπαίδευση των μαθητών: πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα. 21-23 Ιουνίου 1995, ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο Κ.Π. Χάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (επιμ.), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική* (σσ. 127-144). Αθήνα: Ατραπός.
- Βεργίδης, Δ. (2005). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: επιτεύγματα και δυσλειτουργίες. Στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Πρακτικά του 1ου διεθνούς συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βιταντζάκης, Ν. Β. (2006). *Η ποιότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Interbooks.

- Γαλανάκης, Μ. (2012). *Εργασιακή ψυχολογία: Νέες προσεγγίσεις και πρακτικές παρεμβάσεις*, 1η έκδ. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.
- Γεμέλου Δ.Σ., (2010), Τα Κίνητρα των Εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 1, (1)1, 101-116. Διαθέσιμο στο <http://rpltl.eap.gr>
- Γεώργας, Δ., Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεζεβέργης, Η., Γιαννίτσας, Ν., Γκαρή, Α., & Μυλωνάς, Κ. (1999). *Η ψυχολογική διάσταση της προσαρμογής των παλιννοστώντων και των μεταναστών στην Ελλάδα*. Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γκόλιαρης, Χ. (1998). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101, 83-88.
- Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (2010) (επ.). *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ. (1998). Τα «νέα» ιδεολογικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και οι κατευθύνσεις της κριτικής. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 44, 44-49.
- Δημητριάδη, Ζ. Σ. (2000). *Μεθοδολογία Επιχειρηματικής Έρευνας*. Αθήνα: Interbooks.
- Δημητριάδου, Κ. (1982). *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Δημητριάδου, Κ. (2014). Το μοντέλο της μικτής μάθησης ως πλαίσιο επιμορφωτικών δράσεων: ένα παράδειγμα εφαρμογής. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*, (σς. 201-218). Θεσσαλονίκη: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστώντων Μαθητών.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1998). Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και οι σχετικές θεωρίες, Στο Ι. Μ. Κασσωτάκης, (2004), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Δαρδάνος.
- Δούκας, Χ. Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χρ., Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Δ. Βλάχος (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σς. 357-390). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.–Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δούκας, Χρ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χρ., Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007). «Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θέμάτων*, 13, 114-118.
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & Κέδρος Α.Ε. (2008). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Ελληνική Στατιστική Αρχή (2016). Δελτίο Τύπου - Έρευνα Υγείας. Διαθέσιμο στο: http://www.statistics.gr/el/statistics?p_p_id=documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_qDQ8fBKKo4IN&p_p_lifecycle=2&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_cacheability=cacheLevelPage&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=4&p_p_col_pos=1&documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_qDQ8fBKKo4IN_javax.faces.resource=document&documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_qDQ8fBKKo4IN_in=downloadResources&documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_qDQ8fBKKo4IN_documentID=223072&documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_qDQ8fBKKo4IN_locale=el (Ανακτήθηκε στις 30/12/2017).

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2012). *Ποσοτική Εμπειρική Έρευνα και Δημιουργία Στατιστικών Μοντέλων*, Αθήνα: Κριτική.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονικά έρευνα και συγγραφή εργασιών* (2^η έκδ). Αθήνα: Κριτική.

Ζάχαρης, Γ. Δ. (2003). *Ψυχολογία της παρώθησης και των κινήτρων*, 2^η έκδοση, Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Ζάχαρης, Δ. Γ. (1989). *Παρώθηση, κίνητρα, ιδεολογία, επίδοση*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Ζευγαρίδης, Σ. Κ., & Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1980). *Διοίκηση και αποδοτική συμπεριφορά Στελεχών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ιωσηφίδη, Π. & Ιωσηφίδης, Ι. (2002). Η προσωποκεντρική προσέγγιση του Carl Rogers. Στο Γ. Ποταμιάνος, *θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική*, 5η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καμπουράκης, Γ. & Λουκής, Ε. (2006). *Ε-λεκτρονική μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις ΚΛΕΙΔΑΡΙΘΜΟΣ.

Κανελλοπούλου, Σ. (2007). *Ψυχαναλυτικές θεωρίες Προσωπικότητας 1*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα Ψυχολογίας. <http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP453/%CE%A8%CF%85%CF%87%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%BB%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B5%CF%82%20%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%89%CF%80%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82%20-%20corrige.pdf> στις 31/12/2016.

Κάντας, Α. (1993). *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία (Μέρος 1ο)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία, Μέρος 1 Κίνητρα-Επαγγελματική ικανοποίηση-Ηγεσία* 6^η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α., & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της Εργασίας. Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραλής, Α. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραμπίνη, Π. & Ψιλού, Ε. (2005). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα επισημάνσεις και προτάσεις. Στο Γ. Μπαγάκης (Επ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κασσωτάκης, Μ & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, Γ. (2011). Η συνεχιζόμενη κατάρτιση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Β. Μ. Οικονομίδης. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.
- Κατσαφούρος, Π. Κ. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία του Νομού Πιερίας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Παν/μιο Μακεδονίας: Θεσσαλονίκη.
- Κατσή, Α., Σιδερίδης, Γ. & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Καψάλης, Α. (2002). *Παιδαγωγική Ψυχολογία* (3^η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κλεφτάρας, Γ. (1998). *Η κατάθλιψη σήμερα: Περιγραφή, διάγνωση, θεωρίες και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κολιάδης, Ε. (1994). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, Β' Τόμος, Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, Γ' Τόμος, Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κοντέλλη, Αδ. (2008). Κίνητρα του δασκάλου. Ελληνική Κοινωνική Έρευνα (Greek Social Research). Ανακτήθηκε 15 Σεπτεμβρίου 2018 από: http://epapanis.blogspot.com/2008/02/blog-post_18.html
- Κουλάκογλου, Κ. (2002). *Ψυχομετρία και Ψυχολογική Αξιολόγηση* (2η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιος, Ι. (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 1, 30-39.

- Κουτουβίδης, Ν., Μηνογιάννη, Α., & Βάρσου Σ. (2004). Η συμβολή της θεωρίας της προσωπικότητας στην κατανόηση της εγκληματικής συμπεριφοράς, *Εγκέφαλος* 41(2). Διαθέσιμο στο: <http://www.encephalos.gr/full/41-2-04g.htm> (Ημερ. προσπέλασης: 30/10/2015).
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*, τόμ. Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κυνηγός Χ., & Ξένου Ν. (2000). Νέες πρακτικές με νέα εργαλεία στην τάξη: κατάρτιση επιμορφωτών για τη δημιουργία κοινοτήτων αξιοποίησης των ΝΤ στο σχολείο. Στο Β. Κόμης (επιμ.). *Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση"* (σσ. 55-64). Πάτρα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κωσταρίδου –Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων Β' Έκδοση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1995). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία κινήτρων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1998). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωστίκα, Γ. Ι. (2004). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Διερεύνηση Απόψεων και Στάσεων των Στελεχών Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιακοπούλου, Μ. (2014). Η σχολική μονάδα ως εστία επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*, Θεσσαλονίκη: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούτων Μαθητών. Διαθέσιμο στο: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/liakopoulou.pdf
- Μάνεσης, Ν. (2011). *Επιμόρφωση και δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών-το ζήτημα της εξομοίωσης (1930-1990)*. Αθήνα: Γκιούρδας.
- Μάνεσης, Ν. (2014). Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.) *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*. Δράση «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας».
- Μαντάς Π., (2002). *Η μετεκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (διδακτορική διατριβή). Παν/μιο Ιωαννίνων: Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/>

- Ματθαίου, Δ. (2000). *Οδηγός για την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός κι επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* σσ. 63-81. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας : Η σχολική τάξη ως χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαυρογιώργος Γ. (2003). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, (σελ. 349-365). Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Μορφές επιμόρφωσης: Εννοιολογικές διευκρινήσεις – Το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο – Προϋποθέσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 37-52.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό της πλαίσιο». Στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Guntenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 19-26.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα». Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τομ. Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: η «άλλη» -αντί (-άλη) – πρόταση. Στο Α. Γαγάτσης, Α. Μιχαηλίδου & Α. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Εκπαιδευτική έρευνα και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Κύπρο*. Πρακτικά Συνεδρίου. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, 27-41.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2011). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι;. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών* (608-621). Αθήνα: Πεδίο.
- Μητρούση, Σ., Τραυλός, Α., Κούκια, Ε., Σοφία Ζυγά Σ. (2013). Θεωρίες άγχους: Μία κριτική ανασκόπηση. *Ελληνικό περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης*, 6 (1), 21-27.
- Μουαμελετζή, Ε. (1996). *Η Επίδραση του Κοινοτικού Δικαίου στη Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα,. Ελεύθερη κυκλοφορία εκπαιδευτικών και σπουδαστών, αναγνώριση διπλωμάτων, ιδιωτικά πανεπιστήμια*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.

- Μούτσιος, Σ. (2007). Ευρωπαϊκή υπερεθνική διακυβέρνηση και ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Στο Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: Παρόν, παρελθόν και μέλλον* (σσ. 339-350). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουζάκης, Σ. (2011). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: εθνικές και ευρωπαϊκές διαστάσεις. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (602-607). Αθήνα: Πεδίο.
- Μπρατίτσης Θ., Δημητρακοπούλου Α., Μηναΐδη, Α., & Χλαπάνης Γ. Ε. (2003). Σχεδιασμός Προγράμματος Διαρκούς Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών από Απόσταση, με βάση Δεδομένα Έρευνας από Τρέχουσα Επιμόρφωση στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνία. Στο *Πρακτικά Εισηγήσεων 2ου Συνεδρίου «Ανοικτή και εξ' αποστάσεως Εκπαίδευση»*, ΕΑΠ, Πάτρα 2003: Εκδόσεις Προπομπός.
- Νασιάκου, Μ. (1982). *Η ψυχολογία σήμερα, 1. Γενική Ψυχολογία* (2^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Νασιάκου, Μ. (2003). Αποτίμηση της συμπεριφοράς-Δοκιμασίες της προσωπικότητας. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, τόμος Β' (σσ. 183-184). Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Σ.Μ. (2008). *Οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και οι ενέργειες της Ελλάδας (2000-2008)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ., Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Τσιμπουκλή, Α. (2002). *Θέματα Εφηβείας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Νόμος 2327/1995 : Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας Ρύθμιση θεμάτων Έρευνας Παιδείας και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο στο: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2327-1995.html>
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action A.E..
- Ξωχέλλης, Π. (2001). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Π. Ξωχέλλης & Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Πρακτικά του διεθνούς συμποσίου: συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου* (10-16). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Ξωχέλλης, Π. (2018). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτική πολιτική. Ιστορικές αναδρομές με παράδειγμα την Ελλάδα και σύγχρονοι προβληματισμοί σε ευρωπαϊκό επίπεδο*. Θεσσαλονίκη: αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. 2005. *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (2011). Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών: έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (593-601). Αθήνα: Πεδίο.
- ΟΕ.Π.Ε.Κ., (2007). *Διερεύνηση, Καταγραφή Και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε Σχέση με την Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008α), *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2007). *Έκθεση πεπραγμένων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου 2005-2007*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων*. Π.Ι., Οκτώβριος 2010.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπαναούμ, Ζ. (2001). Το έργο ενδοσχολική επιμόρφωση: ζητήματα έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη του σχολείου. Στο Π. Ξωχέλλης & Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Πρακτικά του διεθνούς συμποσίου: συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου* (σσ. 39-45). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: τυπωθήτω
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. (σσ. 82-91) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2011α). Η εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών: Παράμετροι αιχμής για την εκπαιδευτική πολιτική. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 16-28.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, 13-20.

- Παπάνης, Ε. (2004). *Η αυτοεκτίμηση και η μέτρησή της: Εμπειρική έρευνα και ψυχοκοινωνικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπάνης, Ε. (2011). *Η αυτοεκτίμηση: Θεωρία και αξιολόγηση*, 1η έκδ. Αθήνα Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο σελ. 122-123.
- Πασιάς, Γ. (2006α). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Θεσμικός Λόγος και Εκπαιδευτική Πολιτική (1950-1999). Τόμος Α΄*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πλατσίδου, Μ., & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στο εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλη (Επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σελ. 159-182). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Πολίτης, Π., Ρούσος, Π., Καραμάνης, Μ. Τσαούσης, Γ. (2000): «Αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του έργου ΟΔΥΣΣΕΑΣ. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», Πάτρα, Οκτώβριος 2000.
- Πολυκανδριώτη, Μ. Δ. (2012). *Διερεύνηση της επίπτωσης του άγχους και της κατάθλιψης στις ανάγκες νοσηλευόμενων ασθενών με στεφανιαία νόσο* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Ιωάννινα. Διαθέσιμο στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/26980#page/1/mode/2up>
- Ποταμιάνος, Γ., & Παπαστάμου, Σ. (2002). Η μελέτη της προσωπικότητας: Μια κριτική προσέγγιση. Στο Γ. Ποταμιάνου & συν. (Επιμ.), *Θεωρίες Προσωπικότητας και Κλινική Πρακτική* (5η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράπτη, Α. Γ. (2003). *Αυτοεκτίμηση μαθητών και σχολική συμπεριφορά* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων-Ιωάννινα.
- Ρέππα Α., (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Ρούσος, Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Εκδόσεις ΤΟΠΟΣ.
- Σαΐτης Χ. Α. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη* (3η έκδ.). Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαλτερής, Ν. (2006) «Αναστοχαστικός εκπαιδευτικός και αυτογνωσία: παιδαγωγικές μόνες ή σταθεροί στόχοι της συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών», στο Μπαγάκης, Γ.

- Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαλτερής, Ν. Μ. (2006). *Διαρκής εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία.* Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Σέργης, Στ., & Κουτρομάνος Γ. (2014). Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επιμόρφωσης από τους Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικούς. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1(2014).
- Σιάκαρης, Κ. (2006). *Από την ΕΟΚ στην Ευρωπαϊκή Ένωση.* Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2014). Εκπαιδευτική Πολιτική Ι: Επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών και διοίκησης εκπαίδευσης, Άνοιχτά Ακαδημαϊκά μαθήματα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Τμήμα: Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/93770/mod_resource/content/3/%CE%95%CE%9D%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%91%201%CE%B7.pdf
- Σιπητάνου, Α. Α. (2005). *Θεσμοί και Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη δια βίου μάθηση: μια κριτικο-ερμηνευτική προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Σιπητάνου, Α. Α. (2014). *Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη δια βίου μάθηση: η πορεία, οι θεσμοί, οι εφαρμογές.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Σιπητάνου, Α.Α., Σαλπινγίδης, Α.Ε. & Πλατσίδου, Μ. (2012). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (Β΄ Τόμος) 11-13 Μαΐου 2012, Αθήνα ΕΚΠΑ.
- Σταμέλος, Γ & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Συγκρότηση – Θεματολογία – Μεθοδολογία υλοποίησης – Επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταχτέας, Χ. Π. (2006). Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: παροχή επιμόρφωσης με τη συνδρομή της νέας τεχνολογίας. *Νέα Παιδεία*, 117, 67-81.
- Τζάνη, Σ. (2018). Εκπαιδευτικοί και Διά Βίου Μάθηση: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη Διά Βίου Εκπαίδευσή τους. *Μεταπτυχιακή εργασία: Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.*
- Τριλιανός, Θ. (2011β). Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας: Μια εναλλακτική μεθοδολογική προσέγγιση. Στο Μαυροειδής, Γ. (επιμ.). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Τριλιανός, Θ. (2012). Η ποιότητα της εκπαίδευσης και οι δείκτες που την προσδιορίζουν. Στο *Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή Συμμετοχή Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Τάσεις και Προοπτικές*, Α' τόμ. (31-52). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (2000). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Βασικά Κείμενα για την Παιδεία, την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*. Αθήνα: ΚΕΚΜΟΚΟΠ.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσίγκα Ε., Νάσαινας Σ., (2006) «Η δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Προσδοκίες, προβλήματα, προτάσεις», Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου *Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*, Ιωάννινα 12-14 Μαΐου 2006.
- Υφαντή Α.Α. & Βοζαΐτης Ν. Γ. (2005) Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα, Διοικητική Ενημέρωση, Τριμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης, 34, 28-44. (www.special-edition.gr/DE.htm)
- Υφαντή, Α. Α. & Βοζαΐτης, Ν. Γ. (2007) Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. Το παράδειγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α' περιφέρειας του νομού Αχαΐας. *Διοικητική Ενημέρωση*, 40, 87-105.
- Υφαντή, Α., Α., Καραντζής, Ι. (2007), Διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διά βίου μάθηση σε σχολεία της Ελλάδας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 23-44.
- Φιλοκόστα, Θ. (2010). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους. (Μεταπτυχιακή εργασία). Παν/μίο Θεσσαλίας: Βόλος.
- Φράγκος, Χ. Π. (1983). *Ψυχοπαιδαγωγική: θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, 3^η έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Φυριπής, Ε., & Ρουσσάκης, Ι. (2012). Για μια ποιοτική εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Λόγοι και πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο *Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή Συμμετοχή Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Τάσεις και Προοπτικές*, Β' τόμ. (534-544). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Χαντζή, Α. (2003). Ενδο-ατομικές και δι-ατομικές διαδικασίες. Στο Σ. Βοσνιάδου *Εισαγωγή στην Ψυχολογία* Β' τόμ. 51-52. Αθήνα: Gutenberg.
- Χριστοδουλίδης, Γ. (2004). *Στόχοι επίτευξης, αντίληψη καθήκοντος και παρακίνηση καθηγητών φυσικής αγωγής και άλλων ειδικοτήτων*. Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Χρυσάφιδης, Κ. (2004). Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοιχτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 77-90.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Abramson, Lyn Y., Seligman, L. Y., & Martin E., Teasdale, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., and Haerens, L. (2016). Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: the role of experienced psychological need satisfaction in teacher training. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 64–72. doi:10.1016/j.psychsport.2015.10.007
- Allport, G. W. (1960). *Personality and Social Encounter: Selected Essays*. Boston: Beacon Press.
- Allport, G.W. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. New York: Rinehart and Winston.
- Allport, G.W. (1955). *Becoming: basic considerations for a psychology of personality*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Allport, G.W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- American Psychiatric Association, (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®)* (5th Ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Annetta, L. & Matus, J. (2003). Analysis of satisfaction and perceived learning of science in different distance education delivery modes for rural elementary school teachers involved in a professional development project. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1(3), 311-331.
- Armour, K. M., & Yelling, M. R. (2004). Professional development and professional learning: bridging the gap for experienced physical education teachers. *European Physical Education Review*, 10, 71-93. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336x04040622>.
- Ausburn, L.J. (2004). Design components most valued by adult learners in blended online education environments: An American perspective. *Educational Media International*, 41(4), 327-337.
- Baard, P. P., Deci E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045–2068.
- Bakker, A. B., & Bal, P. M. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 189–206.

- Bandura, A. (1989). Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal systems. In L. A. Pervin (Ed.), *Goals concepts in personality and social psychology* (pp. 19-85). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Vol. 6. Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55(11), 1247-1263.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (2005). Yes, Personality Matters: Moving on to More Important Matters. *Human Performance*, 18(4), 359-372.
https://doi.org/10.1207/s15327043hup1804_3
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Gupta, R. (2003). Meta-Analysis of the relationship between the five-factor model of personality and Holland's occupational types. *Personnel Psychology*, 56(1), 45-74.
- Barrick, M.R. and Ryan, A.M., (2003). *Personality and Work: Reconsidering the Role of Personality in Organizations*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Barth, R. S. (1990). Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference. San Francisco: Jossey- Bass
- Bass, B.M., (1990). *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. New York: Free Press
- Baumeister, R.F., & Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Beck, A.T., Brown, G.K., Steer, R. A., Kuyken, W., & Grisham, J. (2001). Psychometric properties of the Beck Self-Esteem Scales. *Behavior Research and Therapy*, 39(1), 115-24.
- Berings, D., De Fruyt, F., & Bouwenc, R. (2004). Work values and personality traits as predictors of enterprising and social vocational interests. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 349-364. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00101-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00101-6)
- Berry, L.M. & Houston, J.P. (1993). *Psychology at work*. Madison: Benchmark.
- Berson, Y., Da'as, R., & David A. Waldman, D. A. (2015). How Do Leaders and their Teams Bring about Organizational Learning and Outcomes? *Personnel Psychology*, 68, 79-108.
<https://doi.org/10.1111/peps.12071>
- Blackburn, I., & Davidson, K. (1990). *Cognitive therapy for depression and anxiety*. Oxford: Blackwell Scientific Publications.
- Blais, M. R., & Briere, N. M. (1992). *On the Meditational Role of Feelings of Self Determination in the Workplace: Further Evidence and Generalization*. Montreal, Canada:

University of Quebec. Retrieved from: <https://www.cirano.qc.ca/files/publications/2002s-39.pdf>

- Blais, M. R., Briere, N. M., Lachance, L., Riddle, A. S., & Vallerand, R. J. (1993). L' inventaire de motivation au travail de Blais [The Blais work motivation inventory]. *Revue Quebecoise de Psychologie*, 14, 185e215.
- Bobbitt, S.A., Leich, M.C., Whitener, S.D. & Lynch, H.F. (1994). *Characteristics of Stayers, Movers, and Leavers: Results from the Teacher Followup Survey*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics, NCES 94-337.
- Boggiano, K. A, Cheryl Flink, C., Shields A., Seelbach, A., & Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects on students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion*, 17(4), 319–336.
- Bollam, R. et al. (2005). Creating and sustaining professional learning communities. *Research report number 637*. London: General Teaching Council for England, Department for Education and Skills.
- Bond, M. H. (1994). Trait theory and cross-cultural studies of person perception. *Psychological Inquiry*, 5, 114-116.
- Bonde, J. P. E. (2008). Psychosocial factors at work and risk of depression: A systematic review of the epidemiological evidence. *Occupational and Environmental Medicine*, 65(7), 438–445.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33, 3-15. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x033008003>.
- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education Quarterly*, 21(2), 3-26.
- Boshier, R. (1973). Educational participation and dropout: A theoretical model. *Adult Education Quarterly*, 23(4), 255-282.
- Boshier, R., and Collins, J.B. (1985). The Houle typology after twenty-two years: A large-scale empirical test. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 113-130.
- Brien, M., Forest, J., Mageau G. A., Boudrias, J-S., Desrumaux, P., Brunet, L. & Morin E. M. (2012). The Basic Psychological Needs at Work Scale: Measurement Invariance between Canada and France. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4 (2), 167–187. doi:10.1111/j.1758-0854.2012.01067.x
- Brophy, J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 76, 236-247.

- Buchberger, F., Campos, & Stephenson, J. (eds.) (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training Thematic Network on Teacher Education in Europe (TNTEE).
- Budaev, S.V., (1999). Sex differences in the Big Five personality factors: Testing an evolutionary hypothesis. *Personality and Individual Differences*, 26(5): 801–813.
- Burgess, L. & Addison, N. (2007) Conditions for learning: partnerships for engaging secondary pupils with contemporary art. *International Journal of Art & Design Education*, 26(2), 185-198.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Bush Tony & Middlewood (2005) *Leading and Managing People in Education*. Saga Publication Thousand Oaks. New Delhi, London.
- Butler, D. L., & Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1206-1220.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Can, S. (2015). Factors motivating teachers working at elementary and secondary schools. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 174, 3087–3093. doi:10.1016/sbspro.2015.01.1045
- Cannon, W.B.(1929). *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear, and Rage: Researches into the Function of Emotional Excitement*. New York: Harper and Row,.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2008). *Perspectives on Personality*,(6th Ed). New York: Pearson.
- Chirkov V, Ryan RM, Kim Y, Kaplan U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: a self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 97–110.
- Choy, S.P., Henke, R.R., Alt, M.N., Medrich, E.A., and Bobbitt, S.A. (1993). *Schools and Staffing in the United States: A Statistical Profile, 1990-91*. Washington. DC: U.S. Department of Education,, National Center for Education Statistics, NCES 93-146.
- Clark, D. M., Beck, A. T. (1988). Cognitive Approaches. In C. G. Last & M. Hersen (eds), *Handbook of Anxiety Disorders*. Oxford: Pergamon Press.

- Clays, E., De Bacquer, D., Leynen, F., Kornitzer, M., Kittel, F., & De Backer, G. (2007). Job stress and depression symptoms in middle-aged workers—prospective results from the Belstress study. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 33(4), 252–259.
- Cofer, C. N., & Appley, M. H. (1968). *Motivation: Theory and Research*. New York: John Wiley & Sons.
- Collins, M. (1991). *Adult education as vocation. A critical role for the adult educator*. New York & London: Routledge.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of Self-Esteem*. New York: W. H. Freeman.
- Costa, P. T. J., & McCrae, R. R. (1985). *The NEO Personality Inventory*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1994). Set like plaster? Evidence for the stability of adult personality. In T. F. Heatherton & J. L. Weinberger (Eds.), *Can personality change?* (21-40). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Trait psychology comes of age. In T. B. Sonderegger (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Psychology and Aging* (169-204). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Costa, T.P., Terracciano, A. and McCrae, R.R., (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(2): 322–331.
- Crawford, J. R., & Henry, J. D. (2003). The depression anxiety stress scales (DASS): Normative data and latent structure in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 42, 111-131.
- De Cooman, R., Stynen, D., Van den Broeck, A. Sels, L., & De Witte, H. (2013). How job characteristics relate to need satisfaction and autonomous motivation: implications for work effort. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(6), 1342-1352. <https://doi.org/10.1111/jasp.12143>
- De Cooman, R., Stynen, D., Van den Broeck, A., Sels, L., & De Witte, H. (2013). How job characteristics relate to need satisfaction and autonomous motivation: implications for work effort. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(6), 1342-1352.
- de Vries, R. E. (2013). The 24-item Brief HEXACO Inventory (BHI). *Journal of Research in Personality*, 47, 871-880. DOI:10.1016/j.jrp.2013.09.003.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.

- Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580–590.
- Deci, E. L. & Cascio, W. F. (1972). Changes in Intrinsic Motivation as a Function of Negative Feedback and Threats. Paper presented at the Eastern Psychological Association Meeting in Boston, Massachusetts, April 19, 1972. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED063558.pdf>
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115.
- Deci, E. L. (1972b). The Effects of Contingent and Noncontingent Rewards and Controls on Intrinsic Motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 8, 217-229.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Publishing Co.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human Autonomy-The Basis for True Self-Esteem. In M. H. Kernis (Ed.) *Efficacy, Agency, and Self-Esteem*, 31-49. Boston: Springer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. *Canadian Psychology*, 49, 14–23. doi:10.1037/0708-5591.49.1.14
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: a consideration of human motivational universals. In P. J. Corr & G. Matthews (Eds) *The Cambridge Handbook of Personality Psychology* (pp. 441-456). New York: Cambridge University Press
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19-43. doi:10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.

- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
- Deglau, D. A., & O'Sullivan, M. (1006). Chapter 3: The Effects of a Long-Term Professional Development Program on the Beliefs and Practices of Experienced Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 379-396.
- Delling, R. (1966). Versuch der Grundlegung zu einer systematischen Theorie des Fernunterrichts. In L. Sroka (Ed.) *Fernunterricht*. Hamburg: Hamburger Fernlehrinstitut.
- Dewe, B. & Weber, P. J. (2007). *Einführung in moderne Lernformen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Digman, J. M., & Shmelyov, A. S. (1996). The structure of temperament and personality in Russian children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 341-351.
- Dimopoulos, K., Dalkavouki, K., & Koulaidis, V. (2015). Job realities of primary school principals in Greece: similarities and variations in a highly centralized system, *International Journal of Leadership in Education*, 18(2), 197-224. doi:10.1080/13603124.2014.954627
- Eaton, W. W., Shao, H., Gerald Nestadt, Hochang L. B., Bienvenu, J., & Zandi, P. (2008). Population-Based Study of First Onset and Chronicity in Major Depressive Disorder. *Arch Gen Psychiatry*, 65(5), 513-520.
- Emmerich, W., Rock, D. A., & Trap, C. S. (2006). Personality in relation to occupational outcomes among established teachers. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 501-528. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.04.001>
- Eraut, M. (1987). Inservice teacher education. In M. Dunkin (ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*, (pp. 730-743). Oxford: Pergammon Press.
- Eurofound (2012). *Health and well-being at work: A report based on the fifth European Working Conditions Survey*. Dublin:
- Eurofound (2017). *Sixth European Working Conditions Survey – Overview report (2017 update)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe. Eurydice Report (2013 ed.)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf.
- Eurostat, (2010). *Health and safety at work in Europe (1999-2007), A statistical portrait*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.

- Eyou, M.L., Adkin, V. & Dixon, R. (1999). Cultural identity and psychological adjustment of adolescent Chinese immigrants in New Zealand. *Journal of Adolescence*, 23 (5), 531-543.
- Eysenck, H. (1970). *The Structure of Human Personality*. London: Methuen.
- Fernet C, Guay F, Senecal C, Austin S. (2012b). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: the role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525.
- Fernet, C., Austin, S., & Vallerand, R. J. (2012a). The effects of work motivation on employee exhaustion and commitment: An extension of the JD-R model. *Work and Stress*, 26(3), 213–229.
- Fernet, C., Senecal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16, 256- 279. <http://dx.doi.org/10.1177/1069072707305764>.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Field, A. (2009) *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd Edition). London: Sage Publications Ltd.
- Finnigan, K.S. (2012). Principal leadership in low-performing schools: A Closer Look Through the Eyes of Teachers. *Education and Urban Society* 44(2), 183 –202. doi: 10.1177/0013124511431570
- Finningan, K. S., (2010). Principal Leadership and Teacher Motivation under High-Stakes Accountability Policies. *Leadership and Policy in Schools*, 9(2), 161-189 <https://doi.org/10.1080/15700760903216174>
- Fisher, M., Pastore, D., Schneider, M., Pegler, C., & Napolitano, B. (1994). Eating attitudes in urban and suburban adolescents. *The International Journal of Eating Disorders*, 16(1), 67-74.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257–274.
- Freire P & Shor I. (1987) *A Pedagogy for Liberation*, Connecticut, USA: Bergin and Carvey.
- Frideres, J. (1995). Multiculturalism and intergroup relations. *Library and Inform Science Research*, 17(3), 309-311.
- Frost, J., & McKelvie, S. (2004). Self-esteem and body satisfaction in male and female elementary school, high school, and university students. *Sex Roles*, 51, 45-54.
- Furnham, A., Forde, L., & Ferrari, K. (1999). Personality and work motivation. *Personality and Individual Differences*, 26(6), 1035-1043. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00202-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00202-5)

- Gagne, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362. <http://dx.doi.org/10.1002/job.322>.
- Gagne, M., Forest, J., Gilbert, M.-H., Aube, C., Morin, E., & Malorni, (2010). The Motivation at Work Scale: Validation evidence in two languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70, 628– 646. doi:10.1177/0013164409355698.
- Gagne, M., Koestner, R., & Zuckerman, M. (2000). Facilitating Acceptance of Organizational Change: The Importance of Self-Determination. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(9), 1843-1852.
- Gillet, N., Gagne, M., Sauvagere, S., & Fouquereau, E. (2013). The role of supervisor autonomy support, organizational support, and autonomous and controlled motivation in predicting employees' satisfaction and turnover intentions. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22, 450–460. doi:10.1080/1359432X.2012.665228.
- Ginsburg, G.S, La Greca A.M., & Silverman, W,K (1998). Social anxiety in children with anxiety disorders: Relation with social and emotional functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(3), 175–185.
- Giroux, H. A. (1988). Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning. Intr. P. Freire. Forew.: P. McLaren. Series: *Critical Studies in Education*. Westport, Connecticut & London: Bergin & Garvey.
- Gorozidis, G. (2009). *Physical education teachers' motivation and self-efficacy in the implementation of the new Curriculum*. Master thesis, Thessaloniki, Greece: Aristotle University of Tessaloniki.
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 1-11. doi: 10.1016/j.tate.2013.12.001.
- Gotlib I, Hammen C, (2009). *Handbook of depression*. New York: Guilford.
- Goudas, M., Biddle, S., & Underwood, M. (1995). A prospective study of the relationships between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a teacher education course. *Educational Psychology*, 15, 89-96. <http://dx.doi.org/10.1080/0144341950150108>.
- Green-Demers, I., Pelletier, L. G., & Me'nard, S. (1997). The impact of behavioural difficulty on the saliency of the association between selfdetermined motivation and environmental behaviours. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 29, 157–166.

- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890–898.
- Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge Polity Press.
- Hall, C., & Lindzey, G. (1985). *Introduction to Theories of Personality*. New York: John Wiley and Sons. Inc.
- Hall, C.S., Gardner, L. (1985). *Introduction to the theories of personality*. Toronto: John Wiley & Sons.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Kenneth, Z. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (pp. 258-289). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hanfstingl, B., Andreitz, I., Müller, F. H., & Thomas, A. (2010). Are self-regulation and self-control mediators between psychological basic needs and intrinsic teacher motivation? *Journal of Educational Research Online*, 2(2), 55–71. <http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/viewFile/113/90>
- Hanlon, C. (1993). The Importance of an Articulated Personal Theory of Professional Development. In J. Elliot (Eds), *Reconstructing Teacher Education: Teacher Development* (pp. 243-266). London: The Falmer Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (1992). *Understanding Teacher Development*. London: Cassell.
- Harlow, H. F. (1958). *The nature of love*. *American Psychologist*, 13, 673–685.
- Harter, S. (1990) Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In: Sternberg, R. J., and Kolligian, J. (eds.), *Competence Considered*, Yale University Press, New Haven, CT, pp. 67–97.
- Harter, S. (1993). Causes and Consequences of Low Self-Esteem in Children and Adolescents in *Self-Esteem, The Puzzle of low Self-Regard* editor R. F. Baumeister.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harvey, L. and Stensaker, B. (2008). Quality Culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427-442.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Haslam, N. (2007). *Introduction to Personality and Intelligence*. London: Sage Publications.

- Heckhausen, H. (1977). Achievement motivation and its constructs: A cognitive model. *Motivation and Emotion* 1, 283-329.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Berlin: Verlag.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Henry, J. D., & Crawford, J. R. (2005). The short-form version of the depression anxiety stress scales (DASS-21): Construct validity and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 44, 227- 239.
- Hilgard, E.R. (1962). *Introduction to psychology* (3rd ed.). New York: Harcourt
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513–524. doi:10.1037/0003-066X.44.3.513
- Hoehn-Saric, R., & McLeod, D.R. (1988). Panic and Generalized Anxiety Disorders. In C.G. Last & M. Hersen (eds), *Handbook of Anxiety Disorders*. Oxford: Pergamon Press.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Holly, M.L. (1989). *Writing to Grow: keeping a personal-professional journal*. Portsmouth: Heinemann.
- Holmberg, B., (1995). *Theory and Practice of distance education* (2nd Ed). London and New York: Routledge Studies in Distance Education.
- Keegan, D. (1986). *The foundation of distance education*. London: Croom Helm.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In E. Hoyle & J. Megarry (Eds) *World Yearbook of Education 1980*, pp. 42-57. London: Kogan Page.
- <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.009>.
- Hu, L. & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hull, C.E. (1943). *Principals of Behavior*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Huysman, M. (2000). An organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of work and organizational psychology*, 9, 133-145.
- Ilardi, B. C., Leone, D., Kasser, R., & Ryan, R. M. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 1789-1805.
- Jang, K. L., McCrae, R. R., Angleitner, A, Riemann, R., & Livesley, W. J. (1998). Heritability of facet-level traits in a cross-cultural twin sample: support for a hierarchical model of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1556-1565.

- Jansen in de Wal, J., den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Rob L. Martens, R. L., & van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 36, 27–36. <https://pure.tue.nl/ws/files/3987859/35614461473557.pdf>
- Jesus, S. N. and Lens, W. (2005) An Integrated Model for the Study of Teacher Motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 119-134. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x>
- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative big five trait taxonomy. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds), *Handbook of Personality, Theory and Research* (pp.114-158). New York: Guilford Press.
- John, O.P. (1990). ‘The ‘Big Five’ factor taxonomy: Dimensions of Personality in the natural language and in questionnaires. In L. Pervin (Ed.), *Handbook of Personality: Theory and research* (pp. 66-100). New York: Guilford.
- Johnson, P. (2012). The prevalence of low self-esteem in an intellectually disabled forensic population. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56, 317-325.
- Jones, E. E., & Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 2. New York: Academic Press.
- Joyce, B. & Showers, B. (1980). Improving in-service training: the messages of research. *Educational Leadership*, 37, 379-385.
- Judge, A.T., Bono, E.J., Ilies R, et al. (2002) Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4): 765–780.
- Judge, T. A., Higgins, C. A., Thoresen, C. J., & Barrick, M. R. (1999). The Big-Five Personality Traits, General Mental Ability and Career Success across the Life Span. *Personnel Psychology*, 52(3), 621-652. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1999.tb00174.x>
- Kahn, J. H. (2006). Factor analysis in counselling psychology research, training, and practice: Principles, advances, and applications. *The Counselling Psychologist*, 34(5), 684–718. doi:10.1177/0011000006286347.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electrofiic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Kasser T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280–87.

- Kasser, T., Davey, J., & Ryan, R. M. (1992). Motivation and employee-supervisor discrepancies in a psychiatric vocational rehabilitation setting. *Rehabilitation Psychology*, 37(3), 175-188.
- Keiny, S. (1994). Constructivism and teachers professional development. *Teaching and teacher Education*, 10 (2), 157-167.
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 15). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kilic, D., Sokmen, Y., & Ada, S. (2013). The relationship among self-efficacy, self-esteem and subjective well-being levels of prospective teachers. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 4(4), 42-53.
- Klassen, R. M., Aldhafri, S. Mansfield, C. F., Purwanto, E., Siu , A. F. Y., Marina W. Wong, M. W., & Woods-McConney, A. (2012). Teachers' Engagement at Work: An International Validation Study. *The Journal of Experimental Education*, 80(4), 317-337. doi: 10.1080/00220973.2012.678409
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized aspect of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104, 150–165.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., and Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: an underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165. doi:10.1037/a0026253
- Kline, R. B. (2005). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York, NY, US: Guilford Press.
- Knight, P., & Trowler, P. (2000). Editorial. *Quality in Higher Education*, 6(2), 109-14.
- Koestner, R., & Losier, G. F. (2002). Distinguishing three ways of being internally motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 101-121). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Korthagen, F. A. M. & Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47–71.
- Kupetz, R & Ziegenmeyer, B. (2005). Blended learning in a teacher training course: integrated interactive e-learning and contact learning. *ReCALL*, 17(2), 179-196.
- Kuvaas, B. (2009). A test of hypotheses derived from self-determination theory among public sector employees. *Employee Relations*, 31(1), 39-56.

- Kuvaas, B., & Dysvik, A. (2010). Does best practice HRM only work for intrinsically motivated employees? *International Journal Human of Resource Management*, 21, 2339–2357. doi:10.1080/09585192.2010.516589.
- Lam, S. F., Cheng, R. W. Y., and Ma, W. Y. (2009). Teacher and student intrinsic motivation in project-based learning. *Instructional Science*, 37, 565–578. doi:10.1007/s11251-008-9070-9
- Lam, S.-f., Cheng, R. W.-y., & Choy, H. C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20, 487- 497. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.07.003>.
- Landy, F. J., & Becker, W. S. (1987). Motivation theory reconsidered. *Research in Organizational Behavior*, 9, 1-38.
- Larson, L. M., Rottinghaus, P. J., & Borgen F. H. (2002). Meta-analyses of Big Six Interests and Big Five Personality Factors. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 217–239. <https://doi:10.1006/jvbe.2001.1854>
- Latham, G.P. (2007). *Work motivation: History, theory, research, and practice*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Lawrence A. Pervin, L. A., & Oliver P. John O. P. (1999). *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York: Guilford Publications.
- Lazaridou A and Apostolia Beka Ap. (2015). Personality and resilience characteristics of Greek primary school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5) 772–791.
- Leithwood, K., Harris, A., Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership, *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42. <http://dx.doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., & Jantzi D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement* 17(2), 201–227. doi:10.1080/09243450600565829
- Levesque, M., Blais, M. R., & Hess, U. (2004). Dynamique motivationnelle de l'épuisement et du bien-être chez des enseignants africains [Motivational dynamic of burnout and well-being among African teachers]. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36(3), 190-201.
- Lieberman, A. (Ed.). (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In M. W. McLaughlin & I. Oberman (Eds.), *Teacher learning: New policies, new practices* (pp. 185–201). New York: Teachers College Press.

- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. H. (2008). Teacher learning: the key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59, 226-234. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487108317020>.
- Lionarakis, A., (1998). Polymorphic education: A pedagogical framework for open and distance learning, In *Proceedings of EDEN Conference Universities in a Digital Era – transformation, innovation and Tradition*, Italy: University of Bologna.
- Lourmpas, S., Dakopoulou, A. (2014). Educational leaders and teachers' motivation for engagement in innovative programmes. The case of Greece. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 3359 – 3364. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.764
- Lynn, R., and Martin, T., (1997). Gender differences in extraversion, neuroticism, and psychoticism in 37 nations. *Journal of Social Psychology*, 137(3): 369–373.
- Maddi, S. R. (1996). *Personality theories: A comparative analysis* (6th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole
- Mansfield, C., Wosnitza, M., & Beltman, S. (2012). Goals for Teaching: Towards a Framework for Examining Motivation of Graduating Teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 21-34.
- Marcoulides, G.A., & Schumacker, R.E. (1996). *Advanced structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Marks I. M., & Nesse, R. M. (1994). Fear and Fitness: An Evolutionary Analysis of Anxiety Disorders. *Ethology and Sociobiology*, 15, 247-261.
- Marsh, H. W., & Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 95, 687-706.
- Martin, J. J., McCaughtry, N., & Kulinna, P. H. (2008). The effectiveness of mentoringbased professional development on physical education teachers' pedometer and computer efficacy and anxiety. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 68-82.
- Martin, J. J., McCaughtry, N., Kulinna, P. H., & Cothran, D. (2009). The impact of a social cognitive theory-based intervention on physical education teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, 35, 511-529. <http://dx.doi.org/10.1080/19415250902781814>.
- Marzi, A., Fraisse, P., & Nuttin, J. (1958). In Motivation. *Symposium de l' Association de Psychologie Scientifique de Langue Française*. Florence: P.U.F.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: The Free Press.
- McClelland, D. C. (1965). N Achievement and Entrepreneurship, a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(4), 389-392.

- McCrae, R. R., & Costa, P. (1997). Personality Trait Structure as a Human Universal. *American Psychologist*, 52(5), 509-516.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1996). Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model. In J. S. Wiggins (Ed.), *The five-factor model of personality: Theoretical perspectives* (pp. 51-87). New York, NY, US: Guilford Press.
- McCrae, R. R., & Terracciano, A. (2005). Universal Features of Personality Traits From the Observer's Perspective: Data From 50 Cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(3), 547-561.
- McCrae, R. R., Costa Jr., P. T., Ostendorf, Fz., Angleitner, A., Hřebíčková, M., Avia, M. D., Sanz, J., Sánchez-Bernardos, M. L., Kusdil, M. E., Woodfield, R., Saunders, P. R., & Smith, P. B. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality, and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 173–186. [oss](#)
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Pedroso, de Lima, M., Simões, A., Ostendorf, F., Angleitner, A., Marušić, Ir., Bratko, D., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Chae, J-H, & Piedmont, R. L. (1999). Age differences in personality across the adult life span: Parallels in five cultures. *Developmental Psychology*, 35, 466–477.
- McCrae, R. R., Paul T. Costa, P. T., Gregorio Jr., Del Pilar, H., Rolland, J-P., & Parker, W. D. (1998). Cross-Cultural Assessment of the Five-Factor Model -The Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29(1), 171-188.
- McCrae, R.R., & Costa, P.T. Jr. (1996). Toward a new generation of personality theories: Theoretical contexts for the five-factor model. In J. S. Wiggins (Ed.), *The five-factor model of personality* (pp.51-87). New York: Guilford Press.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum action research. A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.
- Mead, H. G. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meyer, J. P., & Gagne, M. (2008). Employee engagement from a self-determination theory perspective. *Industrial and Organizational Psychology*, 1, 60–62.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research—Design and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, J., & Shevlin, M. (1998). Effects of sample size, model specification and factor loadings on the GFI in confirmatory factor analysis. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 859–867.
- Millon, T., Grossman, S., Millon, C., Meagher, S., & Ramnath, R. (2004). *Personality Disorders in Modern Life* (2nd edit.). New Jersey: John Wiley & Sons.

- Miner, J. B. (2005). *Organizational Behavior 1: Essential Theories of Motivational and Leadership*. Armonk NY: Sharpe.
- Mischel, W. (1986). *Introduction to Personality*. 4th ed. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Morgan, M., Kitching, K., & O'Leary, M. (2007). The Psychic Rewards of Teaching: Examining Global, National and Local Influences on Teacher Motivation. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Chicago, IL, Apr 10, 2007).
- Morley, L., & Rassool, N. (2000). School effectiveness: New managerialism, quality and the Japanization of education. *Journal of Education Policy* 15(2), 169-183.
- Möttus, R., Allik, J., Realo, A., Pullmann, H., Rossier, J., Zecca, G, ..., Tseung, C. N. (2012). Comparability of self-reported conscientiousness across 21 countries. *European Journal of Personality*, 26, 303–317.
- Myers, D. G. (2005). *Social Psychology* (9th Ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Myers, D.G. (2007). *Psychology*, eighth edition, in modules. New York: Worth Publishers.
- Netterstrøm, B., Conrad, N., Bech, P., Fink, P., Olsen, O., Rugulies, R., Stansfed, S. (2008). The relation between work-related psychosocial factors and the development of depression. *Epidemiologic Reviews*, 30(1), 118–132.
- Neumerski, Ch. M. (2013). Rethinking Instructional Leadership, a Review: What do we know about Principal, Teacher and Coach Instructional Leadership and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310-347. <http://dx.doi:10.1177/0013161X12456700>
- Niedhammer, I., Goldberg, M., Leclerc, A., Bugel, I., & David, S. (1998). Psychosocial factors at work and subsequent depressive symptoms in the Gazel cohort. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 24(3), 197–205.
- Niemieca, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernsteina, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761–775.
- Nunnally, J. C, Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*, New York: McGraw-Hill.
- O'Sullivan, M., & Deglau, D. (2006). Principles of professional development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 441-449.
- OECD (2009). *Leading to Learn: School Leadership and Management Styles*. Retrieved, November 23, 2011, from <http://www.oecd.org/dataoecd/32/7/43541674.pdf>

- OECD Observer (2004a). *Raising the quality of educational performance at school*. Paris. <http://oecd.org/images/dataoecd/17/8/29472036.pdf/>
- OECD Observer (2004b). *The Quality of the teaching workforce*. Paris. <http://www.oecd.org/dataoecd.org/dataoecd/17/9/29478720.pdf>
- OECD, (2005). *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- O'Hair, M. J. and Veugelers, W. (2005). The case for network learning. In Veugelers, W. and O'Hair, M. J. (Eds), *Network Learning for Educational Change*. Maidenhead: Open University Press.
- Olafsen, A. H., Halvari, H., Forest, J., & Deci, E. L. (2015). Show them the money? The role of pay, autonomy support, and justice in a self-determination theory model of intrinsic work motivation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56(4), 447-457. doi: 0.1111/sjop.12211
- Parker, P. D., & Martin, A. J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education*, 25, 68–75.
- Patton, W. (1991). Relationship between Self-Image and Depression in Adolescents. *Psychological Reports*, 68(3), 867-870.
- Pelletier, L. G., Dion, S. C., Slovinec-D'Angelo, M., & Reid, R. (2004). Why do you regulate what you eat? Relationship between forms of regulation, eating behaviors, sustained dietary behavior change, and psychological adjustment. *Motivation and Emotion*, 28, 245–277.
- Pelletier, L. G., Levesque, C. S., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behavior. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186-196.
- Pelletier, L., Fortier, M., Vallerand, R., Tuson, K., Brière, N., & Blais, M. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: the sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-54.
- Pelletier, L., Tuson, K., Green-Demers, I., Noels, K., & Beaton, A. (1998). Why Are You Doing Things for the Environment? The Motivation Toward the Environment Scale (MTES). *Journal of Applied Social Psychology*, 28(5), 437-468.
- Perraton, H. (1988). A theory for distance education. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives* (pp. 34-45). New York: Routledge.
- Pozzi, C. (2008). Distance training of teachers in a rural area in Kenya. *E-Learning Papers*, N° 7. Available at: <http://www.elearningpapers.eu>.

- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.
- Reilly, E., Dhingra, K., Boduszek, D. (2013). Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 28 (4), 365 – 378.
- Richer, S. F, Blanchard, C, & Vallerand, R. J. (2002). A motivational model of work turnover. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(10), 2089–2113.
- Roberts, B. W., & Helson, R. (1997). Changes in culture, changes in personality: The influence of individualism in a longitudinal study of women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(3), 641-651.
- Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A metaanalysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132, 3–27.
- Rogers, C. R. (1959). A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-centered Framework. In S. Koch (Ed.) *Psychology: A Study of a Science. Study 1, Volume 3: Formulations of the Person and the Social Context*, 184-256. New York: McGraw-Hill, 1959.
- Romero, E., Villar, P., & López-Romero L. (2013). Assessing six factors in Spain: Validation of the HEXACO-100 in relation to the Five Factor Model and other conceptually relevant criteria. *Personality and Individual Differences*, 76, 75–81.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156. <http://dx.doi.org/10.2307/2096350>
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761-774. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0092976>
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749– 761.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychology*, 55(1), 68–78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
- Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., & Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 7-26). New York: Guilford Press.
- Rydmark, I., Wahlberg, K., Ghatan, P., Modell, S., Nygren, A., Ingvar, M., & . . . Heilig, M. (2006). Neuroendocrine, cognitive and structural imaging characteristics of women on longterm sickleave with job stress-induced depression. *Biological Psychiatry*, 60(8), 867–873. doi:10.1016/j.biopsych.2006.04.029
- Saucier, G., & Goldberg, L. R. (1996). Evidence for the Big Five in analyses of familiar English personality adjectives. *European Journal of Personality*, 10, 61-77.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 701-716.
- Schellenbach-Zell, J., & Gräsel, C. (2010). Teacher motivation for participating in school innovations e supporting factors. *Journal for Educational Research Online*, 2, 34-54. Retrieved from <http://j-f-b.de/index.php/jero/article/viewFile/110/88>
- Schlosser, L.A. & Simonson, M. (2002). *Distance Education: Definition and Glossary of Terms*, AECT.
- Schonfeld I. S.,& Bianchi, R. (2016). Burnout and Depression: Two Entities or One. *Journal of Clinical Psychology*, 72(1), 22-37.
- Selye H. 1950. *The physiology and pathology of exposure to stress, a treatise based on the concepts of the general-adaptationsyndrome and the diseases of adaptation*. Montreal: ACTA, Inc., Medical Publishers.
- Selye H. 1956. *The stress of life*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Selye H. 1975. *From dream to discovery. On being a scientist*. New York: ARNO Press.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1998). Not all personal goals are personal: Comparing autonomous and controlled reasons as predictors of effort and attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 546 –557.

- Shimazu, A., Schaufeli, W. B., Kosugi, S., Suzuki, A., Nashiwa, H., Kato, A., et al. (2008). Work engagement in Japan: Development and validation of the Japanese version of Utrecht Work Engagement Scale. *Journal of Applied Psychology: An International Review*, 57, 510-523.
- Sinclair, S. J., Siefert, C. J., Slavin-Mulford, J. M., Stein, M. B., Renna, M., & Blais, M. B. (2012). Psychometric Evaluation and Normative Data for the Depression, Anxiety, and Stress Scales-21 (DASS-21) in a Nonclinical Sample of U.S. Adults. *Evaluation & the Health Professions*, 35(3) 259-279.
- Skapinakis, P., Bellos, St., Koupidis, S., Grammatikopoulos, I., Theodorakis, P., & Mavreas, V. (2013). Prevalence and sociodemographic associations of common mental disorders in a nationally representative sample of the general population of Greece. *BMC Psychiatry*, 13(1), 163-177.
- Skapinakis, P., Lewis, G. (2001). Epidemiology in community psychiatric research: common uses and methodological issues. *Epidemiol Psichiatr*, 10(1), 18-26.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., and Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108–120. doi:10.1037/a0025742.
- Sonnentag, S. (2011). Research on work engagement is well and alive. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20, 29–38.
- Spielberger, C. D. (1966b). Theory and research on anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior* (pp. 3-20). New York: Academic Press.
- Steers, R. M., & Braunstein, D. N. (1976). Behaviorally based measure of manifest needs in work settings. *Journal of Vocational Behavior*, 9, 251-266.
- Steers, R. M., & Porter, L. W. (Eds.) (1991). *Motivation and Work Behavior* (5th ed.). New York McGraw-Hill.
- Steers, R. M., & Porter, L.W., & Bigley, G. A. (1996). *Motivation and Leadership at Work*, 6th edition. New York: McGraw-Hill Series in Management.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4th ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 221-258.
- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747-760. doi:10.1037/0022-0663.99.4.747
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(2), 235–243. doi:10.1016/j.psychsport.2008.09.002
- Taylor, L., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 75–94. doi:10.1123/jsep.30.1.75
- Taylor, W. (1980). Professional development or personal development? In Hoyle-J. Megarry (eds), *Professional development of teachers, World Yearbook of Education 1980* (pp.327-339). London: Kogan.
- Tennant, C. (2001). Work-related stress and depressive disorders. *Journal of Psychosomatic Research*, 51(5), 697–704.
- Teri, L. (1982). Depression in adolescence: Its relationship to assertion and various aspects of self image. *Journal of Clinical Child Psychology*, 11, 101-106.
- Terracciano, A., McCrae, R. R., Brant, L. J., & Costa, P. T. (2005). Hierarchical linear modeling analyses of the NEO-PI-R Scales in the Baltimore Longitudinal Study of Aging. *Psychology and Aging*, 20(3), 493-506.
- Thoonen, E.E., Slegers, P.J., Oort, F.J., Peetsma, T.T., & Geijsel, F.P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration* 47, 496-536. DOI: 10.1177/0013161X11400185
- Tiggemann, M. (2005). Body dissatisfaction and adolescent self-esteem: Prospective findings. *Body Image*, 2(2), 129-135.
- Tokar D. M., Fischer A. R., & Subich, L. M., (1998). Personality and Vocational Behavior: A Selective Review of the Literature, 1993–1997. *Journal of Vocational Behavior*, 53(2), 115-153. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1998.1660>
- Tran, N.H., Hallinger, P., & Truong, T. (2017). The heart of school improvement: a multi-site case study of leadership for teacher learning in Vietnam. *School Leadership & Management*, 1-23. doi:10.1080/13632434.2017.1371690

- Tremblay, M. A., Blanchard, C. M., Taylor, S., Pelletier, L. G., & Villeneuve, M. (2009). Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale: Its value for organizational psychology research. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41(4), 213-226.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., & Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, 42, 381–390.
- Twenge, J. M. (2001). Birth cohort changes in extraversion: a cross-temporal meta-analysis, 1966–1993. *Personality and Individual Differences*, 30(5), 735-748.
- Urban, T. A. & Weggen, Z. (2000) *Corporate E-learning: Exploring a New Frontier*. WR Hambrecht + Co.
- Ursin, J. (2007). In quality we trust? The case for quality assurance in Finnish universities. In Epstein, D et al. (eds.) *Geographies of Knowledge, Geometrics of Power: Higher Education in the 21st Century, World Year Book of Education 2007*. London: Routledge Falmer.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.
- Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). On the Causal Effects of Perceived Competence on Intrinsic Motivation: A Test of Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Sport psychology*, 6(1), 94-102.
- Van Beek, I., Taris, T., & Schaufeli, W. B. (2011). Workaholic and work engaged employees: Dead ringers or worlds apart? *Journal of Occupational Health Psychology*, 16, 468–482. doi:10.1037/a0024392.
- Van Damme, D. (2000). Internationalization and quality assurance: Towards worldwide accreditation? *European Journal for Education Law and Policy*, 4, 1-20.
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., & Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 407–417. doi:10.1016/j.psychsport.2014.04.001
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Bart Soenens, B., & Lens, W. (2011). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 981-1002.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the impact of extrinsic versus intrinsic goal framing and internally controlling versus

- autonomy-supportive communication style upon early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76, 483–501.
- Vidovich, L. (2001). That chameleon quality: the multiple and contradictory discourses of 'quality' policy in Australian higher education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 2(2), 249-261.
- Vos, Th. et al. (2012). Years lived with disability (YLDs) for 1160 sequelae of 289 diseases and injuries 1990–2010: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2010. *The Lancet*, 380(9859), 2053-2260.
- Vosniadou, S. & Kollias, V. (2001). Information and Communications Technology and the problem of Teacher Training: Myths, Dreams and the Harsh Reality. *Themes in Education*, 2(4), 341-365.
- Vroom, V H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Wade, T. J. E., Thompson, V., Tashakkori, A., & Valente, E. (1989). A longitudinal analysis of sex by race differences in predictors of adolescent self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 10, 717-729.
- Wang, C. K. J., & Liu, W. C. (2008). Teachers' motivation to teach national education in Singapore: a self-determination theory approach. *Asia Pacific Journal of Education*, 28, 395-410. <http://dx.doi.org/10.1080/02188790802469052>.
- Wang, J. (2005). Work stress as a risk factor for major depressive episode(s). *Psychological Medicine*, 35(6), 865–871.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W., (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>
- Weiner, B. (1985). *Human motivation*. New York: Springer-Verlag. 1
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 36, 953-962.
- Williams, G. C., McGregor, H. A., Zeldman, A., Freedman, Z. R., & Deci, E. L. (2004). Testing a self-determination theory process model for promoting glycemic control through diabetes self-management. *Health Psychology*, 23, 58–66.
- Williams, M. R. (1976). *The relationships among the personality types, job satisfactions, and job specialties of a selected group of medical technologists*. Doctoral dissertation, Florida State University.

- World Health Organization, (2017). *Depression and Other Common Mental Disorders-Global Health Estimates*. Geneva: WHO Document Production Services.
- Yang, J., McCrae, R. R., Costa, P. T., Jr., Dai, X., Yao, S., Cai, T., & Gao, B. (1999). Cross-cultural personality assessment in psychiatric populations: The NEO-PI—R in the People's Republic of China. *Psychological Assessment*, 11(3), 359-368.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3-9. <http://dx.doi.org/10.1177/002248718303400302>

Επίσημα Κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης

- Commission of the European Communities, (2007). *Improving the Quality of Teacher Education Impact Assessment Summary* (SEC 2007931). Brussels: European Commission.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe. Eurydice Report (2013 ed.)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf.
- European Commission (2000). *European report on the quality of school education: Sixteen quality indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. <http://aei.pitt.edu/42406/1/A6503.pdf>
- Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Eurydice (2005). *Key topics in education in Europe, Volume 3: The Teaching Profession In Europe: Profile, Trends And Concerns. Supplementary report: Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975-2002)*. Brussels: Eurydice European Unit. <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2005/EL/1-2005-549-EL-F2-1.Pdf>
- Unesco, (1997). *International Standard Classification of Education I S C E D 1997*. http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1995): *Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση: Διδασκαλία και μάθηση – προς μια κοινωνία της γνώσης*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2003). *Ανακοίνωση της Επιτροπής Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010: Επείγουσα ανάγκη*

- μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η στρατηγική της Λισσαβώνας [COM_2003_685].»
Βρυξέλλες, Νοέμβριος 2003. http://www.edmide.gr/KEIMENA%20E.U/11-11-03%20epitropi%20EU%20ekpaidefsi_katartisi%202010%20Lisavona.pdf
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2003). *Ανακοίνωση της Επιτροπής 'Αποδοτικές επενδύσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση: επιτακτική ανάγκη για την Ευρώπη'.*
Βρυξέλλες, Ιανουάριος 2003. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52002DC0779&from=EL>
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2005). *Ανακοίνωση της Επιτροπής Εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης και της κατάρτισης: μια συμβολή ζωτικής σημασίας στην ευημερία και στην κοινωνική συνοχή στην Ευρώπη Σχέδιο κοινής έκθεσης προόδου του Συμβουλίου και της Επιτροπής για το 2006 σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» {SEC(2005) 1415}.*
Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2005). *Κοινές Ευρωπαϊκές Αρχές για τα Προσόντα και τις Ικανότητες των Εκπαιδευτικών.* Βρυξέλλες, Ιούνιος 2005.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2006). *Εφαρμογή του κοινοτικού προγράμματος της Λισσαβώνας: προώθηση της επιχειρηματικής νοοτροπίας μέσω της εκπαίδευσης και της μάθησης.* Βρυξέλλες, Φεβρουάριος, 2006. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0033&from=EL>
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2007). *Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών.* Βρυξέλλες, Αύγουστος 2007. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EL>
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2008). *Πράσινη Βίβλος: Μετανάστευση και κινητικότητα: προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της ΕΕ.*
Βρυξέλλες, Ιούλιος 2008.
- Ευρυδίκη, (2012). *Αριθμοί-κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2012.* Brussels: Eurydice European Unit.
- Ευρυδίκη, (2013). *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη.* Brussels: Eurydice European Unit.
- Ευρωπαϊκή έκθεση του Μαΐου 2000, για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης: δεκαέξι δείκτες ποιότητας-έκθεση με βάση τις εργασίες της ομάδας εργασίας «Δείκτες ποιότητας». Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11063>

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2003). *Ανακοίνωση της Επιτροπής: "Εκπαίδευση & κατάρτιση 2010" επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η στρατηγική της Λισσαβώνας: σχέδιο κοινής ενδιάμεσης έκθεσης σχετικά με την εφαρμογή του λεπτομερούς προγράμματος των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003 [[COM 2003 685](#)(PDF - 2,3 MB)]
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, (2012). *Αναπτύσσοντας Βασικές Ικανότητες στο Σχολείο στην Ευρώπη. Προκλήσεις και Ευκαιρίες Πολιτικής*. Έκθεση Ευρυδική. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο-Συμβούλιο (2006). *Απόφαση Αριθ.1720/2006/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2006 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της διά βίου μάθησης (L 327/45)*. Βρυξέλλες: Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006D1720&from=EL>
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο-Συμβούλιο, (2008). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 23ης Απριλίου 2008 σχετικά με τη θέσπιση του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων για τη διά βίου μάθηση*. Βρυξέλλες: Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=EL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=EL)
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (1986). *Απόφαση του Συμβουλίου της 24ης Ιουλίου 1986 για την έγκριση του προγράμματος συνεργασίας μεταξύ των πανεπιστημίων και των επιχειρήσεων όσον αφορά την κατάρτιση στον τομέα της τεχνολογίας (COMETT) (86/365/EOK)*. Βρυξέλλες: Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/%20LexUriServ.do?uri=OJ:L:1986:222:0017:0021:EL:PDF>
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (1963). *Απόφαση αριθ. 63/266/EOK του Συμβουλίου της 2ας Απριλίου 1963 περί θεσπίσεως των γενικών αρχών για την εφαρμογή κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης*. Βρυξέλλες, Απρίλιος 1963. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:EL:HTML>
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2000). *Έκτακτο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας (Μάρτιος 2000): προς την Ευρώπη της καινοτομίας και της γνώσης*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c10241&from=EL>

- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2000). *Συμπεράσματα της Προεδρίας, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας, 23-24 Μαρτίου, Βρυξέλλες, 2000.*
http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/el/ec/00100-r1.gr0.htm
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2000). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας, 23-24 Μαρτίου 2000 (έγγρ. SN 100/1/00 REV 1).*
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2008). *Σχέδιο ψηφίσματος του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών συνερχομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 21ης Νοεμβρίου 2008 για την «Καλύτερη ένταξη του δια βίου προσανατολισμού στις στρατηγικές δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης» (2008/C 319/02).* Βρυξέλλες: Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
http://publications.europa.eu/resource/cellar/fa7d5979-b8f8-4688-8554-ed9ff6d1d8cf.0005.02/DOC_1
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2009). *Συμπεράσματα του συμβουλίου, της 12ης Μαΐου 2009, σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020») 2009/C 119/02.* Βρυξέλλες: Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EL)
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2012). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου, της 26ης Νοεμβρίου 2012, σχετικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση στο πλαίσιο της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» — Η συμβολή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην οικονομική ανάκαμψη, την ανάπτυξη και την απασχόληση 2012/C 393/02.* Βρυξέλλες: Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2012:393:FULL&from=EL>
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2013). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου σχετικά με την επένδυση στην εκπαίδευση και κατάρτιση — απάντηση στον Ανασχεδιασμό της εκπαίδευσης: Επένδυση σε δεξιότητες για καλύτερα αποτελέσματα στον κοινωνικοοικονομικό τομέα και Ετήσια Επισκόπηση της Ανάπτυξης για το 2013 (2013/C 64/06).* Βρυξέλλες: Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013XG0305\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013XG0305(01)&from=EN)
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2015). *Κοινή έκθεση για το 2015 του Συμβουλίου και της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020) — Νέες προτεραιότητες για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της*

κατάρτισης 2015/C 417/04. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2015:417:FULL&from=EN>

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο-Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012). *Κοινή έκθεση 2012 του Συμβουλίου και της Επιτροπής, σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020) «Εκπαίδευση και κατάρτιση σε μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς Ευρώπη» (2012/C70/05)*

[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308\(01\)&from=EL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308(01)&from=EL)

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο-Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015). *Κοινή έκθεση για το 2015 του Συμβουλίου και της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020) Νέες προτεραιότητες για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (2015/C 417/04).*

[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=EL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=EL)

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο-Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2010). *Κοινή έκθεση προόδου του Συμβουλίου και της Επιτροπής για το 2010 σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010».* Βρυξέλλες: Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Μάιος 2010.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο-Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2012). *Κοινή έκθεση 2012 του Συμβουλίου και της Επιτροπής, σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020) «Εκπαίδευση και κατάρτιση σε μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς Ευρώπη» (2012/C 70/05).* Βρυξέλλες: Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308\(01\)&from=EL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308(01)&from=EL)

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 1566 Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf

Συμβούλιο & Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1992): *Συνθήκη της Ευρωπαϊκή Ένωσης-Treaty on European Union (EU)*-Μάαστριχτ. Βρυξέλλες – Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty_on_european_union_el.pdf

Συμβούλιο & Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (1997). *Συνθήκη του Άμστερνταμ που τροποποιεί τη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, τις Συνθήκες περί ιδρύσεως των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και ορισμένες συναφείς πράξεις (97/C 340/01)*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:11997D/TXT&from=EL>

Συμβούλιο Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (1968). *Κανονισμός (ΕΟΚ) αριθ. 1612/68 του Συμβουλίου της 15ης Οκτωβρίου 1968 περί της ελεύθερης κυκλοφορίας των εργαζομένων στο εσωτερικό της Κοινότητας*. Λουξεμβούργο, Οκτώβριος 1968, Ελληνική ειδική έκδοση: Κεφάλαιο 05 τόμος 1 σ.33

<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31968R1612:EL:HTML>

Συμβούλιο Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (1975). *Κανονισμός (ΕΟΚ) αριθ. 337/75 του Συμβουλίου της 10ης Φεβρουαρίου 1975 περί δημιουργίας Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισεως*. Βρυξέλλες, Φεβρουάριος 1975: Ελληνική ειδική έκδοση: Κεφάλαιο 05 τόμος 2 σ. 0038.

<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31975R0337:EL:HTML>

Συμβούλιο Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (1989). *Οδηγία 89/48/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 21ης Δεκεμβρίου 1988 σχετικά με ένα γενικό σύστημα αναγνώρισης των διπλωμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που πιστοποιούν επαγγελματική εκπαίδευση ελάχιστης διάρκειας τριών ετών*. Βρυξέλλες, Δεκέμβριος 1989.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:31989L0048&from=EL>

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (2014). *Σχέδιο συμπερασμάτων του Συμβουλίου για την αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών* 8096/14 EDUC 101 SOC 213. Βρυξέλλες, 2 Μαΐου 2014.

<http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EL&f=ST%208883%202014%20INIT>

Δικτυογραφία

<http://www.socrates.teithe.gr/>

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/>

[LexUriServ.do?uri=OJ:L:1986:222:0017:0021:EL:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1986:222:0017:0021:EL:PDF)

[http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1987:346:0031:0033:EL:PDF)

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1987:346:0031:0033:EL:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1987:346:0031:0033:EL:PDF)

[http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1989:393:0029:0034:EL:PDF)

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1989:393:0029:0034:EL:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1989:393:0029:0034:EL:PDF)

<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/trainer2004.pdf>

Οδύσσεια: <http://odysseia.cti.gr/> , <http://odysseia.cti.gr/action-epimorfwsh/>

TRENDS: <http://www.lrf.gr/english/trends/trends3.html>.

ΤΗΛΕΜΑΧΟΣ: <http://www.telemachos.gr>

United States Distance Learning Association: <http://www.usdla.org/>

http://papadopsixologos.blogspot.com/2015/07/blog-post_19.html