

Παράγοντες Παρακίνησης για Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση των Επαγγελματιών Υγείας

Μαγδαληνή Βόβα- Χατζή¹, Μαρία Σαρίδη², Κυριάκος Σουλιώτης³

1. Υποψήφια Διδάκτωρ, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, Ελλάδα.

2. Διευθύντρια Ν.Υ., Γ.Ν. Κορίνθου, Επιστημονικός Συνεργάτης, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, Ελλάδα.

3. Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, Ελλάδα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ένα από τα βασικά ζητήματα της Διοίκησης ανθρωπίνων πόρων, αποτελεί η παρακίνηση των εργαζομένων σε συνεχιζόμενη εκπαίδευση κυρίως στις περιόδους οικονομικής κρίσης όπως αυτή που βιώνει η Ελλάδα σήμερα. Η επένδυση στη συνεχιζόμενη κατάρτιση είναι ζωτικής σημασίας και αυτό γιατί μπορεί να ενισχύσει την οικονομική και ανταγωνιστική απόδοση σε ατομικό, οργανωτικό και κοινωνικό επίπεδο. Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι η παρουσίαση και η κατανόηση των παραγόντων που παρακινούν τα άτομα και ειδικότερα τους επαγγελματίες υγείας για Συνεχιζόμενη εκπαίδευση με κύριο στόχο τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας τους. Πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στηριζόμενη σε ερευνητικές και ανασκοπητικές μελέτες που αντλήθηκαν από διεθνείς (Medline, PubMed) και ελληνικές (IATROTEK) βάσεις δεδομένων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι μελέτες ανέδειξαν ως επικρατέστερους παρακινητικούς παράγοντες, την απόκτηση γνώσεων, τη διατήρηση και τη βελτίωση των δεξιοτήτων, την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση, την προαγωγή υγείας, την επαγγελματική αυτογνωσία και ενδυνάμωση, την αλληλεπίδραση με συναδέλφους, την άνοδο του επαγγελματικού τους κύρους. Η έλλειψη χρόνου, οι οικονομικοί λόγοι, η υπερφόρτωση της εργασίας και οι οικογενειακές υποχρεώσεις αποτελούν τα κυριότερα εμπόδια για συμμετοχή σε συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Σε μια περίοδο παρατεταμένης οικονομικής ύφεσης, ο τομέας υγείας αντιμετωπίζει περιορισμένους δημοσιονομικούς πόρους και ταυτόχρονα, αυξημένες απαιτήσεις για αποτελεσματικότερες και αποδοτικότερες υπηρεσίες. Όταν λαμβάνονται υπόψη τα κίνητρα που ωθούν τους επαγγελματίες υγείας προς τη ΣΕΕ, τότε προγραμματίζονται και εφαρμόζονται στρατηγικές εκπαίδευσης οι οποίες έχουν ως πυλώνα και προσανατολισμό τις εξειδικευμένες εκπαιδευτικές ανάγκες των εργαζομένων με απώτερο όφελος τη βελτίωση των παρεχομένων υπηρεσιών υγείας και τη ταυτόχρονη κάλυψη των αυξημένων αναγκών και προσδοκιών του κοινωνικού συνόλου.

Λέξεις- Κλειδιά: Εκπαιδευτικές ανάγκες επαγγελματιών υγείας, Επαγγελματίες υγείας, Παρακίνηση για συνεχιζόμενη εκπαίδευση, Συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση.

Υπεύθυνος αλληλογραφίας: Μαρία Σαρίδη
e-mail: sarmar32@windowslive.com

Ημερομηνία υποβολής: 12.03.2019
Ημερομηνία δημοσίευσης: Ιανουάριος 2020

Σημείωμα εκδότη: Η παρούσα δημοσίευση εκφράζει την προσωπική άποψη των συγγραφέων.

Αναφορά του άρθρου ως: Βόβα-Χατζή Μ., Σαρίδη Μ. & Σουλιώτης Κ. (2020). Παράγοντες Παρακίνησης για Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση των Επαγγελματιών Υγείας. *Ελληνικό Περιοδικό Νοσηλευτικής Επιστήμης* 13(1): 23-31, DOI: <https://doi.org/10.24283/hjns.202013>

ΒΑΣΙΚΑ ΣΗΜΕΙΑ:

- Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Εκπαίδευση αποτελεί μια διαρκή διαδικασία την οποία επιτάσσει ο σύγχρονος επαγγελματικός χώρος.
- Σημαντικά κίνητρα ενεργοποίησης της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, ανεξαρτήτου τομέα εργασίας είναι η επαγγελματική ανέλιξη, το ενδιαφέρον για τη γνώση, η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, οι εξωτερικές προσδοκίες αλλά και η κοινωνική προσφορά.
- Τα εμπόδια για τη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Εκπαίδευση ποικίλουν και εξαρτώνται από το άτομο, το περιβάλλον του ή και το ευρύτερο κοινωνικό και επαγγελματικό πλαίσιο.
- Οι κυριότεροι παράγοντες παρακίνησης της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης των επαγγελματιών υγείας αφορούν στη βελτίωση τόσο των γνώσεων όσο και των δεξιοτήτων, στοχεύοντας στην προαγωγή της υγείας του χρήστη υπηρεσιών υγείας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΣΕΕ), αποτελεί μια διαρκή διαδικασία που έχει σκοπό να διασφαλίσει ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες του ατόμου προσαρμόζονται συνεχώς και ανταποκρίνονται στις εξελισσόμενες απαιτήσεις της θέσης εργασίας του και των αναγκών της αγοράς εργασίας. Η παρακίνηση είναι μια ψυχολογική διαδικασία συνυφασμένη με την έννοια της εργασιακής ικανοποίησης και απαραίτητη στην κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Βιβλιογραφικά έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί σχετικά με την παρακίνηση στο εργασιακό περιβάλλον. Ένας από αυτούς την ορίζει ως «το σύνολο των ενεργειών, από την πλευρά της διοίκησης να προκαλέσει και διατηρήσει τη διάθεση του εργαζόμενου να συμπεριφερθεί κατά συγκεκριμένο τρόπο» (Χυτήρης 2001). Με άλλα λόγια είναι η δύναμη που ωθεί τους εργαζόμενους να προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους και να ενεργήσουν με ενθουσιασμό και επιμονή έτσι ώστε να πετύχουν τους στόχους που θέτει ο οργανισμός όπου ανήκουν. Βασικό παράγοντα της παρακίνησης αποτελεί το κίνητρο, το οποίο ορίζεται ως μια ψυχολογική διαδικασία που όταν εξωτερικεύεται από τον παραλήπτη της δραστηριοποιεί, υποκινεί και κατευθύνει την ανθρώπινη συμπεριφορά για την επιτυχία των στόχων που έχουν τεθεί (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 1997).

Οι διαστάσεις των κινήτρων παρακίνησης είναι η κατεύθυνση (τι προσπαθεί να πετύχει ο άνθρωπος), η προσπάθεια (βαθμός προσπάθειας) και η επιμονή (διάρκεια της προσπάθειας) (Armstrong 2006). Το πλαίσιο ανάπτυξης της διαδικασίας της παρακίνησης περιλαμβάνει τις ανάγκες, τα κίνητρα και τους στόχους. Πρώτα γίνεται εκτίμηση των αναγκών του ατόμου, στη συνέχεια ακολουθεί ο προσδιορισμός των κινήτρων και έπειτα ο καθορισμός των στόχων. Η ολοκλήρωση της διαδικασίας της παρακίνησης με την επίτευξη των στόχων έχει ως συνέπεια την ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου στο

χώρο εργασίας του (Μπουραντάς 2002).

Αρκετές φορές παρατηρείται το φαινόμενο ασυμφωνίας μεταξύ της ικανοποίησης των αναγκών και της επίτευξης των στόχων, ή και των συγκρούσεων μεταξύ κινήτρων και οφέλους. Αυτό συμβαίνει γιατί οι παράγοντες επίδρασης τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού περιβάλλοντος εργασίας του ατόμου, καθώς, επίσης, και τα ατομικά χαρακτηριστικά του διαφέρουν ανά περίπτωση (Herzberg 1987).

Στην παρούσα ανασκόπηση, θα γίνει προσπάθεια να εξεταστούν αποτελεσματικά τα κίνητρα παρακίνησης στη ΣΕΕ. Ξεκινώντας με το θεωρητικό υπόβαθρο, θα επιχειρηθούν να περιγραφούν τα βασικά πρότυπα κινήτρων. Στη συνέχεια, σε συνοπτική μορφή, θα παρατεθούν κάποια βασικά συμπεράσματα, όπως προκύπτουν από τη βιβλιογραφία και τη σύγχρονη έρευνα, εστιάζοντας και στην ελληνική πραγματικότητα. Επίσης, θα σημειωθούν και κάποιες ενδεικτικές προτάσεις οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλουν στην παρακίνηση των επαγγελματιών υγείας για συνεχιζόμενη εκπαίδευση.

Η παρακίνηση συνεχιζόμενης εκπαίδευσης στον εργασιακό χώρο-θεωρητικό υπόβαθρο

Το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί παγκοσμίως σήμερα τον κυριότερο συντελεστή παραγωγής. Η αποδοχή της άποψης ότι η βασική επαγγελματική εκπαίδευση επαρκεί για να παρέχει τις γνώσεις και τις δεξιότητες στην επαγγελματική ζωή ενός ατόμου, έχει προ καιρού παρέλθει. Υπάρχουν άπειρες ενδείξεις μέσω μελετών και ερευνών, ότι η επένδυση στη συνεχιζόμενη κατάρτιση είναι ζωτικής σημασίας. Και αυτό γιατί μπορεί να ενισχύσει την οικονομική και ανταγωνιστική απόδοση σε ατομικό, οργανωτικό και κοινωνικό επίπεδο (Γούλας και συν 2013).

Η ΣΕΕ αποβλέπει στη συντήρηση, ανανέωση, αναβάθμιση και εκσυγχρονισμό των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν από τα άλλα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης ή από επαγ-

γελματική εμπειρία με στόχους την ένταξη στην αγορά εργασίας, την επαγγελματική εξέλιξη και την προσωπική ανάπτυξη. Η αναγκαιότητα της, τόσο για τους ίδιους τους εργαζόμενους και κατά επέκταση τους οργανισμούς, έχει αναδειχτεί μέσα και από διάφορες μελέτες και έρευνες. Αύξηση παραγωγικότητας και ανταγωνιστικότητας (Guest et al 2004), ποιοτικότερη φροντίδα υγείας στους ασθενείς μέσω της αύξησης της αποδοτικότητάς τους (Brown et al 2002, Needleman et al 2002, Yfantis et al 2010) και ικανοποίηση μέσα από την εργασία (Petaloti 2015) είναι μερικά από τα οφέλη της.

Κίνητρα και λόγοι συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα

Τα κίνητρα που ωθούν τους ενήλικες να συμμετέχουν σε οποιασδήποτε μορφής εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούν μια από τις πλέον σημαντικές πτυχές ενασχόλησης, τόσο στο θεωρητικό, όσο και στο ερευνητικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο πέρασμα των ετών διατυπώθηκαν πολλά μοντέλα μέσα από τα οποία έγινε μια προσπάθεια να ερμηνευτούν οι λόγοι της συμμετοχής των ενηλίκων σε διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, μοντέλα στα οποία συνδυάστηκαν τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων, οι λόγοι και τα κίνητρα, αλλά και οι ανασταλτικοί παράγοντες συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης. Μέσα από αυτά τα μοντέλα αναδεικνύεται η πολυπλοκότητα αυτού του ζητήματος. Τα παρακάτω είναι μόνο μερικά από τα ερευνητικά θέματα που έχουν μελετηθεί γίνε σχετικά με τα κίνητρα παρακίνησης για εκπαίδευση

Ο C.O. Houle (1956) είναι ο πρώτος που ερεύνησε τα κίνητρα και τους λόγους συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευόμενων στη δια βίου εκπαίδευση μέσα από την ερευνητική διαδικασία των συνεντεύξεων με εκπαιδευόμενους που είχαν πάρει μέρος σε διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας του προχώρησε στη διαμόρφωση μιας τυπολογίας των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Σε αυτήν περιλαμβάνονταν οι προσανατολισμένοι στους στόχους (goal-oriented), οι προσανατολισμένοι στην εκπαιδευτική δραστηριότητα με κύριο γνώμονα την ποσότητα και την ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων που αναπτύσσονται στη διάρκεια της, αναζητώντας πρώτιστα την κοινωνική επαφή (activity-oriented) και οι προσανατολισμένοι στη μάθηση (learning-oriented) (Καραλής 2013). Αργότερα, με βάση την παραπάνω κατανομή, περιγράφηκαν ως κινητήριες κατευθύνσεις (motivational orientations) ή απλά κίνητρα, οι διαστάσεις στις οποίες βασίστηκαν οι λόγοι για τους οποίους τα άτομα συμμετέχουν στη ΣΕΕ και, οι οποίες αντανακλούν τις τρέχουσες ανάγκες, τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τις στάσεις και τις αντιλήψεις που σχετίζονται με τη ΣΕ (Flores & Castillo 2006).

Ο Tough (1968) μέσω της διαδικασίας, επίσης, των

συνεντεύξεων που πραγματοποίησε, κατέληξε στο βασικό συμπέρασμα, ότι η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων σε κάποιο πρόγραμμα δεν οφείλεται σε έναν λόγο αλλά σε πολλούς. Μάλιστα αναφέρει ότι επιθυμία όλων των εκπαιδευόμενων ήταν η διάθεσή τους να εφαρμόσουν στην πράξη τις γνώσεις που είχαν αποκτήσει από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Ο Boshier (1971) δημιούργησε τη Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής (Educational Participation Scale) (EPS) εστιάζοντας στους τύπους των εκπαιδευόμενων, αλλά και στα κίνητρα που προκύπτουν από τους προσανατολισμούς τους. Αυτά ομαδοποιήθηκαν στις εξής κατηγορίες: α) ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, β) εξωτερικές προσδοκίες, γ) κοινωνική προσφορά, δ) επαγγελματική αναβάθμιση ε) διαφυγή από άλλες καταστάσεις και στ) ενδιαφέρον για γνώση.

Η κλίμακα (EPS) εφαρμόστηκε κατά τα επόμενα χρόνια από πολλούς ερευνητές σε διάφορα περιβάλλοντα μάθησης της εκπαίδευσης ενηλίκων και σε διαφορετικούς πληθυσμούς. Έτσι, αναπροσανατολίστηκε σε ένα επαγγελματικό πλαίσιο και τροποποιήθηκε η κλίμακα στην Κλίμακα συμμετοχής (PRS) η οποία αναπτύχθηκε από τους Grotelueschen et al (1981) και αποτελείται από τις εξής κατηγορίες: α) Επαγγελματική βελτίωση και ανάπτυξη (professional improvement and development), β) Επαγγελματικές υπηρεσίες (professional service), γ) Μάθηση και αλληλεπίδραση με συναδέλφους (learning and interaction with colleagues), δ) Προσωπικό όφελος και επαγγελματική ασφάλεια (personal benefits and job security), ε) Επαγγελματική δέσμευση (professional commitment)" (Καραλής 2013).

Με τα κίνητρα ασχολήθηκε και η Patricia K Cross (1981) καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι από όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή, ο βασικότερος είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο του ατόμου. Όσο υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο έχει κάποιος τόσο περισσότερο συμμετέχει σε επόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Η μελέτη της Rowold (2007), απέδειξε ότι το κίνητρο για μάθηση οδηγεί σε υψηλή μορφή παρακίνησης (transfer motivation). Διακρίνεται σε κίνητρο της εκπαίδευσης, κίνητρο της ικανοποίησης από τη συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα και παραγωγή γνώσης ως κίνητρο αύξησης της απόδοσης. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με το πρώτο κίνητρο η εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τις γνώσεις (Knowledge), τις στάσεις (Attitudes), τις ικανότητες (Skills) και τις επαγγελματικές δεξιότητες (Competencies) του εργαζόμενου, ανάλογα με τα ήδη έμφυτα ή επίκτητα προσόντα του (Γαπαλεξανδρή & Μπουραντάς 2003, Kamariannaki et al 2017). Σύμφωνα με το κίνητρο της ικανοποίησης από τη συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα, η ικανοποίηση που λαμβάνει ο εργαζόμενος από την εργασιακή εκπαίδευση επηρεάζει

τη γενικότερη ικανοποίησή του από την εργασία. Υπάρχουν τρεις παράγοντες που επιδρούν στην ικανοποίηση από την εργασιακή εκπαίδευση: η μεθοδολογία, ο τύπος κατάρτισης και το χρονικό διάστημα που διαρκεί η κατάρτιση (Schmidt 2007, Lambrou et al 2010). Τέλος, σύμφωνα με το τρίτο κίνητρο η γνώση σε μια επιχείρηση, συνδέεται με τη πληροφορία ή τα δεδομένα και αφορά πεποιθήσεις, δέσμευση, δράση και έννοιες. Στη συνέχεια η γνώση αυτή διαχέεται σε όλα τα επίπεδά του οργανισμού, ενσωματώνεται στον τρόπο και τη μεθοδολογία του εργαζόμενου και με τη σειρά της γίνεται το έναυσμα για την παραγωγή περισσότερης γνώσης (Knowles 1980, Rowold 2007).

Εμπόδια στη συμμετοχή ενήλικων σε προγράμματα εκπαίδευσης

Η Cross (1981) κατάταξε τα εμπόδια για συμμετοχή στην εκπαίδευση στις ακόλουθες κατηγορίες, αν και το βασικότερο εμπόδιο συμμετοχής στην εκπαίδευση κατά τη γνώμη της, για τους λιγότερο εκπαιδευμένους, είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος:

» *Καταστασιακά (situational) εμπόδια*: αφορούν εμπόδια που σχετίζονται με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο ενήλικας εκπαιδευόμενος σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, όπως είναι για παράδειγμα η έλλειψη χρόνου, το ανεπαρκές εισόδημα, οικογενειακές υποχρεώσεις κ.λ.π.

» *Θεσμικά (organizational) εμπόδια*: περιλαμβάνονται όλοι οι παράγοντες και διαδικασίες που συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία/εμπειρία και μπορούν να εμποδίσουν (αποθαρρύνουν ή αποκλείουν) τους ενήλικες στη συμμετοχή τους. Παραδείγματα αυτής της κατηγορίας αποτελούν η κακή οργάνωση εκπαιδευτικού προγράμματος, οι εγκαταστάσεις, τα ωράρια διεξαγωγής, οι προϋποθέσεις εισαγωγής σε ορισμένους τύπους προγραμμάτων, τα περιορισμένα προγράμματα κ.ο.κ.

» *Προδιαθετικά (dispositional) εμπόδια*: εδώ εντάσσονται οι στάσεις, οι αντιλήψεις, οι προκαταλήψεις και οι προηγούμενες εμπειρίες (ιδιαίτερα εκπαιδευτικές) των εκπαιδευομένων. Για παράδειγμα, οι πολίτες τρίτης ηλικίας θεωρούν ότι είναι αρκετά μεγάλοι για να μάθουν ή οι ενήλικοι με περιορισμένο εκπαιδευτικό υπόβαθρο πιστεύουν ότι δεν θα καταφέρουν να ολοκληρώσουν την εκπαίδευση (Abdullah et al 2008, Καραλής 2013).

Αντίστοιχα, τα εμπόδια στη μάθηση ενήλικων σύμφωνα με τον Rogers (1999) κατατάσσονται σε εμπόδια που προκύπτουν από τα εκπαιδευτικά προγράμματα όπως: κακή οργάνωση, μαθησιακά περιεχόμενα χαμηλής μορφωτικής αξίας, αναποτελεσματικές εκπαιδευτικές τεχνικές κ.ά. Εμπόδια που προκύπτουν από παράγοντες όπως: υποχρεώσεις και δεσμεύσεις, αντίξοο φυσικό και περιβαλλοντικό παράγοντες, ακατάλληλο μαθησιακό κλίμα, κακές διαπροσωπικές σχέσεις κ.ά. Τέλος, εσωτερικά

εμπόδια που όπως υποστηρίζει διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία μάθησης των ενήλικων και τα ταξινομεί σε δύο υποκατηγορίες. Στην πρώτη εντάσσονται εμπόδια που συνδέονται με το άγχος και στη δεύτερη εμπόδια που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες και με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Εκδηλώνονται είτε ως ανησυχία μπροστά στην απειλή επιβεβλημένων απαιτήσεων, είτε ως ανησυχία για την ικανότητα ανταπόκρισης μπροστά στις νέες συνθήκες. Οι αιτίες που προκαλούν άγχος στους ενήλικες εκπαιδευόμενους είναι συνήθως, ο φόβος της αξιολόγησης, της αποτυχίας, της γελοιοποίησης, της έλλειψης εμπιστοσύνης στον εαυτό τους και η αμφιβολία για το αν θα καταφέρουν να ανταποκριθούν μπροστά στις νέες απαιτήσεις του προγράμματος. Είναι γεγονός ότι οι ενήλικοι φέρουν μαζί τους ένα σύνολο από γνώσεις, αξίες και εμπειρίες τις οποίες έχουν αποκτήσει κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Σε αυτές τις υπάρχουσες γνώσεις είναι συχνά προσκολλημένοι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι πράγμα που συχνά τους εμποδίζει από το να δεχθούν τη νέα γνώση. Είναι δύσκολο για τους ενήλικες να αναθεωρήσουν τις απόψεις που έχουν ήδη σχηματίσει για τον κόσμο. Επίσης, συχνά έχουν επενδύσει συναισθηματικά και έτσι κάποιες φορές ο εκπαιδευτής επιδιώκει να μετασχηματίσει τις δικές του απόψεις (Rogers 1999).

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), τα εμπόδια διακρίνονται σε εσωτερικά και σε εξωτερικά. Τα εσωτερικά όμως, είναι αυτά που κατά τη γνώμη του, διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην απόφαση του εκπαιδευομένου να παραμείνει ή όχι στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να επενδύσει ή όχι στη μάθηση.

Θεωρίες – Μοντέλα Ερμηνείας της συμμετοχής των ενήλικων στην εκπαίδευση

Η έννοια της παρακίνησης στη ΣΕΕ, έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης για πολλούς επιστήμονες. Οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί γύρω από αυτήν, προσπαθούν να απαντήσουν στα ερωτήματα ποιοι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες και ποια η τροχοπέδη παρακίνησης για συνεχιζόμενη εκπαίδευση, και ποιες μεταβλητές πρέπει να επηρεασθούν με στόχο την αύξηση της συμμετοχής. Σήμερα, έχει επικρατήσει η άποψη ότι δεν υπάρχει μία και μοναδική καθολική θεωρία, που μπορεί να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά στο χώρο εργασίας. Οι συνδυασμοί θεωριών είναι αυτοί, που πιθανόν να οδηγούν σε καλύτερη κατανόηση της παρακίνησης στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τη *θεωρία Δυναμικής του πεδίου* (Force-Field Analysis), της οποίας κύριος εκφραστής ήταν ο Miller (1967), υποστηρίζεται ότι η σχέση μεταξύ κοινωνικο-οικονομικής θέσης και συμμετοχής του ενήλικα σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι αναπόφευκτη. Επίσης, η *θεωρία της συνταύτισης* (Congruence Model) με κύριο

εκπρόσωπο τον Boshier (1971), αναφέρει ότι το κίνητρο μάθησης είναι μια λειτουργία αλληλεπίδρασης, μεταξύ εσωτερικών ψυχολογικών παραγόντων και εξωτερικών περιβαλλοντικών παραγόντων. Η συμμετοχή κάποιου μπορεί να αποτελεί το αποτέλεσμα συνταύτισης της αντίληψης που έχει για τον εαυτό του (αυτο-αντίληψη) με τον τύπο του εκπαιδευτικού προγράμματος αλλά και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Γέλλας & Καζανίδης 2012).

Η θεωρία της «ανδραγωγικής», με κυριότερο μελετητή τον Malcolm Knowles (1970), υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μία διαδραστική διεργασία ερμηνείας, η οποία οδηγεί στο συνεχή μετασχηματισμό των βιωμάτων των ενήλικων εκπαιδευομένων. Το άτομο, στην πορεία προς την ωρίμανσή του, συσσωρεύει ένα σημαντικό αριθμό εμπειριών οι οποίες αποκτούν νόημα δια μέσου της διεργασίας της μάθησης. Η θεωρία της Ανδραγωγικής αναφέρεται στην ανάγκη των ενήλικων εκπαιδευομένων για αυτοπραγμάτωση, δηλαδή για αναγνώριση και ανάπτυξη όλου του δυναμικού τους. Δίνει δε ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτές μπορούν να διευκολύνουν τους εκπαιδευομένους, ώστε να επιτύχουν αυτόν το στόχο (Knowles 1980).

Σύμφωνα με το μοντέλο της *Αλυσίδας των Αντιδράσεων* (Chain of Response - COR) της Cross (1981), η συμμετοχή των ενήλικων σε εκπαιδευτικά προγράμματα ξεκινά από δύο εσωτερικούς παράγοντες: την αυτοαξιολόγηση και τις στάσεις έναντι της εκπαίδευσης. Αυτοί οι εσωτερικοί παράγοντες επηρεάζουν τους στόχους που θέτει ο εκπαιδευόμενος και την προσδοκία ότι μέσω της συμμετοχής θα επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι. Οι προσδοκίες αυτές καθορίζονται και επηρεάζονται από τις μεταβάσεις και τις αλλαγές στη ζωή του ενήλικου και την ανάληψη των απαιτούμενων δράσεων. Οι διαθέσιμες ευκαιρίες για προγράμματα, τα εμπόδια και η πληροφόρηση που διαθέτει ο ενήλικος καθορίζουν στη συνέχεια το αν θα συμμετάσχει τελικά σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα" (Cross 1981).

Η θεωρία του D. Kolb (1984) ορίζει την εμπειρική εκπαίδευση ως μια διεργασία όπου «η γνώση δημιουργείται μέσα από τον μετασχηματισμό της εμπειρίας», με στόχο να προκύψουν ιδέες που θα οδηγήσουν σε νέα δράση, η οποία δίνει τη δυνατότητα στο άτομο για βαθύτερη κατανόηση επιτρέποντάς του την ενεργητική συμμετοχή στη διαμόρφωση της πραγματικότητας.

Η θεωρία της *μετασχηματιζόμενης μάθησης* αναπτύχθηκε από τον Mezirow (1991) και καταρχήν υποστηρίζει ότι σε έναν ενήλικο δημιουργείται κίνητρο για μάθηση όταν η αντίληψή του για την πραγματικότητα βρεθεί σε δυσαρμονία με μια συγκεκριμένη κατάσταση, όταν δηλαδή δεν υπάρχει σύμφωνια μεταξύ πραγματικότητας και εμπειρίας. Στη συνέχεια, προχωρά στη διαμόρφωση μιας διπλής τυπολογίας για τη διεργασία της μάθησης υποστηρίζοντας οι ενήλικοι έχουν περισσότερο την ανά-

γκη να αποκτήσουν νέες νοηματοδοτικές προοπτικές στα ήδη υπάρχοντα νοηματοδοτικά τους σχήματα με τα οποία ερμηνεύουν την πραγματικότητα (μετασχηματιζόμενη μάθηση). Ο Mezirow προχωρά, επίσης, και σε έναν τριμερή χωρισμό της μάθησης που αφορά όχι στο κίνητρο, αλλά στην ίδια τη διεργασία. Η πρώτη μορφή μάθησης, κατά τον Mezirow, είναι η εργαλειοκίνητη μάθηση (instrumental learning) η οποία προκύπτει μέσα από την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και από τον καθορισμό της σχέσης μεταξύ αίτιου και αιτιατού. Ως δεύτερη μορφή μάθησης ορίζει την επικοινωνιακή μάθηση (communicative learning), η οποία είναι η προσπάθεια να γίνει κάποιος κατανοητός και να κατανοήσει τους άλλους στο πλαίσιο ανταλλαγής ιδεών μέσω του προφορικού και γραπτού λόγου, αλλά και όλων των μορφών τέχνης και δημιουργίας. Τέλος την τρίτη μορφή μάθησης, ο Mezirow, την ονομάζει απελευθερωτική μάθηση (emancipatory learning). Η μάθηση αυτή περιλαμβάνει την αναγνώριση και την αμφισβήτηση απόψεων και νοημάτων μέσα από τη διεργασία του κριτικού (αυτο) στοχασμού (Mezirow 1991).

Το *θεωρητικό παράδειγμα «Προσδοκία - Σθένος»* (Expectancy-Valence Paradigm) του Rubenson (1994), αναφέρει ότι οι ενήλικες που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες πιστεύουν πως είναι σε θέση να μάθουν, αλλά και να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα μάθησης τους, τα οποία θεωρούν ότι εμπίπτουν στις προσωπικές τους ανάγκες. Μέσα στο πλαίσιο αυτό η συμμετοχή είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ της κατάστασης κατά την οποία (α) κάποιος «προσδοκά» κάτι και (β) του «σθένους» (δύναμη/ελπίδα) που αποδίδεται στην εκπαίδευση και το οποίο εξαρτάται από τα αναμενόμενα αποτελέσματα συμμετοχής σε αυτή.

Τέλος, το Μοντέλο της *Περιορισμένης Δράσης* (Bounded Agency Model) των Rubenson & Dejardins (2009), διατυπώνει τη θέση πως παρόλο που τα άτομα διαθέτουν ένα βαθμό αυτονομίας και επιλογής αναφορικά με τη δράση τους για συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης, ταυτόχρονα περιορίζονται από τις κοινωνικές δομές αλλά και από ατομικά χαρακτηριστικά που στην πράξη απομειώνουν τις διαθέσιμες επιλογές («ευκαιρίες»). Τελικά, διαπιστώνουν πως το θέμα δεν είναι η ύπαρξη ή όχι των εμποδίων αλλά η διαμόρφωση από την Πολιτεία εκείνων των όρων που επιτρέπουν στο άτομο να τα υπερβεί ή όχι. Περαιτέρω ομαδοποιούν τους δύο πρώτους τύπους εμποδίων της τυπολογίας Cross (καταστασιακά και θεσμικά) σε μία κατηγορία, τα δομικά (structural barriers), υπό την έννοια ότι και οι δύο τύποι αναφέρονται εντέλει σε κοινωνικές συνθήκες και δομές, ενώ διατηρούν την τρίτη κατηγορία (dispositional/προδιαθετικά). Συγκεκριμένα, η τυπολογία που προτείνουν περιλαμβάνει δομικά εμπόδια, στα οποία ουσιαστικά ενσωματώνουν τόσο τα καταστασιακά, όσο και τα θεσμικά

εμπόδια της τυπολογίας Cross (οικογένεια, εργασία και εμπόδια που σχετίζονται με θεσμικά και οργανωτικά ζητήματα) και προδιαθετικά εμπόδια, που περιλαμβάνουν τις δυνατότητες (capabilities) και την επίγνωση (consciousness) (Καραλής 2013).

Ερευνητικά ευρήματα στον τομέα της υγείας: διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα

Τα τελευταία χρόνια διαφαίνεται σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, η επιτακτική ανάγκη να διερευνηθεί το φαινόμενο της συμμετοχής, καθώς και των λόγων παρακίνησης των επαγγελματιών υγείας σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ως πρωταρχικές προτεραιότητες. Αρκετές μελέτες για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση αποδεικνύουν την αναγκαιότητά της στην πληρότητα και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Ενδεικτικά, από έρευνες που έγιναν στο υγειονομικό προσωπικό σε νοσοκομεία στις πολιτείες των ΗΠΑ, αναδείχθηκε η συσχέτιση των προγραμμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης με την αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα των υπηρεσιών υγείας, λιγότερα επαγγελματικά λάθη και εργασιακά ατυχήματα, μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση (Aiken et al 2002, Cho et al 2003, Flores 2006, Association of American Medical Colleges & American Association of Colleges of Nursing 2010). Επιπλέον, άλλες μελέτες απέδειξαν ότι οι επαγγελματίες υγείας με την παρακολούθηση προγραμμάτων κατάρτισης αναβαθμίζουν την υφιστάμενή τους γνώση, βελτιώνουν τις δεξιότητές τους και συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών (Needleman et al 2002, Kyriopoulos et al 2003, Stanton 2004, Kane et al 2007, Bamrah et al 2011).

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε επαγγελματίες υγείας με εργαλείο την κλίμακα Participation Reasons Scale (PRS) και μελέτησαν τα κυριότερα κίνητρα για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, ανέδειξαν ότι ήταν η διατήρηση και η βελτίωση των δεξιοτήτων τους, η εξυπηρέτηση και η κάλυψη των αναγκών των ασθενών τους, η επαγγελματική αυτογνωσία, η αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους τους, η επαγγελματική ενδυνάμωση και η άνοδος του επαγγελματικού τους κύρους (O'Sullivan 2003, Aiga 2006, Flores & Castillo 2006).

Στην Ελλάδα, ανευρέθηκαν δημοσιευμένες μελέτες με θέματα που αφορούσαν στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, όπως σχετικά με τα κίνητρα για συμμετοχή σε συνεχιζόμενη εκπαίδευση με σκοπό την αναβάθμιση γνώσεων και επαγγελματικής εξέλιξης (Παπαδημητρίου και συν 2005), τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα κίνητρα συμμετοχής (Kyriopoulos et al 2003, Πιερράκος και συν 2006), τη βελτίωση της ποιότητας και της ασφάλειας της φροντίδας, αλλά και με την ενίσχυση συναισθημάτων ικανοποίησης, αυτοπεποίθησης και επάρκειας (Karanikola et al 2007,

Διλιντάς 2010).

Η μοριοδότηση, η πιστοποίηση της εκάστοτε κατάρτισης, καθώς και το ετήσιο κονδύλιο εκπαίδευσης ανά εργαζόμενο αποτελούν κίνητρα για παρακίνηση συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Edmunds 2007, Josiab Macy Foundation 2010). Η έλλειψη χρόνου, οι οικονομικοί λόγοι, ο φόρτος εργασίας, οικογενειακές υποχρεώσεις, η μη ενθάρρυνση των διοικητών των οργανισμών, η μη προσβασιμότητα λόγω γεωγραφικής θέσης, καθώς και ότι πολλές φορές τα αντικείμενα των προγραμμάτων δεν είναι ενδιαφέροντα, αποτελούν τροχοπέδη στη μη συμμετοχή των εργαζομένων σε συνεχιζόμενη κατάρτιση (Gallagher 2006, Penz et al 2007, Aboshaiqah et al 2012, Politi & Souliotis 2013).

Συγκεντρωτικά επομένως, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι μελέτες ανέδειξαν ως επικρατέστερους παρακινητικούς παράγοντες για συνεχιζόμενη εκπαίδευση, την απόκτηση γνώσεων, τη διατήρηση και τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους, την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση, την προαγωγή υγείας, την επαγγελματική αυτογνωσία και την ενδυνάμωση, την ικανοποίηση κατά τη συμμετοχή σε προγράμματα κατάρτισης, την αλληλεπίδραση με συναδέλφους, την άνοδο του επαγγελματικού τους κύρους. Αντίθετα, τη μικρότερη σημασία φαίνεται πως έχει η διάθεση για απόδραση από προβλήματα της προσωπικής - οικογενειακής ζωής και η συμμετοχή φίλων.

Στο ίδιο πλαίσιο, η έρευνα κατέδειξε ότι μεγαλύτερης σημασίας είναι τα κίνητρα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, ακολουθούν αυτά της επαγγελματικής εξέλιξης, έπονται αυτά των κοινωνικών επαφών και αυτά της αξιοποίησης ελεύθερου χρόνου.

Στον αντίποδα, η έλλειψη χρόνου, οι οικονομικοί λόγοι, η υπερφόρτωση της εργασίας και οι οικογενειακές υποχρεώσεις αποτελούν τα κυριότερα εμπόδια για συμμετοχή σε συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Όσον αφορά τον Ελληνικό χώρο συγκεκριμένα, εκτός από τα αναφερόμενα εμπόδια καταγράφηκαν, επίσης, και η μη υποχρεωτική μορφή της εκπαίδευσης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε μια περίοδο παρατεταμένης οικονομικής ύφεσης, ο τομέας υγείας αντιμετωπίζει περιορισμένους δημοσιονομικούς πόρους και ταυτόχρονα, αύξηση των απαιτήσεων για αποτελεσματικότερες και αποδοτικότερες υπηρεσίες. Αυτό οδηγεί στην αναγκαιότητα νέων μοντέλων διοίκησης που θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν πλήρως τους υλικούς και ανθρώπινους πόρους, και ειδικότερα να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα του ανθρώπινου δυναμικού. Αυτό είχε ως συνέπεια να ασχοληθούν αρκετοί ερευνητές στη διερεύνηση των παραγόντων που κινητοποιούν τους επαγγελματίες υγείας να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, δεδομένου ότι το βασί-

κότερο «κλειδί» της επιτυχίας τους είναι η συνειδητοποιημένη συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Οι μελέτες αυτές ανέδειξαν ως επικρατέστερους παρακινητικούς παράγοντες, τη διατήρηση και τη βελτίωση των δεξιοτήτων των επαγγελματιών υγείας, την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση, την εξυπηρέτηση και την κάλυψη των αναγκών των ασθενών τους, την επαγγελματική αυτογνωσία και την ενδυνάμωση, την αλληλεπίδραση με συναδέλφους, την άνοδο του επαγγελματικού τους κύρους.

Παρόλο που στο εξωτερικό το θέμα της παρακίνησης των επαγγελματιών υγείας για συμμετοχή τους σε συνεχιζόμενη εκπαίδευση αποτελεί θέμα μείζονος σημασίας, στην Ελλάδα δεν έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό. Δεδομένου ότι στη χώρα μας η συνεχιζόμενη κατάρτιση είναι προαιρετική δραστηριότητα για τους επαγγελματίες υγείας, η κατανόηση των κινήτρων που τους ωθούν στην επιλογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων έχει τη θέση μιας πολύ σημαντικής διεργασίας, η οποία θα δώσει την ευκαιρία στους φορείς εκπαίδευσης να προγραμματίσουν και να εφαρμόσουν προγράμματα τα οποία θα έχουν ως πυλώνα και προσανατολισμό τις εξειδικευμένες εκπαιδευτικές ανάγκες των εργαζομένων. Με αυτόν τον τρόπο, τα προγράμματα καθίστανται πιο ενδιαφέροντα και ποιοτικά, οδηγούν σε απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που με τη σειρά τους θα οδηγήσουν στην επιθυμητή αλλαγή της συμπεριφοράς των επαγγελματιών υγείας, με απώτερο όφελος τη βελτίωση παροχής υπηρεσιών υγείας και την ταυτόχρονη κάλυψη των αυξημένων αναγκών και προσδοκιών του κοινωνικού συνόλου.

Η παρακίνηση των επαγγελματιών υγείας για συνεχιζόμενη εκπαίδευση αποτελεί ένα περίπλοκο ζήτημα που χρειάζεται ειδική μεταχείριση στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Για να εφαρμοστεί ορθή παρακίνηση των επαγγελματιών υγείας για αποτελεσματικότερες και αποδοτικότερες υπηρεσίες υγείας, εκτός από ουσιαστική εφαρμογή των υφιστάμενων διατάξεων, θα χρειαστεί περαιτέρω αλλαγή του θεσμικού πλαισίου με κριτήρια που θα εστιάζονται στην παρακίνηση συνεχιζόμενης κατάρτισης.

Η συγκεκριμένη μελέτη μπορεί να συμβάλει στη Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού του τομέα υγείας, δίνοντας βάρος, με τη γνώση των θεωρητικών προσεγγίσεων και τη μελέτη των ερευνητικών δεδομένων, στη δημιουργία μιας πολιτικής κινήτρων, χωρίς πρόσθετο οικονομικό κόστος που είναι ο κύριος περιορισμός της εποχής, με κύριο στόχο την αύξηση συμμετοχής των εργαζομένων σε εκπαιδευτικά προγράμματα και κατά επέκταση σε ορατά αποτελέσματα στη λειτουργία του τομέα υγείας.

Η επιλογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις εξειδικευμένες ανάγκες των εργαζομένων καθώς και η σύνδεση της συνεχιζόμενης κατάρτισης με την επαγγελματική εξέλιξη των κατάρτιζομένων, θα συντελέσουν σημαντικά στην αύξηση του κινήτρου της εκπαίδευσης. Σε περιπτώσεις που η παρακίνηση είναι σε χαμηλά επίπεδα, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται παρεμβάσεις που θα ωθούν το κίνητρο της μάθησης, όπως π.χ. πλήρης ενημέρωση από το μάντζερ του οργανισμού σχετικά με την εκπαίδευση, τους στόχους της και τη σχέση της με την επαγγελματική εξέλιξη τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γούλας Χ., Ζάγκος Χ., Κατσής Α., Κόκκινος Γ., Κορδάτος Π., Μπουκουβάλας Κ., Παλιός Ζ., Πανδής Π. & Φωτόπουλος Ν. (2013). *Κατάρτιση, Απασχόληση, Εκπαιδευτική Πολιτική. Διερεύνηση της σύνδεσης της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση*. Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (ΚΑ.ΝΕΠ ΓΣΣΕΕ).
- Διλιντάς Α. (2010). Μελέτη του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης στο προσωπικό ενός πανεπιστημιακού νοσοκομείου, *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής* 27(3):498-508.
- Καραλής Θ. (2013). Μελέτη: *Κίνητρα και Εμπόδια για τη Συμμετοχή των ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση*. ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ- ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Κόκκος Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης*. Πάτρα, ΕΑΠ.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α. (1997). Ψυχολογία κινήτρων. Εκδόσεις: Art of Text, Θεσσαλονίκη.
- Μπουραντάς Δ. (2002). *Μάντζμεντ*. Εκδόσεις Γ. Μπένου, Αθήνα.
- Παπαδημητρίου Μ., Κούρτης Γ., Μητρούλιας Γ. & Φιλιππάτος Γ. (2005). Συνεχιζόμενη νοσηλευτική εκπαίδευση, *ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ*, 42:194-205.
- Παπαλεξανδρή Ν. & Μπουραντάς Δ. (2003). Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων. Εκδόσεις: Γ. Μπένου, Αθήνα, σελ.415-419.
- Πέλλας Ν. & Καζανίδης Ι. (2012). Πρακτικά Εργασιών 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση». Χ. Καραγιαννίδης, Π. Πολίτης & Η. Καρασαββίδης (επιμ.), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Πιεράκος Γ., Σαρρής Μ., Αμίτσης Γ., Κυριόπουλος Γ. & Σούλης Σ. (2006). Εκπαιδευτικές ανάγκες και συνεχιζόμενη κατάρτιση ανθρώπινου δυναμικού τομέα υγείας. *Νοσηλευτική* 45:543-551.
- Χυτήρης Λ. (2001). Οργανωσιακή συμπεριφορά, η ανθρώπινη συμπεριφορά σε Οργανισμούς και Επιχειρήσεις, σελ.150. Αθήνα: Εκδόσεις Interbooks.
- Abdullah M.M.B., Koren S.F., Muniapan B., Parasuraman B. & Rathakrishnan B. (2009). Adult participation in self-directed learning programs. *International Education Studies* 1(3):66-72.
- Aboshaiqah A., Gasim A., Abualwafa N., & Al Bashairch A.M. (2012). Barriers for Continuing Professional Development among Nurses in Saudi Arabia. *Middle East Journal of Nursing* 6(3):22-27.
- Aiken L., Clarke S., Sloan D.M., Sochalski J., & Silber J. (2002). Hospital Nurse Staffing and Patient Mortality, Nurse Burnout, and Job Dissatisfaction. *JAMA* 288(16):1987-1993.
- Aiga H.(2006). Reasons for participation in and needs for continuing professional education among health workers in Ghana. *Health Policy* 77:290-303.
- Armstrong M. (2006). *A Handbook of Human Resource Management*

- Practice* (10th ed.), Kogan Page, London/Philadelphia, p. 982.
- Association of American Medical Colleges & American Association of Colleges of Nursing (2010). Lifelong Learning in Medicine and Nursing, Josiah Macy Foundation.
- Bamrah J.S., Gray D.A., Purandare N. & Merve S. (2011). Continuing professional development for psychiatrists: surveying current practice in the UK. *The Psychiatrist* 35:151-154.
- Brown C.A., Belfield C.R. & Field S.J. (2002). Cost effectiveness of continuing professional development in health care: a critical review of the evidence. *BMJ* 324:652-655.
- Cho S.H., Ketefian S., Barkauskas V.H. & Smith D.G. (2003). The effects of nurse staffing on adverse events, morbidity, mortality, and medical costs. *Nurse Research* 52(2):71-79.
- Cross K.P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Edmunds M.W. (2007). Editorial: New Changes on the Continuing Education Frontier, *The Journal for Nurse Practitioners* 3:71.
- Flores P.Y. & Castillo A.M. (2006). Factors influencing nursing staff members' participation in continuing education. *Rev Latino-Am Enfermagem* 14:309-316.
- Gallagher L. (2006). Continuing education in nursing: a concept analysis. *Nurse Education Today* 27: 466-473.
- Guest D., Conway N. & Dewe P. (2004). Using sequential tree analysis to search for "bundles" of HR practices. *Human Resource Management Journal* 14(1):79-96.
- Herzberg F. (1987). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review* 109-117.
- Josiah Macy Foundation (2010). Lifelong Learning in Medicine and Nursing, Hosted by the Association of American Medical Colleges and the American Association of Colleges of Nursing 1-108.
- Kamariannaki D., Alikari V., Sachlas A., Stathoulis J., Fradelos E.C., & Zyga S. (2017). Motivations for the participation of nurses in continuing nursing education programs. *Archives of Hellenic Medicine* 34(2):229-235.
- Kane R.L., Shamliyan T., Mueller C., Duval S. & Wilt T.J. (2007). Nurse staffing and quality of patient care. *Evidence Report Technology Assessment* 151:1-115.
- Karanikola M.N., Papatthanassoglou E.D., Giannakopoulou M. & Koutroubas A. (2007). Pilot exploration of the association between self-esteem and professional satisfaction in Hellenic hospital nurses. *Journal of Nursing Management* 15:78-90.
- Knowles M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*, 2nd ed., Association Press, New York, N.Y, pp. (84-85).
- Kolb D. (1984). *Experiential Learning, Practice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey*, p.64.
- Kyriopoulos J., Gregory S., Georgoussi E. & Dolgeras A. (2003). Professional profile of National Health Service physicians in Greece and their self-expressed training needs. *Journal of Continuing Education of Health Professionals* 23:101-108.
- Lambrou P., Kontodimopoulos N. & Niakas D. (2010). Motivation and job satisfaction among medical and nursing staff in a Cyprus public general hospital. *Human Resources for Health* 8:26.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Needleman J., Buerhaus P., Mattke S., Stewart M. & Zelevinsky K. (2002). Nurse-staffing levels and the quality of care in hospitals. *The New England Journal of Medicine* 346(22):1715-1722.
- O'Sullivan J. (2003). Unlocking the Workforce Potential: is support for effective continuing professional development the key? *Research in Post-Compulsory Education* 8(1):107-122.
- Penz K., D'Arcy C., Stewart N., Kosteniuk J., Morgan D., & Smith B. (2007). Barriers to participation in continuing education activities among rural and remote nurses. *Journal of Continuing Education in Nursing* 38(2):58-67.
- Petaloti S. (2015). Lifelong Learning in Nursing Science and Practice: A Bibliographic Review, *Hellenic Journal of Nursing Science* 2(2):45-48.
- Politi E.D. & Souliotis K. (2013). Understanding the weaknesses and the threats of continuous medical education in the 21st century. Problems of education in the 21st century. 56:105-114.
- Rogers A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Εκδόσεις: Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Rowold J. (2007). The Impact of Personality on Training- Related Aspects of Motivation: Test of a Longitudinal Model. *Human Resource Development Quarterly, Spring* 18(1):9-31.
- Schmidt S.W. (2007). The Relationship Between Satisfaction With Workplace Training And Overall Job Satisfaction. *Human Resource Development Quarterly, Winter* 18(4):481-497.
- Stanton M.W. & Rutherford M.K. (2004). Hospital Nurse Staffing and Quality of Care. Rockville, Maryland: Agency for Healthcare Research and Quality; *Research in Action* 14(04):1-12.
- Yfanti A., Tiniakou I. & Yfanti E. (2010). Nurses' attitudes regarding Continuing Professional Development in a district hospital of Greece. *Health Science Journal* 4(3):193-200.

Motivation factors for continuing education of healthcare professionals

Magdalini Vova-Chatzi¹, Maria Saridi², Kyriakos Souliotis³

1. PhD Candidate, Department of Social and Educational Policy, University of Peloponnese, Corinth, Greece.

2. Director of Nursing, General Hospital of Korinthos, Greece and Research Fellow, Faculty of Social Sciences, University of Peloponnese, Corinth, Greece.

3. Associate Professor of Health Policy, Department of Social and Educational Policy, University of Peloponnese, Corinth, Greece.

ABSTRACT

One of the key issues of Human Resource Management is the motivation of employees in continuing education, especially in times of economic crisis such as the one Greece is experiencing today. Investing in continuing training is crucial because it can boost economic and competitive performance at an individual, organizational and social level. The aim of this literature review is to present and understand the factors motivating individuals and, in particular, healthcare professionals for Continuing Education with the primary aim of maximizing their effectiveness and efficiency. A review of the literature was carried out on the basis of research and review studies drawn from international (Medline, PubMed) and Greek (IATROTEK) databases. According to the literature, the predominant motivational factors were acquiring new knowledge, maintaining and improving skills, professional development and improvement, health promotion, professional self-knowledge and empowerment, interaction with colleagues and the rise of professional prestige. Lack of time, economic reasons, overworking and family obligations are the main obstacles to participation in continuing education. In a period of protracted economic downturn, the health sector faces the problem of limited budgetary resources while at the same time the demands for more effective and efficient services are increased. Taking into account the incentives that drive health professionals towards the CE, training strategies are planned and implemented which have as their pillar and orientation the specialized training needs of the employees with the ultimate benefit of improving the health services provided while meeting the increased needs and the expectations of society as a whole.

Keywords: Continuing Professional Development, Healthcare Professionals, Motivation for continuing education, Professional Needs

Corresponding author: Maria Saridi
e-mail: sarmar32@windowslive.com

Submission date: 12.03.2020
Publication date: January 2020

Citation: Vova-Chatzi M., Saridi M. & Souliotis K. (2020). Motivation factors for continuing education of healthcare professionals. *Hellenic Journal of Nursing Science* 13(1): 23-31, DOI: <https://doi.org/10.24283/hjns.202013>